



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS
E ARTES
DOUTORADO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
AFRICANAS NEGRAS MIGRANTES E REFUGIADAS EM DUQUE DE CAXIAS:
UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EM FAVOR DA DIVERSIDADE**

CAROLINE DELFINO DOS SANTOS

Duque de Caxias/RJ

2022



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HUMANIDADES, CULTURAS
E ARTES
DOUTORADO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

**LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
AFRICANAS NEGRAS MIGRANTES E REFUGIADAS EM DUQUE DE CAXIAS:
UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EM FAVOR DA DIVERSIDADE**

CAROLINE DELFINO DOS SANTOS:

Tese a ser apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio “Professor José de Souza Herdy”, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor. Linha de Pesquisa: Representação da Historicidade, Memória e Discurso. Orientador Professor Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça.

Duque de Caxias/RJ
2022

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UNIGRANRIO – NÚCLEO DE COORDENAÇÃO DE BIBLIOTECAS

S237l Santos, Caroline Delfino dos.
 Limites e possibilidades na escolarização de crianças africanas negras migrantes e refugiadas em Duque de Caxias: um estudo sobre educação e práticas em favor da diversidade / Caroline Delfino dos Santos. – Duque de Caxias, 2022.
 277 f. : il. ; 31 cm.

 Tese (Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", Escola de Educação, Ciências, Letras, Artes e Humanidades, 2022.
 "Orientador: Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça".
 Referências: f. 238-251.

 1. Educação. 2. Escolarização. 3. Refugiados. 4. Emigração e imigração. 5. Diversidade. 6. Xenofobia. I. Vilaça, Márcio Luiz Corrêa. II. Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy". III. Título.

CDD – 370

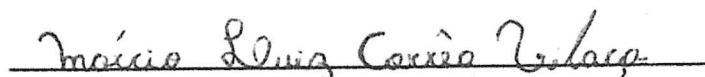
CAROLINE DELFINO DOS SANTOS

LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
AFRICANAS NEGRAS MIGRANTES E REFUGIADAS EM DUQUE DE CAXIAS:
UM ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EM FAVOR DA
DIVERSIDADE

Tese apresentada à Universidade do Grande Rio "Prof. José de Souza Herdy", como parte dos requisitos parciais para a obtenção do título de Doutora em Humanidades, Culturas e Artes.

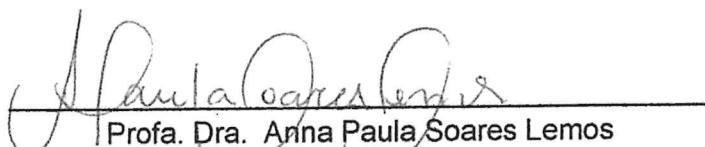
Exemplar apresentado para avaliação da banca examinadora em 10/03/2022

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Márcio Luiz Corrêa Vilaça

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO



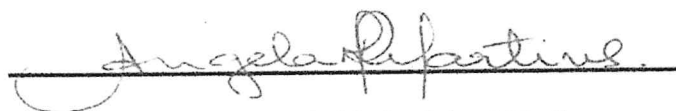
Profa. Dra. Anna Paula Soares Lemos

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO

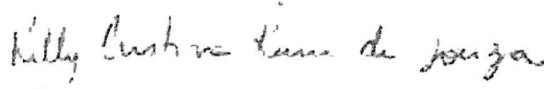


Profa. Dra. Rosane Cristina de Oliveira

Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da UNIGRANRIO



Profa. Dra. Angela Maria Roberti Martins
UERJ



Profa. Dra. Kelly Cristina Russo de Souza
UERJ

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a Deus, autor da vida, em suas mais variadas formas.

AGRADECIMENTOS

*E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas*

*E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar*

Gonzaguinha

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para a consolidação do presente trabalho. Superar as estatísticas que incorrem sobre pessoas que vivem à margem requer um movimento coletivo e, portanto, esta tese resulta de muitas mãos, muitos corações. Quero agradecer a minha família por sempre incentivar os meus estudos e abdicar das suas prioridades em razão das minhas. Meus amigos são lembrados por sempre apoiarem os meus passos acadêmicos e reconhecerem o valor social e afetivo empregados nesta pesquisa. Agradeço aos membros do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) desde os professores aos colegas, hoje, amigos. Agradeço toda generosidade e ensino provenientes da Professora Dra. Jurema Rosa Lopes Soares durante o doutorado e mestrado. Agradeço aos integrantes da Ação Social Paulo VI (ASPAS) pela oportunidade em poder acompanhar o projeto de acolhimento às pessoas em contexto de migração e refúgio oriundos da África, assim como o Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro. Não poderia deixar de externar agradecimentos aos congolese e angolanos que participaram desse estudo contribuindo com a partilha de suas histórias de vida, especificamente, sobre suas trajetórias, no sentido mais literal possível. Sigo em gratidão à Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC) por possibilitar a realização do trabalho nas unidades de ensino que atende(ram) a crianças africanas. Todo carinho quero retribuir aos diretores, orientadores, professores, estimuladoras materno-infantil e demais profissionais das escolas, *loci* da pesquisa, que compartilharam comigo sua docência. Incluo ainda, nesse exercício de gratidão, os pesquisadores da temática migração e refúgio que conheci ao longo dessa jornada. Foram incansáveis momentos de trocas, sugestões, debates, escuta, acolhida. Muito obrigada!

*Com a minha mala na mão, sou um imigrante em marcha
Percorrendo o mundo em busca do meu destino!
Nesta mala,
Carrego nela muitas coisas
Vou vagueando de terra em terra à busca da paz,
Liberdade, Justiça, Abrigo, e finalmente um recomeço para viver a vida!*

Moisés António

RESUMO

Considerando o número de crianças africanas negras em contexto de migração e refúgio, preocupamo-nos com a sua formação pedagógica, no que se refere ao acesso ao currículo mínimo e, sobretudo, com a forma pela qual vem sendo integrada no espaço escolar. Nessa perspectiva, a presente tese tem como tema a escolarização de tais crianças matriculadas na rede pública de ensino no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, *lócus* da pesquisa. Apresentamos como objetivo geral analisar de que forma foi construída a escolarização dessas crianças, que políticas públicas lhes foram asseguradas e como os elementos raça e origem estiveram presentes na relação com seus pares. A pesquisa foi norteada a partir da seguinte questão: Quais os limites e possibilidades encontrados no processo de escolarização de migrantes e refugiados africanos? Apresentamos como hipótese que o ingresso dos alunos africanos nas escolas municipais investigadas contribuiu para que os profissionais passassem a buscar alternativas para a construção de práticas antirracistas a favor da diversidade, atendendo não apenas uma parcela das demandas desses alunos, como também a questões relacionadas às crianças afro-brasileiras. Metodologicamente, apoiamo-nos na pesquisa narrativa por compreendermos que tal proposta possibilita a enunciação das vozes africanas, vozes historicamente silenciadas, bem como as vozes dos profissionais da educação, membros de instituições de atendimento aos africanos: Ação Social Paulo VI (ASPAS) e Consulado de Angola, sujeitos da pesquisa. A coleta de dados foi realizada, portanto, via entrevistas. O referencial teórico foi estruturado a partir dos estudos formulados por autores do campo da educação, tais como Carlos Serrano e Maurício Waldman, que chamam a atenção para a necessidade de elucidarmos os conhecimentos sobre a África e africanos por prismas não eurocêntricos. Autores dos estudos pós-coloniais também referendaram o corpo teórico, especificamente, por analisarem o efeito da exploração europeia sobre as populações negras. Foi inserido ainda ao corpo teórico estudiosos do fenômeno migratório. Com base nos resultados preliminares identificamos que a chegada dos africanos trouxe à tona práticas de xenofobia e discriminação racial como importantes elementos para análise, de igual maneira escolas e instituições de apoio assumiram importante papel no processo de desconstrução de tais posturas. Por fim, consideramos que, embora a rede pública de ensino do município de Duque de Caxias ainda não tenha construído uma proposta específica para a escolarização desses alunos, um olhar mais atento sobre as diferenças de caráter racial por parte dos docentes vem contribuindo para o desenvolvimento de experiências de integração de migrantes e refugiados. Assim, almejamos que a presente pesquisa possa contribuir para o debate acerca da promoção da diversidade no cenário escolar.

Palavras-chave: Educação; Crianças africanas negras migrantes e refugiadas; Duque de Caxias;

ABSTRACT

Considering the number of black african children in the context of migration and refuge, we are concerned with their pedagogical training, with regard to access to the minimum curriculum and, above all, with the way in which they have been integrated into the school space. In this perspective, the present thesis has as its theme the schooling of such children enrolled in the public school municipal system of Duque de Caxias, Baixada Fluminense, *locus* of the research. We present as a general objective to analyze how the schooling of these children was built, what public policies were assured to them and how the elements of race and origin were present in the relationship with their peers. The research was guided by the following question: What are the limits and possibilities found in the schooling process of African migrants and refugees? We have the hypothesis that the entry of African students into the investigated municipal schools contributed to the professionals starting to seek alternatives for the construction of anti-racist practices in favor of diversity, meeting not only a portion of the demands of these students, but also issues related to children afro-brazilians. Methodologically, we rely on narrative research because we understand that such a proposal enables the enunciation of african voices, voices historically silenced, as well as the voices of education professionals, members of institutions that care for africans: Ação Social Paulo VI (ASPAS) and Consulado from Angola, subjects of the research. The data was carried out, therefore, via interviews. The theoretical framework was structured from studies formulated by authors in the field of education, such as Carlos Serrano and Maurício Waldman, who call attention to the need to elucidate knowledge about Africa and africans through non-eurocentric prisms. Authors of postcolonial studies also endorsed the theoretical body, specifically, for analyzing the effect of european exploration of the black populations. Studies of the migratory phenomenon were also included in the theoretical body. Based on preliminary results, we identified that the arrival of africans brought to light practices of xenophobia and racial discrimination as important elements for analysis. Finally, we consider that, although the public school system in the municipal of Duque de Caxias has not yet built a specific proposal for the schooling of these students, a closer look at the racial differences on the part of teachers has contributed to the development of experiences of integration of migrants and refugees. Thus, we hope that this research can contribute to the debate about the promotion of diversity in the school setting.

Keywords: Education; Black African migrant and refugee children; Duque of Caxias;

Keywords: Education; African migrant and refugee children; Duque de Caxias;

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E GRÁFICOS

Figura 1: Almoço beneficente em prol dos refugiados e imigrantes.....	39
Figura 2: Dia Mundial do Refugiado na SEMDC.....	45
Figura 3: Mapa político de Angola.....	58
Figura 4: Roda de conversa com crianças migrantes e refugiadas na ASPAS.....	70
Figura 5: Roda de conversa com profissionais da creche pesquisada.....	71
Figura 6: Campanha publicitária de uma dada marca de produto de higiene 1 (2011).....	173
Figura 7: Campanha publicitária de uma dada marca de produto de higiene 2 (2011).....	174
Figura 8: A cor de Coraline	177
Figura 9: Tranças africanas-Parte 1.....	185
Figura 10: Tranças africanas-Parte 2.....	186
Figura 11: Feira de Africanidades-Parte 1.....	230
Figura 12: Feira de Africanidades- Parte 2.....	231
Figura 13: Literatura Infantil com protagonismo negro.....	232
Quadro 1: Número de idiomas falados por pessoa.....	55
Quadro 2: Atuação profissional no Brasil.....	63
Quadro 3: Número de matrículas iniciais efetuadas na rede nos anos de 2015 a 2017.....	156
Quadro 4: Número total de alunos africanos matriculados e mantidos observado em 2018...	156
Quadro 5: Número de crianças matriculadas nas escolas pesquisadas em 2019.....	157
Quadro 6: Dispositivos legais a favor da diversidade étnico-racial.....	212
Quadro 7: Atividades de pesquisa de campo junto à ASPAS.....	272
Gráfico 1: País de Origem.....	50
Gráfico 2: Idiomas.....	56

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I – Termo de Autorização de uso de imagens e depoimentos.....	253
APÊNDICE II – Termo de Proteção de Risco e Confidencialidade.....	254
APÊNDICE III – Orçamento.....	255
APÊNDICE IV – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	256
APÊNDICE V -Carta de Anuência.....	258
APÊNDICE VI – Cronograma da Pesquisa.....	259
APÊNDICE VII - Roteiro de entrevista com profissional de educação.....	263
APÊNDICE VIII - Roteiro de entrevista com profissional atuante na Secretaria Municipal de Educação.....	265
APÊNDICE IX - Roteiro de entrevista com responsável por aluno.....	267
APÊNDICE X - Roteiro de entrevista com alunos	269
APÊNDICE XI - Roteiro de entrevista com Agente Consular de Angola.....	270
APÊNDICE XII - Roteiro de entrevista com Ação Social Paulo VI.....	271
APÊNDICE XIII - Atividades de pesquisa de campo junto a ASPAS.....	272

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Folheto com a propaganda do almoço beneficente em apoio aos refugiados/migrantes/2019.....	275
ANEXO II - Ficha de Cadastro – Situação de Refúgio.....	276

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
ASPAS-Ação Social Paulo VI
CAAE-Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CACB-Comunidade Ango-Congolesa do Brasil
CEP-Comitê de Ética em Pesquisa
CFB-Caminho de Ferro em Benguela
CLT-Consolidação da Leis do Trabalho
CONARE-Comitê Nacional para os Refugiados
COVID-Corona Vírus Disease
DCNEI-Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA-Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA-Educação de Jovens e Adulto
EPI-Equipamento de Proteção Individual
FAPERJ-Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro
FEBF-Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
FUNDEC-Fundação de Apoio à Escola Técnica
IBGE-Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS-Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços
IDH-Índice de Desenvolvimento Humano
IPEA-Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada
LDBEN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MPLA-Movimento Popular de Libertação de Angola
NUPE-Núcleo de Projetos Especiais
OMS-Organização Mundial da Saúde
OIM-Organização Internacional para as Migrações
ONG-Organização Não Governamental
ONU-Organização das Nações Unidas
PEC-Proposta de Emenda Constitucional

PIB-Produto Interno Bruto

PNLD- Programa Nacional do Livro e do Material Didático

PPP-Projeto Político-Pedagógico

RDC-República Democrática do Congo

SEPE-Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação

SMEDC-Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias

SUS-Sistema Único de Saúde

UERJ-Universidade do Estado do Rio de Janeiro

UNIGRANRIO-Universidade do Grande Rio

UFF-Universidade Federal Fluminense

UNITA- União Nacional para a Independência Total de Angola

UPA-Unidade de Pronto Atendimento

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Estrutura da tese e resultados.....	21
Trajetória acadêmica e profissional da autora.....	26
 CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA	31
1.1 A pesquisa narrativa enquanto método.....	32
1.2 <i>Loci</i> da pesquisa.....	37
1.2.1 Ação Social Paulo VI (ASPAS).....	38
1.2.2 Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro.....	42
1.2.3 Núcleo de Apoio a Projetos Especiais (NUPE), da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC).....	44
1.2.4 Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias.....	47
1.3 Sujeitos.....	48
1.3.1 Perfil das famílias migrantes e refugiadas em Duque de Caxias.....	49
1.3.1.1 País de origem.....	49
1.3.1.2 Sexo.....	51
1.3.1.3 Idioma.....	55
1.3.1.4 Economia, escolaridade, empregabilidade.....	58
1.4 Etapas da pesquisa.....	67
1.5 Notas sobre os procedimentos adotados na pesquisa de campo.....	68
 CAPÍTULO 2 - PERSPECTIVAS PÓS-COLONIAIS NO SUL GLOBAL	72
2.1 Estudos pós-coloniais africanos.....	77
2.2 Grupo de Estudos Subalternos na Ásia.....	80
2.3 Grupo Modernidade/Colonialidade e a crítica decolonial.....	84
 CAPÍTULO 3 - MIGRAÇÃO E REFÚGIO: A CONDIÇÃO DOS ANGOLANOS E CONGOLESES EM CONTEXTO DE DESLOCAMENTO	94
3.1 África e afrodiáspora contemporânea.....	100
3.2 Angola e República Democrática do Congo: Determinantes políticos e econômicos para o processo migratório.....	105
3.2.1 Leituras sobre Angola.....	106
3.2.2 Leituras sobre a República Democrática do Congo.....	115
3.3 “O Brasil abre as portas e fecha as janelas”.....	122
3.4 Duque de Caxias na rota da migração e refúgio.....	135
 CAPÍTULO 4 - O PANORAMA DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: DO GLOBAL AO LOCAL	145
4.1 Olhares internacionais sobre a educação das crianças migrantes e refugiadas.....	148
4.2 O trabalho pedagógico com as crianças migrantes e refugiadas em Duque de Caxias.....	154
4.3 Discriminações múltiplas: racismo, xenofobia e (in)tolerância religiosa na pauta do debate escolar.....	169
4.3.1 “Tem lápis cor da pele?”.....	171
4.3.2 “ <i>Barbies</i> , princesas, essas coisas assim”.....	181
4.3.3 “Me chamam de pão careca!”: O cabelos enquanto expressão identitária.....	184

4.3.4	“Eu falo mesmo ‘Sou filha de angolano com muito orgulho!’”: Representações sociais em torno dos migrantes e da primeira geração.....	190
4.3.5	(In)tolerância religiosa, a quantas anda?.....	201
4.4	Práticas pedagógicas antirracistas, por que implementá-las?.....	210
4.4.1	Lei nº 10.639: A história da África e suas culturas enquanto conteúdo curricular a partir de uma perspectiva interdisciplinar.....	214
4.4.2	Alternativas docentes no combate às discriminações.....	219
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		234
REFERENCIAIS.....		238
APÊNDICES.....		252
ANEXOS.....		274

INTRODUÇÃO

Pensar o processo de escolarização das crianças africanas em escolas públicas municipais de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, corresponde a uma opção política que busca analisar o fenômeno migratório contemporâneo e todas as demais questões sociais articuladas a ele. Com base no exposto, promovemos uma discussão em torno da diversidade étnico-racial presente na sala de aula, decorrente do período colonial no Brasil.

Por escolarização nos referimos ao acesso à educação sistematizada em conformidade ao previsto na Constituição Federal (1998) e Lei de Diretrizes e Bases 9394 (BRASIL, 1996). Por assim dizer, nos atemos ao ingresso das crianças migrantes nas unidades escolares para aquisição do ensino obrigatório (4 aos 17 anos). Embora o ensino médio faça parte da Educação Básica, a pesquisa fundamentou-se no trabalho desenvolvido na educação infantil, primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental.

Para pensarmos o conceito de escolarização estabelecemos uma relação com a educação formal que, à luz de Gadotti (2005), compreende uma estrutura de ensino com:

Objetivos claros e específicos representada principalmente pelas escolas e universidades. Ela depende de uma diretriz educacional centralizada como o currículo, com estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação. (GADOTTI, 2005, p. 02)

Para além das estruturas rígidas acerca do conceito de escolarização dentro da perspectiva da educação formal ancorada nos elementos normativos, o autor nos adverte que sua compreensão de educação está alinhada ao previsto na Convenção dos Direitos da Infância. Dessa forma, as experiências de vida e aprendizagens lidas como não-formais também são responsáveis pelo desenvolvimento da autonomia da criança e, portanto, não elencadas como elementos de oposição à educação formal, mas constituintes desta. Não por acaso, a pesquisa teve como *lócus* o espaço escolar, para fins de investigação dos limites e possibilidades no processo de escolarização, recorrendo ainda a outros espaços de formação voltados ao atendimento dessas crianças.

Como munícipe de Duque de Caxias vinha percebendo a incidência de pessoas em situação de migração e refúgio na cidade, especificamente no bairro Gramacho, fenômeno apontado por moradores locais de forma discriminatória. Movida pela ideia de pensar como esse fenômeno migratório vinha sendo (ou não) debatido nas escolas municipais, em 2018 fui inserida no Programa de Pós-graduação em Humanidades, Culturas e Artes da Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO) para o desenvolvimento da questão, via Doutorado.

Os novos moradores identificados quase sempre como *angolanos* compreendem um grupo de pessoas africanas oriundas não apenas de Angola, como também da República Democrática do Congo. Tais dados foram ratificados por meio da pesquisa de campo. Mesmo aqueles que não vieram em contexto de refúgio, chegaram ao Brasil em busca de melhores condições de vida e com poucos recursos. Assim, a região de Gramacho apresenta-se como uma alternativa mais acessível dado o baixo custo de vida local.

A motivação para o desenvolvimento da pesquisa foi orientada pela relevância social com o registro da presença africana nas escolas locais, considerando ainda o quão significativo pedagogicamente poderia ser o contato direto com culturas negras na promoção de práticas antirracistas. Que possibilidade seriam ofertadas às crianças africanas no espaço escolar para o exercício de um protagonismo em relação aos seus conhecimentos, culturas e identidades? Por meio da promoção de tais práticas, seria possível discutir com as crianças brasileiras outras formas de ser negro para além daquelas as quais são submetidas e subjugadas?

A opção pela temática alinhou-se ao interesse sobre questões que se correlacionam ao aspecto racial. Em 2017, segundo levantamento realizado pelo Núcleo de Projetos Especiais (NUPE), da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC), dentre o número de alunos nascidos no exterior, apenas 2 (dois) vieram da Europa, especificamente da Espanha, sendo identificados como brancos.

Com base nos registros da Ação Social Paulo VI (ASPAS, 2019)¹, do total de migrantes e refugiados atendidos pela instituição, apenas um membro era oriundo do Haiti, sendo identificado como pessoa negra. Em igual proporção, apresentavam um histórico distinto de ingresso no mercado de trabalho. A esse respeito, 27% do grupo atendido encontrava-se inserido no mercado de trabalho, dos quais apenas um membro trabalhava em função compatível a sua formação acadêmica.

Para além da prática investigativa sobre a inserção dos africanos nas unidades escolares, a pesquisa trouxe ao debate elementos importantes já experienciados pelas crianças negras no Brasil: o racismo e a consequente ausência de identificação com a cultura e história da África por parte de boa parte das crianças (SANTOS, 2017). A vinda dos africanos elucidou a necessidade de promovermos maiores debates em torno da diversidade racial presente na sala de aula, evidenciando a urgência de reposicionarmos a população negra como protagonista da história a partir de lentes distintas das europeias.

¹ Utilidade Pública Federal Dec. 90.564, de 27/11/1984;

Uma leitura de fundo político-econômico nos permitiu inferir que o capitalismo em escala global corrobora o colapso dos países em processo de desenvolvimento. Nesse cenário, os países pertencentes ao continente africano são impactados em grande medida pela fome, epidemias, violência, guerras civis, massacres, caos social e político e por fim, o deslocamento forçado, dadas as condições de pobreza sob as quais essas populações foram e são submetidas. E é sobre esse aspecto que fundamentamos nosso processo investigativo, tendo-o como pano de fundo.

A intensificação dos problemas que afetam a África, os conflitos civis étnicos, a busca por recursos já escassos diante de uma agricultura em crise e outras questões de ordem política, impulsionam a saída de pessoas do continente em busca de uma vida mais digna. Partindo de uma análise local, identificamos que a cidade de Duque de Caxias, por razões econômicas, apresenta ampla concentração de famílias de origem angolana e congoleza. A partir de então, investigamos a escolarização das crianças de origem africana na rede pública de ensino, analisando como vêm sendo realizadas as intervenções docentes diante dos conflitos identitários decorrentes da cor das pessoas migrantes ou refugiadas, suas culturas e origens.

Pensar as migrações de fundo internacional implicou-nos um olhar sobre as crianças em contexto de deslocamento, compreendendo-os como sujeitos de direitos. Assim, emergiu a necessidade de pensar essa escolarização, sobretudo, por estarem condicionados socialmente a sofrer as mazelas de uma cultura racista e segregadora.

A percepção sobre a inserção de tais sujeitos em algumas unidades de ensino configurou-se como tema desse estudo. Diante do presente quadro, questionamos quais os limites encontrados no processo de escolarização desses indivíduos, em especial, por se tratar de populações historicamente estigmatizadas pelo olhar eurocêntrico. Embora a diversidade seja uma importante característica na formação da população brasileira, com fortes contribuições das culturas negras africanas e indígenas, tais grupos seguem em posições estereotipadas e hierarquicamente desprestigiadas na sociedade.

Apresentamos como hipótese que, o ingresso dos alunos africanos nas escolas municipais de Duque de Caxias contribuiu para que os profissionais pesquisados passassem a buscar alternativas para a construção de práticas antirracistas a favor da diversidade, atendendo não apenas uma parcela das demandas desses alunos, como também a questões relacionadas às crianças afro-brasileiras.

Considerando o contexto de migração e refúgio de crianças africanas negras no município de Duque de Caxias, Baixada Fluminense, e seu ingresso nas unidades públicas de

ensino da região, apresentamos como objetivo analisar de que forma foi construída a escolarização dessas crianças, que políticas públicas lhes foram asseguradas e como os elementos raça e origem influenciaram na relação com seus pares. Concomitante ao exposto, elegemos os seguintes objetivos específicos: Discutir a relação entre a migração e refúgio da população africana, em contexto contemporâneo, e os impactos do sistema colonial, à luz dos estudos pós-coloniais; Identificar questões de cunho pedagógico, político e social que se apresentaram como limites no processo de escolarização dos alunos africanos negros; Investigar, a partir de uma perspectiva antirracista, práticas docentes que contribuíram para o reconhecimento e valorização das culturas africanas; Fomentar reflexões a favor da diversidade presente no espaço escolar.

A metodologia empregada foi apoiada na pesquisa narrativa, partindo da realização de entrevistas, seguidas de transcrições. Os sujeitos da pesquisa compreenderam crianças africanas em contexto de migração ou refúgio, seus responsáveis, profissionais da educação: professores, equipe diretiva e membros do Núcleo de Projetos Especiais (NUPE) da SMEDC² e representantes de rede de apoio aos africanos Ação Social Paulo VI (ASPAS), bem como Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro.

As narrativas dos membros das instituições de atendimento as crianças migrantes e refugiadas corroboraram a compreensão dos processos de escolarização. Para o entendimento das trajetórias das famílias optamos por considerar que os professores e demais profissionais da educação, atendentes da ASPAS e Consulado Geral de Angola também caracterizaram-se como sujeitos da pesquisa, uma vez que estão imersos na problemática. Cumpre salientar que o projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) em setembro de 2018, tendo sido autorizada através do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 98606918.7.0000.5283, número do parecer: 2.923-350, em 27 de setembro de 2018.

Para referenciar o presente estudo, pautamo-nos nos estudos pós-coloniais em razão dos questionamentos em torno das relações de poder e saber impressas pelo sujeito colonizador ao sujeito colonizado, tema caro à pesquisa.

² O Núcleo de Projetos Especiais (NUPE) compreendia um setor da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC), tendo sido extinto no ano de 2019, período posterior à realização das entrevistas.

A estrutura da tese e resultados

Esta tese foi organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo “Fundamentação metodológica para o desenvolvimento da pesquisa” descreve a metodologia e procedimentos adotados no desenvolvimento da pesquisa e contribui com a exposição de dados que se referem ao perfil dos africanos acompanhados, via pesquisa de campo. Fazemos referência ainda a três importantes instituições de atendimento a esses migrantes e refugiados: o primeiro vinculado à ação social com perfil filantrópico, a ASPAS; o segundo pertencente à esfera municipal no campo da educação, o NUPE; e o terceiro pertencente ao Ministério de Relações Exteriores, o Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro.

O segundo capítulo “Perspectivas pós-coloniais no Sul global” estabelece uma estreita relação entre os processos de deslocamentos que trouxeram as crianças africanas ao solo brasileiro com as práticas de colonização às quais foram submetidas ao longo da história. O capítulo parte de uma reflexão sobre a construção de novas epistemologias que rompam com as formas dominantes de poder e saber que estão postas desde os processos coloniais, na África, Ásia e América Latina. Em tempo, pensar suas culturas dentro do cenário escolar, tal como veremos nos capítulos subsequentes, consiste também em reafirmar movimentos de resistência.

O capítulo três “Migração e refúgio: a condição dos angolanos e congoleses em contexto de deslocamento” é fundamentado a partir das discussões teóricas sobre contextos históricos e políticos da África e analisa os fatores determinantes na migração dos sujeitos da pesquisa para o Brasil. O capítulo parte de reflexões sobre depredações territoriais advindos de conflitos e guerras e ainda dos impactos destas sobre a população. A ausência de direitos mínimos necessários à sobrevivência, bem como o iminente risco de morte, é apontada como razão para a saída de seus países de origem. O capítulo identifica, portanto, aspectos que impactaram diretamente o movimento migratório contemporâneo, tendo como recorte geográfico os países de Angola e República Democrática do Congo. Descreve ainda a chegada à cidade de Duque de Caxias, localizada na Baixada Fluminense.

No quarto capítulo “O panorama da escolarização de crianças migrantes e refugiadas: Do global ao local” partimos da necessidade de pensar a educação desse dado grupo populacional no contexto da mobilidade humana, reconhecendo que seus direitos antecedem à sua condição de migrante ou refugiado. Assim, ao refletirmos sobre esse sujeito elegemos o direito à educação, buscando compreender como se processa a sua escolarização, partindo da

escala global, com a análise de relatórios, acordos e documentos de cunho internacional à prática de ensino nas escolas da rede pública de ensino de Duque de Caxias.

No corrente capítulo discutimos ainda a importância de a prática pedagógica estar atenta ao debate a favor das diferenças, considerando que o racismo e demais formas de discriminação estão fortemente presentes no cenário escolar. Apoiamo-nos nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, tendo como ênfase fragmentos que revelaram experiências cotidianas capazes de elucidar como profissionais da educação e alunos lidam social e pedagogicamente com a presença dos africanos em sala de aula.

Os resultados da pesquisa apontaram que os professores atribuem seu desconhecimento entorno da África e as demandas que se apresentam ao trabalho com afro-brasileiros à precariedade do currículo acadêmico do ensino superior. Tal formação, sob o ponto de vista dos docentes, ainda é insuficiente quanto à promoção do debate racial, interferindo na forma como abordam a pauta na sala de aula.

Apesar de afirmarem estar destituídos de embasamento teórico, via graduação, os professores desenvolvem práticas pedagógicas de cunho antirracista munidos pelo contato com a diversidade em espaços não escolares, mídias, trabalhos junto às comunidades, e a própria convivência com seus pares. A presença das crianças africanas, somada a práticas de racismo e xenofobia dirigidas a elas e às crianças afro-brasileiras, os mobilizaram a promover ações em favor da valorização da origem dessas crianças, caminhando para a desconstrução de estereótipos e demais formas de preconceito às pessoas negras. Algumas professoras declararam ter buscado conhecimentos através da formação em serviço (após a graduação), dialogando com grupos de pesquisas específicos voltados para a discussão racial.

A formação docente não compreendeu o cerne do estudo, contudo, esta foi elucidada nas narrativas das professoras, expondo conflitos e tensões que repercutiram no trabalho pedagógico, em especial na promoção de práticas não previstas nessa formação inicial: ações voltadas para o desenvolvimento de uma pedagogia antirracista. Assim, para pensarmos essa questão, recorreremos as contribuições de Tardif (2014) que compreende que o saber docente é plural e temporal, segundo o qual, significa dizer que:

O saber do professor é adquirido no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional (...). Significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. A ideia de temporalidade, porém, não se limita à história escolar ou familiar dos professores. Ela também se aplica diretamente

à sua carreira, carreira essa compreendida como um processo temporal marcado pela construção do saber profissional. Esse tema da carreira profissional, por sua vez, incide sobre temas conexos como a socialização profissional, a consolidação da experiência de trabalho inicial, as fases de transformação, de continuidade e de ruptura que marcam a trajetória profissional, as inúmeras mudanças (de classe, de escola, de nível de ensino, de bairro, etc.) que ocorrem também no decorrer da carreira profissional e, finalmente, toda a questão da identidade e subjetividade dos professores que se tornam o que são de tanto fazer o que fazem. (TARDIF, 2014, p. 15-16)

O autor afirma que o saber docente não é alimentado por uma única fonte de conhecimento, sendo resultado da fusão da sua vida pessoal com a profissional. Em suas pesquisas constatou que os saberes construídos a partir da prática profissional são vistos como alicerce e passam a subsidiar outras ações pedagógicas. Para Tardif (2014), o ensino implica na mobilização de diferentes saberes que serão (re)utilizados, adaptados e transformados em conformidade com as demandas apresentadas ao longo da sua carreira.

A relação que as professoras passam a construir com a temática racial é alimentada por meio de cursos de extensão, congressos, outros, e pela forma como as escolas abordam ou não a pauta através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Considerando o histórico de racismo no Brasil, o aprofundamento teórico em torno da história e culturas da África e africanos pode contribuir para a desconstrução de estigmas perpetuados na sociedade. É nesse sentido que um currículo acadêmico que valorize esse debate, com proposições acerca de uma pedagogia mais alinhada a políticas antirracistas, é apontado pelas docentes como uma deficiência em sua formação, visto que não tiveram acesso durante a graduação e/ou formação a nível médio, na modalidade normal.

Não por acaso, identificamos que o interesse na pauta antirracista manifestada por parte dos professores se correlaciona à forma como os mesmos se posicionam quanto a outras temáticas de cunho político. Suas trajetórias de vida também são atravessadas pela diversidade. Parte das professoras sinalizaram que suas experiências extra sala de aula dão subsídios para uma leitura mais ampla sobre a diversidade, ora por fazerem parte de uma família diversidade, do ponto de vista racial e cultural, ora por estarem inseridas em espaços de atendimento social a pessoas em contexto de vulnerabilidade.

Fato que, o combate à discriminação de cunho racial, de gênero, religiosa, às pessoas com deficiência, e a outras populações socialmente marginalizadas, implica o envolvimento de diferentes segmentos da sociedade, não devendo apenas a escola e academia serem responsabilizadas pela formação da pessoa. É papel da família educar, compreendendo que essa formação esteja voltada para o respeito à diversidade e todas as formas de ser.

Com base nos estudos desenvolvidos decorrentes da pesquisa de campo e aprofundamento teórico-metodológico, consideramos, pois, que a presença das crianças africanas em contexto migratório ou de refúgio vem demandando não apenas o seu processo de integração, mas corrobora a promoção de ações educativas voltadas às crianças brasileiras. O diálogo estabelecido proporcionou a desconstrução de concepções negativas em relação à África, nossa matriz cultural. A inserção dessas pessoas na rede pública de ensino favoreceu ainda a prática de uma pedagogia a favor da diversidade e pluralidade cultural, tal como previsto na Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) e demais documentos normativos em prol da valorização da população negra.

Tendo em vista o crescimento nos índices que se vinculam ao fenômeno migratório internacional, 272 milhões de pessoas em 2019 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA AS MIGRAÇÕES, 2019), a pauta de discussão adotada no presente estudo revela-se como importante. A pesquisa considerou não apenas o aspecto plural promovido a partir dessa mobilidade humana, como a crítica sobre o modelo de sociedade que se desenha a partir de uma economia de fundo capitalista. Em tempo, refletimos sobre a formação socioeducacional da criança negra africana dentro do panorama das migrações e como o seu ingresso na rede pública municipal de ensino corroborou a promoção do debate antirracista. Assim, almejamos que a pesquisa possa contribuir para um olhar mais amplo em torno desse grupo social condicionado ao processo migratório ou de refúgio, pensando especificamente a forma com a qual sua escolarização pode desencadear uma pauta pedagógica em favor das diferenças de cunho cultural e racial.

Por meio da pesquisa de campo e da entrevista realizada com profissionais da educação e demais profissionais que atuaram no atendimento da criança migrante e refugiada identificamos a necessidade da implementação de políticas públicas e ações sistematizadas em prol da acolhida e permanência desse dado grupo populacional e suas famílias. A institucionalização de práticas de integração, via SMEDC e demais órgãos vinculados ao governo municipal, é apontada nessa pesquisa como uma importante demanda. Tais ações compreendem desde a oferta de tradutores à disponibilização de psicólogos para o atendimento das questões que se correlacionam aos deslocamentos forçados e com ele a separação de entes queridos, a perda dos seus pertences pessoais e patrimônios materiais, além dos conflitos identitários decorrentes da ocupação de novos espaços, com acesso a outras culturas.

Identificamos que o ensino da língua portuguesa, enquanto idioma de acolhimento, precisa ser ofertado de forma pontual e sistematizada, respeitando, contudo, as particularidades

e aspectos culturais das crianças e familiares. Embora o desconhecimento sobre o idioma não seja elencado como um dos maiores dificultadores no processo de escolarização dos migrantes e refugiados, o seu ensino compreende uma medida de integração a essas crianças, garantindo-lhes o direito de comunicar-se com seus pares e assim, integrar-se junto à comunidade. O ensino da língua configura-se, portanto, como uma medida importante no bojo das políticas públicas a serem implementadas.

Resultados da pesquisa revelaram ainda que uma significativa parte da população angolana e congoleza residente em Duque de Caxias não encontra trabalho formal e, portanto, se vê obrigada a deslocar para outros lugares do estado do Rio de Janeiro, vivendo em condições ainda mais precárias. Parte das famílias buscam acolhimento em outros países por meios clandestinos e perigosos. Para além das políticas de cunho educacional, no âmbito social outras medidas emergem como essenciais à permanência e bem-estar dessas famílias e vão desde a oferta de moradia segura à empregabilidade dos adultos.

A ASPAS é reconhecida como um importante lugar de acolhimento às famílias migrantes e refugiadas ocupando, por vezes, o lugar do Estado. A participação dos órgãos públicos se apresenta ainda como muito insuficiente frente às demandas trazidas por esses grupos, não apenas no que se refere às dificuldades inerentes ao idioma, às questões financeiras, mas quanto à oferta de políticas de acolhimento, integração e acompanhamento dessas pessoas vislumbrando a certificação de que seus direitos sejam garantidos. As narrativas, bem como a observação em campo, revelaram que vem sendo assumida pelas organizações beneficentes a assistência a essas famílias desde a oferta de alimentos a orientações sobre questões legais: permanência no país, validação de diplomas e reivindicação junto aos órgãos públicos por uma maior atuação destes junto às populações migrante e refugiada.

A contínua desresponsabilização do Estado se aplica não apenas ao acolhimento dessas pessoas, mas no apoio aos profissionais da educação para a escolarização das crianças. As práticas de ensino mais alinhadas a um olhar sobre a diversidade dos alunos naquilo que se refere não apenas ao seu local de origem, idioma e raça foram ministradas por docentes que já tinham uma experiência de trabalho no campo das diferenças e/ou se sensibilizaram com o fenômeno migratório buscando, portanto, alternativas as diferentes formas de discriminação identificadas ao longo dessa escolarização.

Chamamos a atenção, portanto, para a necessidade e urgência de uma atenção e intervenção de perfil multidirecional, partindo de diferentes segmentos e áreas, sobretudo por parte dos governos. Embora a pesquisa tenha como escopo a educação das crianças, o estudo

não se aparta da perspectiva social, visto que o acolhimento implica uma questão mais ampla envolvendo ainda os responsáveis pelos alunos, suas famílias, seu bem-estar, aquisição da língua do país de acolhimento, respeito aos marcadores identitários, aquisição de trabalho, acesso à saúde e outras questões.

Preocupados com a educação e demais elementos que compõem o leque de acolhimento a crianças vindas de outros países e suas famílias, a academia, por meio da pesquisa científica, vem chamando a atenção para o fenômeno e aprofundando os estudos nessa área. Tais preocupações são orientadas por embasamentos políticos. Soma-se ainda a importância das ações promovidas pelas universidades que vão desde a oferta do ensino da língua, à assistência psicológica aos grupos, além da formação de professores via cursos de extensão, grupos de pesquisas e mesmo o ingresso desses profissionais nos cursos *stricto sensu*.

Assim, esperamos que por meio de uma educação voltada para a diversidade, tal como previsto nos documentos e normativas que regem o nosso país, construamos uma nova mentalidade em relação a presença das pessoas que migram ou refugiam-se em nosso país com a expectativa de alcançar melhores condições de (sobre)vivência.

Trajetória acadêmica e profissional da autora

Se você souber de onde veio, saberá para onde está indo.
Baba Wagué Diakité

Ao longo dos últimos anos, venho elegendo como temática de pesquisa aspectos sociais presentes no espaço escolar, sobretudo, como as culturas dos alunos atravessam ou não o currículo. O interesse pelo estudo, portanto, parte da experiência como professora e orientadora educacional em escolas localizadas na Baixada Fluminense, em especial, escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias.

A prática docente e as questões advindas da experiência no chão da escola me moveram a pensar o processo de ensino e aprendizagem, refletindo sobre a dinâmica social que rege as relações. Não por acaso, em 2005, ano de conclusão da faculdade de Pedagogia, opto pela habilitação em Orientação Educacional.

Antes de assumir a função no ano de 2007, via concurso público, já vinha construindo uma trajetória como docente das séries iniciais, habilitada por meio do ensino médio na modalidade do curso Normal (Formação de Professores), em 2000. Embora o cenário escolar me fosse comum, o trabalho como orientadora possibilitou-me descortinar experiências

vivenciadas pelas crianças em seu ambiente extramuros escolar, ampliando minha visão para além do que a sala de aula me oportunizava. A necessidade de conhecer as vivências dos alunos era uma demanda docente, entretanto, em razão da ausência de tempo, isso só me era institucionalmente permitido estando, em parte, fora da sala de aula.

A atuação como orientadora educacional favorecia o acesso às histórias de vida, via entrevistas e rodas de conversa. Dados apreendidos dessa convivência me convenciam diariamente da importância da escuta aos alunos e suas famílias para um maior conhecimento sobre suas identidades. No exercício dessa função buscava pautar minhas escolhas de maneira divorciada as perspectivas com as quais a Orientação Educacional foi pensada ainda na década de 1930, tendo continuidade nas décadas subsequentes, em especial nos anos de 1970: contribuir “para ajustar, adaptar e regular comportamentos e até expectativas que fujam a um padrão ideológico de normalidade” (GARCIA, 1995, p. 9).

Em contrapartida, alimentada pelo olhar crítico de Grinspun (1994), referência nos estudos sobre a prática dos orientadores educacionais, passei a me interessar por uma pauta mais crítica onde a atuação desse profissional superasse a ideia do aluno com dificuldades e passasse a pensar as questões anteriormente atribuídas a esses alunos, como infrequência, indisciplina, fracasso escolar, de forma articulada a outros fatores de cunho social, econômico e político. Interessada pelos aspectos que circundam os bastidores fui me construindo como professora das séries iniciais e como orientadora educacional.

Embora fosse aprendendo que o professor é um pesquisador de sua prática, a ideia da pesquisa em educação se materializou de maneira mais crítica e significativa a partir do ano 2008, quando, sob a coordenação do Prof. Dr. João Baptista Bastos (*In memorian*) e orientação da Profª Dra. Regina Leite Garcia (*In memorian*), ambos docentes do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF), participei como professora pesquisadora do projeto: *Educação Popular, Currículo e Culturas: Uma proposta de pesquisa de formação de professores da Escola Municipal Barro Branco*. Tratou-se de um financiamento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ) vinculado ao Programa de Apoio à melhoria do ensino nas Escolas Públicas do Rio de Janeiro.

Importante mencionar o privilégio que foi ter o professor João como referência, conhecer suas pesquisas com as classes populares, receber suas orientações e, sobretudo pessoa com a qual aprendi a importância do diálogo com os sujeitos. Na ocasião, alicerçamos nosso trabalho por meio de entrevistas com pais, alunos, funcionários da escola e no aprofundamento de importantes literaturas, em especial, obras de Paulo Freire e Eduardo Galeano, autores cujos

pensamentos poderiam ser eternizados. Foi através dessa experiência que tive o primeiro contato com teóricos dos estudos pós-coloniais: Frantz Fanon, com os *Condenados da Terra* e *Pele negra, máscaras brancas*, Homi Bhabha, com *O local da cultura*, Stuart Hall, com *A identidade cultural na pós-modernidade*, Walter D. Mignolo, Boaventura de Sousa Santos, Ramón Grosfoguel, outros.

Qualquer menção que faça ao “João” (assim como o chamava. Sim, sem títulos que antecedessem o seu nome), um eterno querido, incorro no risco de ser simplista perto da grandeza que esse ser humano representou: Tão humilde, tão generoso, tão próximo! Testemunhou a formação da minha família, através da sua presença na cerimônia do meu casamento, sentou-se conosco em nossa casa, à nossa mesa! João partiu no início do desenvolvimento dessa pesquisa, 2018, mas a cada ida a campo, a cada entrevista que realizei o evoquei em minhas memórias. Essa pesquisa não poderia ter um outro alicerce senão um que fosse construído a partir do diálogo, mas precisamente das rodas de conversas, tal como gostava de chamar.

Por meio desse projeto tivemos a oportunidade de dialogar com professores pesquisadores do campo das culturas, via promoção de Grupo de Estudos quinzenais na Escola Municipal Barro Branco, a primeira escola que lecionei na rede pública municipal de Duque de Caxias. A unidade é reconhecida por seu histórico de luta, resistência, fundamentada nos princípios de coletividade e compartilhamento das decisões na busca pelo exercício de uma gestão democrática. Um espaço de aprendizagens para alunos e professores, local pelo qual nutro muito carinho e gratidão, vivi muitas histórias e fiz muitos amigos.

Embora valorizada pela forte militância junto ao Sindicato dos Professores (SEPE) e tudo o mais que essa identidade representa, importa ressaltar o olhar atento e respeitoso da E. M. Barro Branco sobre as diferenças culturais que atravessam a dinâmica escolar e os princípios que norteiam a construção das práticas docentes em relação as trajetórias dos alunos. O estreito laço com as universidades se dava em função do reconhecimento da necessidade, por parte da equipe pedagógica e professores, da formação continuada em serviço, da prática de pesquisa, além do trabalho pedagógico desenvolvido junto à comunidade.

Com base nas demandas de estudos apresentadas pelo projeto ao qual fazia parte na condição de pesquisadora, me inseri como ouvinte em um curso de mestrado na UFF e concomitante a esse primeiro movimento de imersão à formação *Stricto Sensu* participamos de importantes eventos como Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Encontro Nacional de Didática

e Práticas de Ensino (ENDIPE), outros, para fins de aquisição de conhecimentos e apresentação dos resultados parciais e finais da pesquisa. Essa jornada foi importante para o ingresso no mestrado, elucidando a importância da pesquisa acadêmica na minha área de atuação, desde sempre a educação.

A inserção no Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes (PPGHCA) da Universidade do Grande Rio antecede ao Doutorado, sendo datado no ano de 2015 através do curso de mestrado. Essa formação resultou no desenvolvimento da pesquisa de dissertação intitulada como *A construção do currículo a partir das culturas que emergem das classes populares: uma proposta de estudos* cujo objetivo central consistiu investigar como o currículo oficial dialoga com as trajetórias socioeconômicas e culturais dos alunos. O estudo foi desenvolvido sob a orientação da Professora Dra. Jacqueline de Cassia Pinheiro Lima e coorientação da Professora Dra. Jurema Rosa Lopes Soares. A respectiva pesquisa, tal como a monografia da graduação cursada na Unigranrio e especialização cursada na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) - Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), teve como *lôcus* unidades de ensino do município de Duque de Caxias, rede a qual leciono desde o ano de 2004.

A opção pelo PPGHCA foi pautada no seu caráter interdisciplinar. Dada a temática eleita para o desenvolvimento do estudo sobre a escolarização de crianças africanas negras migrantes e refugiadas, interessava-me por um olhar advindo das diferentes áreas do conhecimento a fim de contribuir na compreensão do fenômeno migratório em consonância à inserção dessas crianças nas escolas de Duque de Caxias. Assim, considerando que as questões vinculadas à cor, gênero e origem atravessam as experiências construídas no espaço escolar, pautadas sobretudo nas relações de poder, os estudos promovidos pela Sociologia, Pedagogia, História, por exemplo, revelaram-se como significativos ao desenvolvimento da pesquisa.

Nesse contexto, as disciplinas promovidas pelo programa voltadas para o debate sobre a diversidade cultural, a relação entre gênero e poder, conflitos e conceitos de memória, História Oral, espaço urbano, conflitos e legitimidades contribuíram para o aprofundamento teórico resultando na produção de artigos científicos publicados em periódicos, anais de congressos, simpósios e encontros nacionais e internacionais e capítulo de livros escritos com outros membros do corpo discente e docente. Como resultado dos nossos processos investigativos, organizamos dois livros intitulados como *Currículo, Formação de Professores e Trabalho Docente na contemporaneidade e Diversidade culturais e socioeducacionais em contextos urbanos*.

Por fim, registro que o ano letivo, período que norteia toda a minha atuação como professora, orientadora educacional e também pesquisadora, se inicia em fevereiro, mas março segue como um mês de muito significado para mim. Um tempo em que reflito sobre as memórias acerca da minha jornada, sobre as adversidades que se apresentaram ao longo do caminho. Penso no dinheiro contado da faculdade, os processos seletivos para o ingresso no serviço público, os almoços corridos, as leituras acadêmicas no transporte público pela manhã, ônibus cheio no fim da tarde, os fins de semana inexistentes, as viagens não realizadas, os cansáveis cursos e eventos complementares para alimentar o *Lattes*.

Em março comecei a especialização (2008), mestrado (2015), doutorado (2018). Também foi o mês da defesa de dissertação (2017). Foi o mês que assumi minhas matrículas nos municípios de Belford Roxo (2002), Nova Iguaçu (2004) e Duque de Caxias (2004 e 2006 e 2007). Especialmente há vinte anos pisava pela primeira vez como docente em uma sala de aula da rede municipal de ensino como servidora pública. Hoje, cá estou defendendo essa tese, também em março.

É um tempo em que penso nos amigos companheiros que dividem comigo essa caminhada que é tão árdua, sobretudo nesses tempos, mas tão significativa para mim e para todos aqueles que nela persistem, resistem, sobrevivem. Um tempo em que lembro dos alunos, dos ex-alunos, hoje adultos, e penso ainda naqueles que estão por vir. Penso nas famílias e mães amigas que conheci.

Queria manter a mesma expectativa de quando me formei. Não uma esperança cega, frágil, utópica do ponto de vista do senso comum. Nunca a tive, fato. A utopia de Galeano ainda me vale. Assim como me vale a fé de que dias melhores são possíveis, urgentes, necessários. Apesar da conjuntura que é tecida contra a educação e seu consequente desmantelamento físico, político e moral, esta não pode apagar a pessoa que nos construímos. O cenário global e local que se desenha para as próximas décadas implicará tempos difíceis, mas... ainda estamos aqui. Com a fé de Chico Buarque, ouse esperar, tal como diria Paulo Freire, que "Amanhã vai ser outro dia."

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA PARA O DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

É difícil compreender bem as criaturas e não creio que possamos conhecer ninguém a fundo, a não ser os nossos próprios compatriotas. Pois os homens não são somente eles; são também a região onde nasceram, a fazenda ou o apartamento da cidade onde aprenderam a andar, os brinquedos que brincaram quando crianças, as lendas que ouviram dos mais velhos (...). Todas essas coisas fizeram deles o que são, e essas coisas ninguém pode conhecê-las somente por ouvir dizer, e sim se as tiver sentido. Só pode conhecê-las quem é parte delas. (W. Somerset Maugham, 1944).

No presente capítulo apresentamos a experiência de pesquisa de campo, contendo dados sobre a escolarização das crianças nas unidades de ensino, *loci* do processo investigativo, bem como fragmentos das narrativas dos sujeitos entrevistados. Para tal, é estruturado em cinco seções.

A primeira seção, identificada como “A pesquisa narrativa enquanto método”, é destinada à explicitação da metodologia empregada para a realização do estudo. A segunda seção, “*Loci* da pesquisa” é dedicada à apresentação de importantes grupos de atendimento aos africanos, sujeitos da pesquisa, e das unidades escolares pesquisadas. O acesso a esses setores contribuiu para o desenvolvimento da pesquisa, fornecendo dados substanciais para a compreensão das práticas socioeducacionais vivenciadas por esses sujeitos. O diálogo oportunizou ainda a aproximação entre a pesquisadora e as famílias entrevistadas.

A terceira seção explicita quem são os sujeitos da pesquisa e aponta o perfil das famílias migrantes e refugiadas em Duque de Caxias. Para tal, compreende dados qualitativos e quantitativos referentes às questões de caráter socioeconômico e cultural dos sujeitos. Nesta seção apresentamos a nacionalidade dos alunos, sexo, escolaridade e outras informações que nos oportunizam melhor conhecer o público atendido. A quarta e quinta seções versam, respectivamente, sobre as etapas e procedimentos empregados.

Cumpre-nos afirmar que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, por meio do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 98606918.7.0000.5283, Parecer Nº 2.923-350, seguida da autorização das instituições eleitas para o desenvolvimento do processo investigativo e, por fim, a autorização dos sujeitos. Em respeito à Resolução nº 196 (CONSELHO NACIONAL DA SAÚDE, 1996) o nome dos sujeitos será omitido com vistas a assegurar a privacidade dos mesmos.

1.1 A pesquisa narrativa enquanto método

Quando será possível fazer uma história que não seja construída sobre silêncios a respeito do momento anterior?
Abdelmalek Sayad

Metodologicamente, apoiamo-nos nas contribuições da pesquisa narrativa. Tal escolha é justificada a partir da possibilidade de elucidarmos as vozes das pessoas entrevistadas. O falar sobre os sujeitos subalternizados e por eles, em certa medida, corrobora as práticas colonizadoras de saber e poder (QUIJANO, 2009). A descentralização do sujeito favorece o seu não agenciamento resultando na perpetuação do histórico de silenciamento político e cultural.

Para Benjamin (1987, p. 197) “a arte de narrar está em vias de extinção. São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente”. Ao analisar o papel do narrador em torno de suas experiências, o autor identifica a dificuldade generalizada em compartilhar o fato vivido. Para uma maior exemplificação o mesmo utiliza o impacto da guerra sobre a comunicação dos soldados, visto que eles retornavam emudecidos das batalhas frente às questões éticas que abarcaram suas experiências. Embora faça menção ao termo “extinção” para referendar o declínio da capacidade de contar, o autor aborda as contínuas mudanças que levam as pessoas a se apartarem cada vez mais da narrativa, não sob uma perspectiva formal, mas remetendo-se aos meios tradicionais de fazê-lo, via oralização. Nesse sentido, valoriza a prática das pessoas lidas como comuns, artesãos e homens da terra, por reproduzirem suas experiências, geração a geração, através das palavras, provérbios, conselhos.

Considerando que a prática narrativa é alimentada pela experiência do narrador, Benjamin (1987) credita a escuta aos homens simples, atribuindo relevância às suas vivências. Partindo dessas observações em torno das experiências cotidianas nos ancoramos, portanto, na pesquisa narrativa, reconhecendo-a como um importante método para a elucidação das experiências de escolarização das crianças migrantes e refugiadas.

A narrativa- que durante muito tempo floresceu num meio de artesão –no campo, no mar, e na cidade –, é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir “o puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

O autor refere-se ainda ao caráter utilitário da palavra, chamando a atenção para a não linearidade comum à narrativa, no que se refere a uma (des)organização cronológica por parte do narrador ao contar as experiências vividas. A opção por uma sequência própria e não por um dado padrão narrativo é que torna a arte de contar de cada pessoa tão única e singular: “Comum a todos os grandes narradores é a facilidade com que se movem para cima e para baixo nos degraus de sua experiência, como numa escada, que chega até o centro da terra e que se perde nas nuvens” (BENJAMIN, 1987, p. 215).

Clandinin e Connelly (2015) também fazem uso do termo “experiência” para descrever o conceito de pesquisa narrativa. Inspirados nos estudos de Dewey, declaram que a compreensão dos princípios que regem a pesquisa narrativa é orientada pela teoria da experiência do filósofo, ainda que com menos rigor, estando passíveis às críticas de grandes especialistas.

Para nós, Dewey transformou o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação. Para Dewey a experiência é pessoal e social. Tanto o pessoal quanto o social estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal, mas eles não podem ser entendidos somente como indivíduos. Eles estão sempre presentes. As pessoas são indivíduos e precisam ser entendidos como tal. Eles estão sempre em interação, sempre em um contexto social. (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 30)

A experiência é a razão pela qual os autores fazem a opção pela pesquisa narrativa, atuando como referência para pensar por que uma pessoa “faz o que faz”, superando formas rígidas e engessadas, inalcançáveis de se aproximar do vivido por esse sujeito. A partir de então, os autores recorrem à metáfora do “tridimensional” para dar conta da investigação narrativa: a ideia de interação, viabilizada pelo olhar acerca do pessoal e do social; o conceito de tempo cronológico, com base em uma continuidade; e ainda o lugar e contexto.

Ao adentrar no campo, tal como conceituam Clandinin e Connelly (2015), o pesquisador narrativo caminha por entre histórias contadas através do espaço tridimensional, termo metafórico adotado para fins de elucidação do objeto de estudos dos teóricos: a pesquisa narrativa. Para os autores, tais dimensões compreendem caminhos, “direções ou avenidas” percorridas para lançar luz sobre a narrativa.

De acordo com Schütze (2014), a pesquisa narrativa vem se tornando uma prática crescente no meio acadêmico e tem como objetivo dar ênfase às experiências vivenciadas pelos

sujeitos, contemplando diferentes temas. Em tempo, salienta que tais temáticas, por vezes, não são pautas comuns, com grande notoriedade na sociedade. Para o autor:

Tanto na linguística quanto nas ciências sociais *stricto sensu*, pode-se observar uma tradição-ainda que recessiva-de pesquisas sobre exposições narrativas de membros da sociedade e seus motivos próprios ou como sintomas ou representações de sequências de acontecimentos ou campos temáticos subjacentes. (SCHÜTZE, 2014, p. 12)

A pesquisa narrativa parte das histórias contadas pelos sujeitos cujo tema é de interesse do pesquisador para a compreensão de um dado fenômeno a ser investigado. Ela compreende um processo de interação “face a face” entre o comunicante e o ouvinte, a exposição oral dos acontecimentos cotidianos ou passados é considerada como uma “estrutura básica da narrativa” (SCHÜTZE, 2014, p. 13), alimentando as relações sociais por meio das histórias compartilhadas. O método é dedicado ainda à compreensão da história, seja por meio de acontecimentos reais ou imaginados. Tendo em vista uma sequência cronológica dos fatos vivenciados, a narrativa pode estar carregada de parcialidade, visto que a memória é seletiva (POLLAK, 1992) e, portanto, elege o que deve ser lembrado e contado. A ausência da necessidade de legitimação dos fatos narrados favorece a espontaneidade do narrador.

Para além de uma tendência no campo das ciências sociais, a opção pela pesquisa narrativa é justificada pela necessidade de escuta aos sujeitos migrantes e refugiados, bem como professores e demais profissionais envolvidos, visando conhecer suas experiências de escolarização no município de acolhimento. A pesquisa narrativa implica ainda a exposição das falas dos sujeitos, trazendo seu protagonismo quanto às suas trajetórias, correlacionadas ao tema de estudos.

Alimentado pela experiência narrada pelo comunicante, enriquecida pelo acervo de informações das quais este dispõe, o ouvinte interage com a narrativa na medida que manifesta seu interesse pelo fato narrado. Este lhe é apresentado a partir das perspectivas do narrador, visto que esse é compreendido como agente do processo, evidenciando sua autoria sobre o fenômeno contado. O narrador não elege apenas o que vai ser contado, mas a forma como o fará e a ordem dos acontecimentos, tendo um eixo central que norteará a sua narrativa.

Cumprido sinalizar que na pesquisa realizada, os sujeitos migrantes e refugiados optam por seguir uma ordem cronológica dos fatos, partindo sempre do momento em que deixaram seus locais de origem, explicitando a razão pela qual o fizeram. Após explanação das dificuldades encontradas narram a respeito da chegada ao país, os limites no processo de

instalação e permanência quase sempre impostos pelo fato de se tratarem de uma população negra, vinda de países da África.

A opção dos sujeitos em seguir uma linearidade é prevista por Schütze (2014) na medida que ele descreve uma dada sequência dos acontecimentos. O fluxo eleito pelo narrador apresenta uma linearidade organizada por estágios que partem da exposição de um dado fato, identificado como cerne da sua oralidade, seguida pelo surgimento de tensões e ápice dos conflitos e problemáticas vivenciados. Por fim, são apresentados desfechos a favor da solução das questões postas e conclusões. “A narração de histórias vividas pessoalmente envolve o narrador na obrigação de fornecer detalhes, visto que ele já tomou a resolução de relatar de forma sequencial contextos de ação que ele configurou e vivenciou com outros” (SCHÜTZE, 2014, p. 20).

Cumprido salientar que, embora o narrador se remeta com maior frequência ao passado, não deixa de fazer uma ponte com o tempo presente e atribui expectativas sobre o futuro. A interação que sustenta a prática narrativa parte de dois importantes pressupostos que se referem à postura do ouvinte. Entretanto, a forma como este vai reagir ao acontecimento narrado refere-se ao caráter inédito presente nos efeitos:

A) O ouvinte está realmente interessado em interagir comunicacionalmente com o falante; b) O ouvinte tem interesse em que o falante lhe conte uma história sobre um tema visado e com um conteúdo visado. Particularmente: a história deve oferecer ao ouvinte efeitos de novidade ao menos em certos aspectos. (...) Para que o falante possa partir de tais pressupostos necessários na comunicação narrativa, o ouvinte precisa, continuamente, manifestar interesse em pontos previstos, documentar sua atenção, transmitir confirmação e incentivo, bem como solicitar elucidações. (SCHÜTZE, 2014, p. 15-16)

Considerando que os sujeitos são previamente informados a respeito do teor da pesquisa, bem como objetivos da mesma, os entrevistados demonstram estar munidos com as informações que lhes parecem importantes e significativas à pesquisadora. De alguma forma, o interesse mencionado por Schütze (2014) já é assimilado pelo narrador em período que antecede a entrevista. Contudo, o comportamento atento e interessado da pesquisadora foi sustentado pela riqueza de detalhes mencionados pelos sujeitos da pesquisa, a entonação com a qual a narrativa foi construída e menção a elementos até então desconhecidos que se referem apenas à experiência vivenciada pelo narrador.

Para Schütze (2014), a performance discursiva presente nas histórias contadas precisa vir acompanhada de outras competências: a social, responsável por criar categorias, distinções,

generalizações a interações com os ouvintes; a linguística, concentrada no domínio de uma língua, sobretudo, a materna; o uso da língua e das funções linguísticas; a comunicacional pautada na capacidade entendimento dos sistemas simbólicos, compreensão de si e do próximo; e, por fim, o ato de fala implicando em estratégias de interação, propriamente ditas. Para tanto, a prática narrativa é compreendida como uma prática social relativamente complexa.

Diante da impossibilidade de narrar todo o ocorrido, ao narrador desenvolve ainda a capacidade de síntese, otimizando a trajetória dos acontecimentos de modo a oportunizar ao ouvinte a compreensão sobre o contexto de uma forma mais ampla. A interação pode ser manifestada por meio da devolutiva do ouvinte em relação ao fato narrado.

Clandinin e Connelly (2015) compreendem que a inter-relação estabelecida pela narrativa no contexto de pesquisa ultrapassa os papéis previstos ao comunicante e ao ouvinte, visto que o pesquisador narrativo imerge no espaço contado e passa a trabalhar em suas próprias experiências, tornando-as visíveis. O pesquisador, de alguma maneira, se vê representado por meio da publicidade de elementos com os quais se identifica ao escutar histórias outra, que não as suas:

Como pesquisadores narrativos, trabalhamos no espaço não só com nossos participantes, mas também conosco mesmos. Trabalhar nesse espaço significa que nos tornamos visíveis com nossas próprias histórias vividas e contadas. Às vezes, isso significa que nossas histórias sem nome e talvez secretas, vêm à luz assim como aquelas de nossos participantes. Esse confrontar de nós próprios em nosso passado narrativo torna-nos vulneráveis como pesquisadores, pois transforma histórias secretas em histórias públicas. (CLANDININ & CONNELLY, 2015, p. 98)

As contribuições dos autores supracitados coadunam com os sentimentos que emergiram durante a pesquisa de campo, em especial durante a realização das entrevistas. Embora venha de uma família marcada pelo fenômeno da migração interna no país na década de 1950, as falas dos angolanos e congoleses, no que tange a busca por melhores condições de vida, remeteram à pesquisadora às narrativas proferidas por seus avós que, junto a outros migrantes de origem nordestina passaram a compor a história de Duque de Caxias.

Ainda com base nos estudos de Clandinin e Connelly (2015, p. 58), a figura do narrador é relevante: “é importante considerar os personagens que vivem as histórias; os personagens que contam essas histórias; o momento em que cada história é vivida; o tempo em que foram ou são contadas; o local no qual as histórias são vividas e contadas e assim por diante”, cuidamos de tornar clara a percepção em torno das diferenças que regem ambos os fenômenos migratórios: internacional e nacional, tendo como agravante ainda casos de refúgio. Contudo,

a ideia de fazer parte de uma nova comunidade, de se distanciar da família (Família alargada: avós, tios, primos, outros), a separação dos filhos, a falta de comunicação, a instabilidade financeira, os desencontros comuns à cidade grande, a ausência de endereço fixo, compreendem dramas comuns a ambos os grupos que chegaram à cidade.

Ainda que sob contextos e períodos distintos, nordestinos e africanos veem na cidade a possibilidade de um recomeço, a despeito de toda precariedade que paira sobre o município, em meados do século XX e ainda nos dias de hoje. Nesse sentido, a rede de apoio mencionada pelos migrantes e refugiados africanos alinha-se ao narrado pelos migrantes nordestinos: Familiares e/ou amigos conterrâneos chegam à localidade e após se instalarem vão trazendo seus pares ou apoiando-os naquilo que lhes é possível.

Assim, tal como afirmado por Clandinin e Connelly (2015, p. 98), concordamos que “Na pesquisa narrativa é impossível (se não impossível, então obrigatoriamente decepcionante) como pesquisador ficar silencioso ou apresentar um *self* perfeito, idealizado, investigativo, moralizante”. Estar nesse lugar permite ao pesquisador olhar para si, nos entremeios das dimensões do tempo, do espaço, do pessoal e do social. E é pelo viés das dimensões que nos confrontamos com o passado, presente e futuro. Retificam, contudo, que a pesquisa narrativa posiciona o pesquisador “no meio de um conjunto de histórias – as nossas e as de outras pessoas” (CLANDININ E CONNELLY, 2015, p. 98).

Dada a necessidade de sistematização dos dados apreendidos por meio das entrevistas, elegemos elementos comuns às narrativas dos sujeitos que contribuíram para as questões pertinentes à pesquisa, buscando reunir essas falas, sem, contudo, descaracterizar a essência de cada narrador. Tratamos, portanto, de empregar uma leitura minuciosa sobre as narrativas, buscando um fio condutor para a estruturação das temáticas levantadas, neste caso, o fenômeno migratório, a chegada ao município de Duque de Caxias, a escolarização.

1.2 Loci da pesquisa

O *Loci* da pesquisa compreende três instituições com ações voltadas para o atendimento e acolhimento dos angolanos e congolese e ainda três unidades de ensino da escola Municipal de Duque de Caxias, todas localizadas no bairro Gramacho, área de grande concentração de angolanos.

A primeira instituição refere-se a ASPAS, que tem como agenda política e religiosa a assistência às populações mais vulneráveis, das quais nos atemos aos migrantes e refugiados.

A segunda instituição elencada, o Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro, compreende um organismo de cunho diplomático pertencente ao Ministério das relações Exteriores que busca proteger e assistir os cidadãos, além de acompanhá-los quanto à questão legal. Por fim, fazemos menção ao NUPE/SMEDC e às três unidades de ensino as quais optamos por não identificar.

1.2.1 Ação Social Paulo VI (ASPAS)

A ASPAS compreende um organismo da Diocese de Duque de Caxias que coordena e assessora um trabalho de cunho filantrópico junto a pessoas em situação de vulnerabilidade nas cidades de Duque de Caxias e São João de Meriti, na Baixada Fluminense. A ação foi fundada em 12 de março de 1984, por Dom Mauro Morelli, e tem por finalidade promover atividades educacionais e de acompanhamento social a famílias economicamente desfavorecidas, totalizando 12 (doze) obras, que vão desde o trabalho como moradores de rua aos migrantes e refugiados.

O histórico de atendimento junto às populações africanas data de 2016, com a chegada de um grupo de refugiados oriundos da República Democrática do Congo, no bairro Gramacho, centro de Duque de Caxias, especificamente na Paróquia de São Sebastião com a participação da Sociedade São Vicente de Paulo. De acordo com a M.R, diretora de Patrimônio da ASPAS, apesar das limitações referentes à diferença de idiomas, na ocasião foi perceptível para ambos que se tratava de um pedido de apoio. Sensibilizados com o quadro apresentado, foi formada uma Comissão Diocesana partindo de um levantamento inicial das necessidades materiais dessas famílias.

O trabalho, inicialmente, teve como objetivos acolher e ajudar as pessoas em contexto de refúgio e passou a ser realizado através de encontros mensais na Comunidade Sagrado Coração de Jesus, em Gramacho. Todo trabalho desenvolvido pela instituição visa o acolhimento dos migrantes e refugiados, independente da religião manifestada por essas pessoas. O espaço é previamente organizado pelos voluntários para o atendimento ao grupo e distribuição de alimentos, roupas, itens domésticos e ainda a oferta de lanche para adultos e crianças. Após cada ação social é feita uma avaliação para levantamento de aspectos positivos e negativos. Outras ações são incluídas, como visita aos lares e cadastro das pessoas.

De acordo com Relatório: *Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias* (ASPAS, 2019), entre os anos de 2018 e 2019,

foram registrados migrantes e refugiados oriundos da República Democrática do Congo, Angola, Haiti e Gana, sendo atendidos ainda os descendentes de africanos nascidos no Brasil.

Dentre as ações, identificamos uma confraternização anual planejada junto aos migrantes e refugiados que ocorre no fim do ano ou em data compatível à agenda dos grupos envolvidos. Anualmente, a organização realiza um almoço beneficente (anexo 1) junto às comunidades religiosas locais com vistas à arrecadação de fundos para os migrantes e refugiados, contando com a doação de voluntários e participação de artistas da localidade. O evento é aberto ao público em geral, com venda prévia de ingressos a preços acessíveis.

Figura 1 Almoço beneficente em prol dos refugiados e migrantes



(Fonte: Registro fotográfico da autora para fins desta tese)

A ASPAS se posiciona contrária à prática de xenofobia e ações de racismo dirigidas a essas pessoas. A promoção das atividades visa sensibilizar a sociedade frente o contexto de deslocamento dessas pessoas. A diversidade cultural é respeitada, valorizada e incentivada pela ação social, seja por meio da gastronomia elucidada, pelo uso contínuo da língua materna ou outra marca identitária manifestada por eles.

Com o objetivo de fazer com que eles não se afastem das suas culturas, os membros da ASPAS apresentam o seguinte posicionamento:

Tivemos uma conversa com eles “Nós não queremos que vocês percam a identidade”. No momento da oração a gente chama todo mundo pra distribuir as doações. Mesmo que nós não entendamos, a gente pede que eles façam a

oração na língua deles para que eles mantenham viva aquela chama da terra deles, para que a gente não repita aquilo que foi feito com os escravos quando chegaram aqui, esqueceram sua identidade, eles iam cultivar uma nova religião, apagando aquilo tudo, como o nome. E é o contrário! O que a gente quer é que eles não apaguem. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Durante as reuniões, o grupo atendido é convidado a realizar cânticos e orações em suas línguas maternas, conforme desejo pessoal. Esse convite baseia-se no fato de um significativo número de pessoas já terem declarado sua fé. Apesar de a instituição ser de fundamentação católica o fato de os participantes se identificarem como sendo membros de religiões protestantes não impede que o trabalho seja desenvolvido.

O respeito a outras culturas para além da instituída na/pela Igreja Católica Apostólica Romana é lembrado através da entrevista com a assistente social da ASPAS, em que a mesma fez menção à prática de uma “Celebração Inculturada” ou como mencionou ser popularmente conhecida, “Missa Afro”. Trata-se de uma missa realizada na Paróquia de São João de Meriti, Baixada Fluminense. Ela passou a ser realizada a partir do ano de 1988, com a campanha da fraternidade “Ouvi o clamor desse povo”, que teve como tema “A fraternidade e o negro” em razão do centenário da abolição da escravatura.

Eu participei de uma missa que nós chamamos de Missa Afro, mas o certo é Missa Inculturada. Na ocasião são trazidos elementos da Mãe-África como a vestimenta e agricultura. Você vem trazendo os legumes, as verduras, o aipim, o milho em procissão no ofertório. Geralmente as mulheres vêm dançando com as roupas coloridas, com esse colorido, fora do nosso padrão romano. Nós temos o ano litúrgico de cada tempo, mas lá, nesse dia, a gente prepara o altar, respeita o branco, mas dá mais colorido à celebração. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Apesar da relevância social, a atividade vem sendo alvo de críticas em algumas comunidades religiosas:

A gente trabalha com as Missas Inculturadas. Hoje não tanto mais. Já se perdeu muito. Teve muito conflito por causa da questão dos instrumentos. Isso foi um conflito na igreja. Estou falando da minha paróquia. Na minha paróquia houve o conflito por causa do atabaque, que lembra nossos irmãos espíritas. Agora que está retomando. Nós fizemos essa semana lá. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Quanto ao atendimento aos migrantes e refugiados, a ASPAS reconhece que, para além das estratégias estabelecidas em prol desse grupo, se faz necessária a promoção de ações de cunho coletivo que corroborem o fortalecimento do grupo de africanos para o exercício de seus

direitos, sobretudo, advindas do governo local. Em análise à literatura que versa sobre o acolhimento dos migrantes e refugiados, é comum identificarmos uma maior mobilização de diferentes entidades sociais, tomando para si a responsabilidade de orientar, conduzir e manter essas famílias:

O Brasil se destaca como um país de destino de migrantes de crise (...) Parte da sociedade civil no país se organiza para auxiliar essas pessoas nos seus processos de adaptação ao país, por meio de Organizações Não-Governamentais (ONGs), associações e pastorais. As ações da sociedade, nesse contexto, vão desde a ajuda com a documentação para regularização da situação migratória no país, passando pela assistência na busca por um emprego até o ensino da língua portuguesa – tudo isso em razão de haver uma lacuna de políticas públicas para a recepção adequada desses migrantes no Brasil, que considere suas necessidades e seus direitos. (LOPEZ, 2020, S/P)

Tendo como objetivo aglutinar esforços para o encaminhamento de ações em prol dessas pessoas, em 24 de setembro de 2019, a diretoria da instituição realizou um encontro com diferentes segmentos da sociedade: Defensoria Pública, universidades, africanos, poder público local representados pela Secretaria Municipal de Cultura e Turismo, Saúde, Trabalho e Renda, Educação e ainda Fundação de Apoio à Escola Técnica (FUNDEC). A ocasião teve como pauta a apresentação do trabalho promovido pela ASPAS em relação aos migrantes ou refugiados, suas limitações, bem como a necessidade de intervenção de outras instituições.

Embora a instituição se identifique como um órgão filantrópico de apoio as pessoas em contexto de vulnerabilidade, o trabalho com migrantes e refugiados apresenta um perfil diferenciado em razão das demandas não serem apenas de curto prazo. A equipe vem buscando a intervenção do governo local a fim de serem implementadas políticas públicas capazes de garantir a autonomia financeira dessas pessoas, assim como o gozo dos direitos que lhes são assegurados.

O ingresso de parte das crianças migrantes e refugiadas nas escolas de Duque de Caxias entrelaça-se ao conjunto de ações promovidas pela ASPAS. Nesse contexto, o diálogo com M.R, também professora da rede pública de ensino, apresentou-se como ponto nodal para o desenvolvimento da pesquisa. Considerando as divergências culturais e o idioma diferente, a ASPAS passou a instruir essas famílias quanto ao processo de matrícula *on-line* das crianças em idade escolar como uma ação emergencial. Dadas as dificuldades de acesso dessas famílias à *internet*, a Sra. M.R, em ação conjunta com outro membro da ASPAS e também professora

da rede pública municipal de ensino de Duque de Caxias, realizou a inscrição das crianças para acesso às escolas, requerendo uma vaga.

As crianças correspondem a um significativo percentual de migrantes, levando a ASPAS a buscar doações que atendam diretamente a esse grupo: fraldas, leite, roupas infantis, e demais itens de enxoval. Para além do cuidado com a escolarização das crianças, o grupo se propõe a recebê-las durante a ação social que é promovida uma vez ao mês. Por meio dessa concentração de crianças é que partimos para a realização de rodas de conversas, seguidas de entrevistas com os responsáveis. Foram realizados 12 (doze) encontros envolvendo, em média 15 (quinze) crianças por atividade (Apêndice XIII). As rodas de conversa foram antecedidas por participações pautadas apenas na observação do grupo, seguidas de estabelecimento de contatos iniciais com os responsáveis, tal como preenchimento de ficha de cadastro promovido pela ASPAS e diálogos alimentados pelos dados confiados pelos migrantes e refugiados.

1.2.2 Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro

O Consulado Geral de Angola está localizado na avenida Rio Branco, centro da cidade do Rio de Janeiro a poucos metros de uma estação de metrô, o que facilita o acesso do público interessado. O interesse em buscar o consulado enquanto campo de pesquisa surgiu, inicialmente, para a coleta de dados quantitativos em relação aos migrantes e refugiados. Contudo, dado o contínuo processo de migração nem sempre é possível uma contabilização oficial. A estimativa para o número de angolanos na região do Rio de Janeiro, Minas Gerais e Espírito Santos é de 6.000 (seis mil), não sendo possível estimar a sua exata localização.

Cumpridas todas as demandas previstas pelo protocolo do Ministério das Relações Exteriores, o diálogo inicial com Dra. F.M, Agente Consular foi atravessado por temáticas que se correlacionavam à pauta das questões étnicas raciais enfrentadas cotidianamente pelos brasileiros, como racismo, desigualdades sociais, segregação, ausência de identificação com a cultura negra por parte das crianças afro-brasileiras, sendo essa última, motivo de estranhamento para a entrevistada e demais presentes.

Agente Consular corresponde a uma categoria diplomática assumida a partir da nomeação do Ministro das Relações Exteriores de Angola, tal como cônsul geral e vice-cônsul. O consulado também conta com o apoio de funcionários administrativos como os adidos e escrivães.

Em meio ao exercício de suas atribuições, o agente consular corresponde a um profissional técnico, responsável pela realização de casamentos, registro de angolanos no Brasil, apoio ao que se faz necessário, ida às cadeias, visita aos compatriotas, escuta aos angolanos com vistas ao levantamento das principais preocupações que emergem no novo país.

Quanto a sua formação acadêmica, o agente consular comumente é da área de direito ou uma pessoa formada na área de Ciências Sociais, História, Antropologia. Esse perfil justifica-se a partir da necessidade de comunicação prevista ao cargo, além do teor científico impresso às demandas de um consulado.

Para fins de apoio ao migrante e refugiado são realizadas campanhas por meio da implementação de consulados itinerantes em regiões com alta concentração de angolanos, como o caso do bairro Gramacho, em Duque de Caxias. As ações são antecedidas pela intervenção direta dos adidos e escriturários também nomeados para o exercício dessa função. A campanha contempla um levantamento das demandas oficiais apresentadas pelos angolanos, uma triagem para sua identificação, uma análise da sua condição legal no país, abordagem das questões documentais como o passaporte e assento de nascimento, comumente conhecida no Brasil como registro de certidão de nascimento, outras questões.

Para o desenvolvimento desse trabalho, os diplomatas atuantes no consulado geral emitem uma nota ao Itamaraty, Ministério das Relações Exteriores, a fim de justificar os motivos pelos quais a campanha se faz necessária, bem como as preocupações pertinentes.

A agente consular, Dra. F.M reafirma a importância da campanha para fins de esclarecimentos ao público sobre seus direitos, especificamente sobre o fato de as crianças filhas de migrantes nascidas no Brasil terem direito à nacionalidade brasileira e à nacionalidade dos seus pais. Em caso de crianças filhas de pessoas de diferentes nacionalidades, a saber, Angola e República Democrática do Congo, as mesmas têm direito às três nacionalidades: brasileira, angolana e congoleza. A transcrição do assento de Angola é feita pelo consulado, que também emite o cartão consular aos nascidos.

O consulado também é responsável por ter o controle sobre o número de angolanos que chegam à região abarcada pela instituição e pelo acompanhamento social dos seus compatriotas. Os migrantes precisam retornar ao consulado para informar acerca do seu endereço atual. Apesar do significativo número de congolezes no Sudeste, em especial, no Rio de Janeiro e São Paulo, a região não tem ainda um consulado da República Democrática do Congo. A principal representação diplomática congoleza no Brasil é a Embaixada localizada em Brasília.

Considerando a forte relação histórica e diplomática entre Angola e República Democrática do Congo, são oferecidos esclarecimentos aos congoleses, alguns deles casados com angolanos.

1.2.3 Núcleo de Apoio a Projetos Especiais (NUPE), da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SMEDC)

O Núcleo de Projetos Especiais (NUPE) compreendia um importante setor da SMEDC. Embora seu campo de atuação não estivesse restrito ao acompanhamento das crianças migrantes e refugiadas, o setor se manteve sensível ao ingresso dos alunos africanos na rede pública de ensino, atuando como elo aglutinador das ações pedagógicas elaboradas pelas escolas municipais de Duque de Caxias. Destacamos, sobretudo, a presença da professora M.R, nesse setor e sua atuação na ASPAS como uma importante intersecção

Considerando as inadequações da ficha de matrícula, à época, para o registro dos documentos e campos destinados à identificação das crianças como sendo migrante ou refugiada, era inviável um levantamento de dados. Visando esse mapeamento para a promoção de ações possíveis, o NUPE, via *e.mail*, buscou localizar as escolas que essas crianças estavam matriculadas. Com base na devolutiva das escolas, o setor constatou que no ano de 2019 a maior concentração de crianças de origem africana estava localizada no bairro Gramacho.

De acordo com a Sra. M.R, a presença de migrantes e refugiados levou algumas escolas a desenvolverem projetos específicos para tratar a questão racial e cultural. Foram realizadas palestras junto aos alunos, apresentação de danças, culinária, feiras pedagógicas e entrevistas com vistas à explanação das questões que estão entrelaçadas ao processo migratório ou de refúgio.

Um marco das ações do NUPE refere-se à comemoração do Dia do Refugiado³, realizada em 20 de junho de 2018, antecedida por um planejamento coletivo envolvendo representantes das escolas que atendem a esses alunos onde fossem contempladas as culturas e experiências desses discentes. Registros dessa culminância podem ser observados a seguir:

³ Data eleita pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) com vistas a colocar em evidência a condição das pessoas em contexto de deslocamento forçado no mundo, chamando a atenção para a necessidade de inclusão dos refugiados. (Fonte: <https://www.acnur.org/portugues/diadorefugiado/>)

Figura 2 Dia Mundial do Refugiado na SEMDC



(Fonte: Registro fotográfico da autora para fins desta tese)

A partir dessa atividade, outras ações foram implementadas nas escolas:

Os professores trabalharam previamente com uma história e a contaram no dia da apresentação. Eles fizeram uma exposição a respeito, fizeram turbante também. Eles fizeram um painel na escola com menção à África e falaram que iam usar essa pintura quando os africanos fossem lá. Eu falei ao M. *Você não vai cantar?* No vídeo da apresentação eles aparecem dançando e cantando. Os alunos arrecadaram alimentos e doaram cesta básica para eles. (A.R, Chefe do NUPE/SME)

Dentre as atribuições do NUPE, identificamos a mediação de aulas-passeio e acolhimento de projetos promovidos por instituições externas à Prefeitura. Nesse ínterim, o SESC realizou atividades de artesanato junto aos responsáveis pelos alunos africanos, culminando em uma feira de exposição com vistas à revenda dos itens confeccionados, além da entrega da Carteira Nacional de Artesão⁴. A oferta do curso aos migrantes e refugiados configura-se em uma ação voltada para o desenvolvimento econômico dessas famílias a partir de sua inserção no mercado e aquisição de renda por meios próprios, além de promover uma

⁴ Compreende um documento de relevância ao desenvolvimento da cadeia de artesanato com a garantia de benefícios aos portadores, fortalecendo a prática do mesmo, bem como cultura local. Prevista na Lei 13.180 (BRASIL, 2015), a mesma corresponde a uma carteira de identificação que permite aos trabalhadores participarem de feiras em território nacional, terem um diferencial na solicitação de crédito, além de descontos na compra dos materiais de trabalho e cursos de aprimoramento. Trata-se de um desdobramento do Programa do Artesanato Brasileiro (PAB) com vistas à valorização do artesanato. (Fonte: <https://www.gov.br/empresas-e-negocios/pt-br/artesanato/cadastro-1>)

maior integração dessas pessoas no meio social, uma vez que o curso contemplava responsáveis brasileiros.

A atuação do NUPE não passou despercebida pelos professores. A entrevista previa abordar junto aos docentes a intervenção da SEMDC em relação ao ingresso dos alunos na rede pública. Em linhas gerais, foi mencionada a necessidade de uma formação pedagógica ou o compartilhamento de informações a respeito das crianças migrantes e refugiadas. Contudo as reuniões e contatos que antecederam ao Dia Mundial do Refugiado, bem como levantamento prévio realizado por integrante do NUPE, foram identificados como uma importante ação. A citação abaixo compreende trecho da entrevista com uma orientadora educacional, E.P e uma das professoras da escola de primeiro segmento:

A chegada desses alunos à escola e as informações sobre eles passam mesmo pela equipe (pedagógica). A M.R⁵, se apresentou como representante do NUPE. Ela queria saber o nome dos alunos, quem eram os alunos da nossa escola, ela queria recolher dados para poder começar aquele movimento do ano passado de ficar mais próximo dessas famílias. Foi uma iniciativa. No primeiro ano, fizeram aquela apresentação, foi um primeiro movimento que era uma iniciativa delas. (E.P, Orientadora Educacional)

Tinha aquela representação do país. Tinha um acompanhamento inicial, queriam estreitar. Era uma ação importante! Seria importante você estar acolhendo a história sobre como as crianças vieram. Na época, só tinha o (aluno) M. e a (aluna) P. Eu não cheguei a trabalhar com ela. Uma vez ou outra que ela ia na minha sala, ela era a única que falava francês e eu ficava “Ah!!!” Admirando. (E.C, Professora do ensino fundamental)

Da mesma forma que as escolas e pesquisadores enxergavam o NUPE enquanto espaço de referência na construção de dados acerca do novo grupo atendido, membros da referida instituição passavam a ter conhecimento em torno das ações promovidas pela escola dentro de uma perspectiva mais coletiva, via feiras, exposições, reuniões e afins, ou por meio de ações individuais realizadas pelos docentes a favor da causa apresentada por essas crianças:

A orientadora V. P, da escola X (Escola Municipal pesquisada) também foi ao no nosso encontro, participou fazendo oficina. Sabe o que ela fez? Fez a inscrição da menina na FAETEC e pagou com o dinheiro dela. Vê só, ela ficou preocupada, porque quando ela percebeu já tinha passado o tempo do pedido de isenção de pagamento. Além de fazer a inscrição, pagar a inscrição, ainda arrumou uma pessoa para preparar a menina para fazer o concurso. (M.R, Professora do NUPE/SMEDC e Diretora de Patrimônio e Projetos da ASPAS)

⁵ M.R, Professora do NUPE/SMEDC e Diretora de Patrimônio e Projetos da ASPAS

A iniciativa do NUPE despertou os profissionais da educação para a possibilidade de estreitamento de laços entre as unidades de ensino visando a ampliação do diálogo em relação aos alunos migrantes e refugiados. Considerando que as escolas da região atendem aos irmãos e/ou recebem alunos egressos das outras unidades o intercâmbio, tal como intitulado pela orientadora educacional entrevistada, apresenta-se como uma estratégia pedagógica importante:

Acho que nunca fizemos esse intercâmbio com as escolas. Não tem. Ano passado quando começou essa reunião, que eu achei que foi muito legal da rede, a gente começou com esse processo. Foi o primeiro ano que a gente começou a ver como seria rico justamente esse diálogo. Ali a gente começou esse processo, esse movimento. A gente pensou em como seria bom esse encontro, aí criaram o grupo (de *Whatsapp*). E começaram a surgir ideias. Eu acho que esse diálogo foi importante. “Como é na sua escola? Como você faz?”. Fortalece. Esse ano chegou um material na rede, uma cruzadinha, um livrinho sobre questões da África para a escola trabalhar. Aí distribuimos para os alunos. Só tinha para o quarto e para o quinto ano para que as professoras pudessem desenvolver na sala. (E.P, Orientadora Educacional)

Apesar da relevância do núcleo em relação ao levantamento de dados sobre as crianças migrantes e refugiadas, acompanhamento desses alunos e promoção de projetos vinculados à elucidação de suas culturas, o setor foi extinto da SMEDC. A interrupção do trabalho iniciado pelas profissionais à frente no NUPE significa uma lacuna, dificultando a articulação entre as escolas que atendem a essas crianças. Por meio das entrevistas, identificamos que o diálogo iniciado entre os docentes em relação ao trabalho desenvolvido com os angolanos e congolese torna-se uma ação importante na construção de novas estratégias para o debate em relação à diversidade, não apenas no que se refere à nacionalidade, mas também à diversidade da cor da pele, dos costumes, culturas, sendo essencial à formação das crianças brasileiras.

1.2.4 Escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Duque de Caxias

A pesquisa teve ainda como *Loci* três unidades de ensino da rede pública municipal de Duque de Caxias, Baixada Fluminense. Tais escolas atendem, respectivamente, alunos da educação infantil, primeiro segmento do ensino fundamental (1º ao 5º ano de escolaridade), segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º ano de escolaridade) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A escolha das escolas resultou de um levantamento de dados junto à Secretaria Municipal de Duque de Caxias (SMEDC), Ação Social Paulo VI (ASPAS) e Consulado de Angola no Rio de Janeiro, três importantes agentes responsáveis pelo atendimento às pessoas

migrantes e refugiadas. Os diálogos iniciais ratificaram observações sobre a concentração de africanos na cidade, em especial no bairro Gramacho, situado no primeiro distrito. Assim, elegemos três unidades de ensino que, dada localização geográfica, recebiam o mesmo grupo de alunos, conforme etapa de escolarização.

1.3 Sujeitos da pesquisa

De acordo com o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 (BRASIL, 1990) “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. Contudo, para fins dessa pesquisa, optamos por adotar o termo criança em conformidade ao previsto na Convenção sobre os Direitos das Crianças. De acordo com o artigo 1º, é identificado como criança “todo ser humano com menos de 18 anos de idade, salvo quando, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes” (ONU, 1990).

Os sujeitos participantes correspondem a membros de escolas municipais de Duque de Caxias: alunos africanos negros, responsáveis, professores e equipe diretiva, além de integrantes da Secretaria Municipal de Duque de Caxias (SMEDC) atuantes no Núcleo de Projetos Especiais (NUPE). Considerando ainda a necessidade de um levantamento de dados primários em torno do referido fenômeno migratório, o processo investigativo incluiu entrevistas com membros de redes de acompanhamento aos africanos em espaços não escolares, como a Ação Social Paulo VI (ASPAS), em Duque de Caxias, e o Consulado Geral de Angola, no Rio de Janeiro.

Sobre a escolha dos sujeitos da pesquisa, no cômputo das instituições, foram eleitos nomes que trabalhavam diretamente com pessoas em contexto de refúgio ou migração. No que se refere aos profissionais das unidades de ensino, o critério adotado não foi diferente, embora os nomes tenham sido sugeridos pela direção e equipe pedagógica. Os gestores sinalizaram que tais profissionais haviam desenvolvido ações pedagógicas pautadas nas questões raciais e práticas que visavam uma maior integração dos alunos migrantes e refugiados.

Os responsáveis que participaram da pesquisa compreenderam três mães de alunos cujos nomes foram citados pelas instituições de ensino, ora pela desenvoltura dos alunos, ora pela participação e disponibilidade de tempo dos pais. A abertura e receptividade desses responsáveis em relação à pesquisa foram adotados como importantes critérios para o desenvolvimento da entrevista. Cumpre sinalizar que, dadas as demandas das unidades de

ensino, somadas ao não conhecimento dos pais em relação à pesquisadora, tal aproximação e contatos foram estabelecidos por meio do atendimento prestado pela ASPAS. Através dos encontros promovidos, mensalmente, pelo órgão, com a devida autorização da direção, apresentamos os objetivos e demais elementos da pesquisa, partindo posteriormente para as rodas de conversa e entrevistas.

Para a seleção do quantitativo de sujeitos entrevistados, elegemos o método de amostragem intencional também identificado como amostragem por julgamento. Trata-se de uma seleção prévia de uma dada população, cujos sujeitos envolvidos apresentam características representativas capazes de contribuir para o processo investigativo. Optamos por tal instrumento, visto que não pretendemos quantificar dados sem uma análise atenta aos aspectos sociais, bem como nuances e elementos de caráter subjetivo presentes nas narrativas dos sujeitos.

Inicialmente prevíamos a participação de alunos brasileiros na pesquisa, não tendo sido possível em razão da dificuldade em acionar os pais para fins de solicitação formal da autorização do uso da voz e imagem das crianças, tal como previsto pelo Comitê de Ética em Pesquisa. A dinâmica de trabalho comum à equipe pedagógica e docente não permitiria intermediar esse contato sem haver comprometimento das suas atribuições formais nos/dos espaços escolares. Por essa mesma razão, o acesso as famílias migrantes e refugiadas via ASPAS tornou o processo possível sem interferir no funcionamento das unidades de ensino. O agravamento da pandemia da COVID-19 e o consequente isolamento social também se apresentaram como um limite ao trabalho com um maior número de sujeitos.

1.3.1 Perfil das famílias migrantes e refugiadas em Duque de Caxias

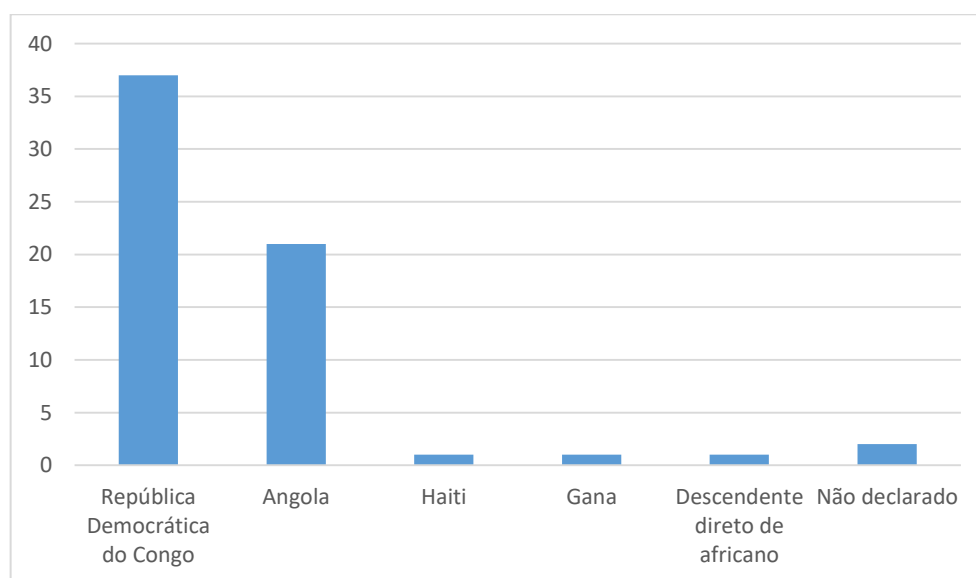
Durante a realização da pesquisa de campo, identificamos algumas características que nos oportunizaram uma melhor compreensão a respeito dos aspectos sociais e culturais evidenciados pelos sujeitos. Tais dados são resultados de consultas aos arquivos da ASPAS, especificamente extraídos do Relatório: *Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias* (ASPAS, 2019) e entrevistas realizadas junto aos alunos e professores.

1.3.1.1 País de origem

Em relação à origem das crianças acompanhadas durante a pesquisa de campo, via ASPAS, 11 (onze) são nascidas na República Democrática do Congo, 9 (nove) são de origem angolana e 11 (onze) são descendentes diretos de pessoas vindas desses dois países. Algumas crianças são filhas de pais de diferentes nacionalidades, o que é explicado pelos conflitos civis em ambos os países, bem como a proximidade entre eles, muitas famílias migraram e novos relacionamentos surgiram desse processo de refúgio. Ao fim da Guerra de Angola, por exemplo, e retorno de conflitos na República Democrática do Congo, muitas famílias voltaram a sua nação, trazendo seus cônjuges e filhos desse relacionamento. Conforme dados identificados, um terço, aproximadamente, das crianças atendidas são nascidas no Brasil, parte são filhos de refugiados na década de 1990 e outra parte descendentes de refugiados e migrantes vindos mais recentemente a partir da década de 2010.

No gráfico 1, dados acerca da nacionalidade do grupo acompanhado:

Gráfico 1 País de origem



(Fonte: ASPAS. Relatório: Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias, 2019)

No cômputo geral, o maior grupo atendido é oriundo da República Democrática do Congo, seguido pelos angolanos. Não por acaso, o grupo como um todo é identificado no senso comum através da nomenclatura de refugiados, seja pela ASPAS, escolas e demais redes de

atendimento a essas pessoas. Apenas um membro atendido não pertencia ao continente africano e um membro era originário de Gana.

1.3.1.2 Sexo

Das 31 (trinta e uma) crianças que participaram das Rodas de Conversa no espaço oferecido pela Ação Social Paulo VI (ASPAS), 24 (vinte e quatro) correspondiam ao sexo feminino, enquanto 7 (sete) eram do sexo masculino. Tal dado, somado às narrativas acerca da motivação para o refúgio, nos sinaliza que, talvez, as mães assistidas pelo projeto tenham maiores preocupações em levar consigo as meninas, mantendo-as sobre seus cuidados.

No universo dos adultos, o público assistido pela organização é, majoritariamente, feminino. De um total de 63 adultos cadastrados pela ASPAS em 2019, 43 eram mulheres. A contabilização do total de pessoas atendidas, considerando as que integravam os núcleos familiares dos membros cadastrados, resultou em 197 pessoas, divididas entre 51 famílias. Foram identificados pela instituição 104 pessoas entre adultos e adolescentes, 93 crianças entre 0 (zero) e 12 (doze) anos. Entre os adultos cadastrados, a faixa etária variou entre 18 (dezoito) e 61 (sessenta e um) anos, cuja média foi de 34 (trinta e quatro) anos. Entre as crianças, 30 (trinta) tinham entre 0 e 4 anos, 42 (quarenta e dois) entre 5 e 12 anos e a idade das demais crianças não foi identificada.

Um importante aspecto que se alinha aos fluxos migratórios femininos pode ser observado: as mulheres, ao viajarem desacompanhadas de cônjuges e parceiros, não necessariamente são motivadas por um projeto individual de migração. Seu deslocamento perpassa, condicionalmente, pela companhia dos filhos, enquanto seus principais dependentes (MARINUCCI, 2015, p. 193).

O estudo sobre migrações expande-se para o debate em torno das vulnerabilidades as quais as mulheres estão expostas. A categoria “gênero” insere-se como um importante elemento que não deve ser negligenciado no processo investigativo. O relato a seguir refere-se à migração de uma mulher angolana que se encontrava no Brasil há dez anos na ocasião da entrevista, 2019. Sua migração, tal como veremos no item intitulado “Economia, escolaridade e empregabilidade”, se dá em decorrência da necessidade de um tratamento de saúde para sua filha. Dentre outros dramas vivenciados através da experiência de migração, a entrevistada faz menção às dificuldades em sair do seu país de origem sozinha e cuidando dos filhos com graves problemas de saúde:

Acho que o fato de ser estrangeira mesmo, isso acarreta muita dificuldade. Não só o fato de ser estrangeira, mas a questão de você estar em um lugar que você se encontra praticamente sozinho. E ainda mais sozinha cuidando de duas crianças que precisavam de bastante cuidados. Então eu não conseguia praticamente fazer nada a não ser cuidar deles. (N.A, migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

Quando questionada acerca da participação do pai da criança em relação aos cuidados demandados e consequente deslocamento da família, a entrevistada argumentou que ele se manteve em Angola por estar empregado. Ao longo da entrevista, contudo, observamos que a africana faz menção ao fato de também ter um emprego no seu país de origem antes da migração, estando, em tese, em igualdade de condições com o pai da criança. Sua permanência no Brasil esteve condicionada ao tratamento cardíaco da filha mais velha e tratamento renal do filho mais novo, que também demandou operações e acompanhamento clínico contínuo. Após a alta de ambas as crianças, a Sra. N.A retornou à Angola ao fim do ano de 2019. Em 2022 identificamos a matrícula de sua filha em uma das unidades escolares, tendo a mesma voltado ao Brasil.

Um possível distanciamento materno dos filhos causa relativo estranhamento. Ao contrário, o mesmo julgamento não se aplica à condição do homem migrante que, por vezes, desloca-se sozinho, ainda que seja em decorrência da busca por melhores condições de vida para sua família. Assim, as disparidades entre homens e mulheres também podem ser observadas no contexto da migração e refúgio, atribuindo às mulheres a responsabilidade por cuidarem sozinhas dos filhos.

Dados coletados em campo revelam que, em parte, as mulheres, mães de algumas das crianças vieram na frente por uma questão de sobrevivência, trazendo consigo seus filhos. Contudo, há casos em que homens deixam primeiro seu país de origem e após se estabelecerem aqui, aos poucos vão trazendo os demais familiares, tal como afirmado pela Agente Consular em trecho de entrevista a seguir. Nesses casos, a migração se dá por razões de cunho econômico:

Nós, na cultura africana, é muito nosso, não sei se outros povos fazem isso, mas na cultura africana, quando alguém de casa quer migrar ou quer viver em melhores condições de vida, vai primeiro um. O que tiver maior agilidade. Há casos que vem primeiro o homem, mas há casos que vem a mamã e nós notamos muito aqui. Mães mesmo, chefes de família e ela vem, o marido fica com os filhos. *Eu vou!* Há casos em que o marido diz *Não, você fica aqui com os filhos um bocadinho que eu vou tentar a vida lá pra gente melhorar se não saímos dessa.* Então, de princípio vem um. Ele vem, vê as condições, chama a mulher. (Dra. F.M, Agente Consular)

Em diálogo com a ASPAS, em Duque de Caxias é observado que algumas das mulheres atendidas vêm sozinhas com seus filhos. Apenas dois homens refugiaram-se sozinhos para o Brasil, deixando suas famílias em seu país de origem. Há um consenso quanto ao sexo das pessoas que migraram para Duque de Caxias:

Pelos relatos e cadastros, há um grupo grande de mulheres. Algumas vêm com maridos, com seus esposos e tem uma camada que vem com seus filhos. Tem outras que o marido ficou e até quando já estava aqui soube que o marido tinha falecido, até que mataram o marido. Nós temos relatos disso. E tem as famílias que ficaram lá, no caso de alguns homens que vieram sozinhos. São poucos, bem poucos, nós conhecemos dois. De acordo com o meu olhar, é para preservar a mulher, a mulher fica sozinha. Então acho que a preferência é tirar as mulheres de lá e as crianças. Tira-se a mulher e as crianças. É melhor tirá-las primeiro. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Em uma Roda de Conversas, um dos refugiados nos sinalizou que o motivo pelo qual precisou sair do seu país, República Democrática do Congo, foi por proteger uma moça que estava em vias de ser sexualmente abusada. O medo da violência contra as mulheres pode ser uma das razões pelas quais esse grupo, hoje, são em maior número, conforme contabilizado pela ASPAS. Em diálogo com a equipe pedagógica de uma das unidades pesquisadas, nos foi relatado desencontros entre as famílias, das quais mulheres vieram para o Brasil e até o presente momento não tinham notícias de seus maridos e filhos homens.

As entrevistas revelaram que as mulheres que, em sua maioria vêm sozinhas, o fazem em contexto de refúgio, com risco de vida. Compreendemos, portanto, que a vida das mulheres e crianças se apresenta como prioridade dentro de um quadro de conflitos e guerra, com risco de violação sexual, a instabilidade ou independência financeira, e a própria iminência da morte.

Assim, o fenômeno migratório implica um debate sobre gênero, onde que as mulheres seguem como as mais vulneráveis em meio aos conflitos dos seus países de origem, como também nos locais em que chegam, sendo necessário sobreviverem sozinhas e sem recursos em um país desconhecido.

Nesse sentido, Collins (2021) nos pontua a necessidade de um olhar pautado nas contribuições da interseccionalidade como ferramenta de análise das questões de gênero e raça. Para a autora,

A interseccionalidade reconhece que a percepção de pertencimento a um grupo pode tornar as pessoas vulneráveis a diversas formas de preconceito, mas, como somos simultaneamente membros de muitos grupos, nossas identidades complexas podem moldar as maneiras específicas que vivenciamos esse preconceito. Por exemplo, homens e mulheres frequentemente sofrem racismo de maneiras diferentes. Assim como mulheres

de diferentes raças podem vivenciar o sexismo de maneiras bastante distintas, e assim por diante. A interseccionalidade lança luz sobre esses aspectos da experiência individual que podemos não perceber. (COLLINS, 2021, S/P)

As lentes da interseccionalidade atuam, nesse contexto, como uma importante ferramenta analítica para a compreensão das desigualdades que se apresentam na relação entre homens e mulheres, mesmo que ambos se encontrem em risco de vida, frente ao drama do refúgio. As assimetrias se apresentam não apenas em relação ao gênero, como observado, mas à questão racial, visto que dentre as mulheres em contexto de refúgio, as mulheres negras africanas vão vivenciar os impactos da discriminação sexual, somada à discriminação da raça, sendo agravada pela sua condição de mulher negra africana refugiada.

A interseccionalidade nos ajuda a perceber como os diferentes marcadores sociais e raciais de raça e gênero precisam ser pensados nas relações desiguais de poder. Tais marcadores, contudo, não correspondem a elementos aditivos. A perspectiva interseccional nos permite compreender como tais marcadores se articulam de forma diferente em conformidade ao espaço ao qual os sujeitos estigmatizados encontram-se inseridos. A presença das crianças migrantes e refugiadas, em dados momentos, foi alvo de discriminação, contudo chamou a atenção docente e da comunidade acadêmica para a necessidade de reflexão sobre as diferenças culturais, de origem, raciais e outras que se apresentaram.

Assim, tal fenômeno vem sendo revertido pelos profissionais da educação a favor do debate sobre as diferenças que se apresentaram no cenário escolar, somado ainda ao fato de boa parte da população escolar em Duque de Caxias ser identificada como parda e preta (termos adotados pelo IBGE no ano de 2010 para identificar a população de acordo com a cor). Os professores, sensibilizados com as tensões surgidas manifestaram ações com o objetivo de combater micro violências fundamentadas em razão do racismo que em nosso país é estrutural e cotidiano. Tais práticas pedagógicas são trazidas como possibilidade de não apenas ampliar a reflexão sobre a escolarização das crianças migrantes e refugiadas, mas de subsidiar outras ações que visem o acolhimento desses alunos.

Collins (2020, S/P) declara que as desigualdades sociais são identificadas de formas distintas aos diferentes grupos “mulheres, crianças, pessoas de cor, pessoas com capacidades diferentes, pessoas trans, populações sem documento e grupos indígenas”. Por isso, ressalta a necessidade da não homogeneização dos indivíduos, sobretudo para uma reflexão sobre a forma como as pessoas são socialmente vulneráveis conforme as categorias que se “referem à raça, classe, gênero, idade, estatuto de cidadania”. Algumas dessas categorias correspondem a

divisões sociais representadas por relações de poder. Por isso dados fenômenos afetam de formas distintas a cada pessoa ou grupo de pessoas.

Embora recorra a experiência norte-americana para pensar a instrumentalização do termo “interseccionalidade”, Collins (2021) adverte-nos que o Sul global já faz uso ainda que não utilize o termo. Cuida de afirmar o compromisso de pensarmos sobre a dinâmica e capacidade de atuação da interseccionalidade e não meramente sobre o que ela é por meio de uma definição rígida e estática.

A questão da valorização das individualidades também é pontuada por Sayad (1998) nos estudos migratórios. Os aspectos sociais que permeiam o universo da pessoa migrante e refugiada, a saber elementos de caráter político, econômico e cultural, não devem ser analisados de forma divorciada dos aspectos subjetivos, das nuances que compõem a sua singularidade. Assim, a análise do fenômeno migratório perpassa pelo olhar sobre as múltiplas dimensões que compõem essa identidade migrante.

1.3.1.3 Idioma

Ao chegarmos ao campo, através das rodas de conversa, observamos que as mulheres, maior público entre os presentes, conversavam entre si em língua materna própria, o lingala. Os angolanos e congolese, em especial esse último grupo, apresentavam domínio sobre mais de um idioma. Tendo como referência dados coletados pela ASPAS (2019), podemos identificar, quantitativamente, como a aquisição de outras línguas se apresenta entre os sujeitos atendidos:

Quadro 1 Número de idiomas falados por pessoa

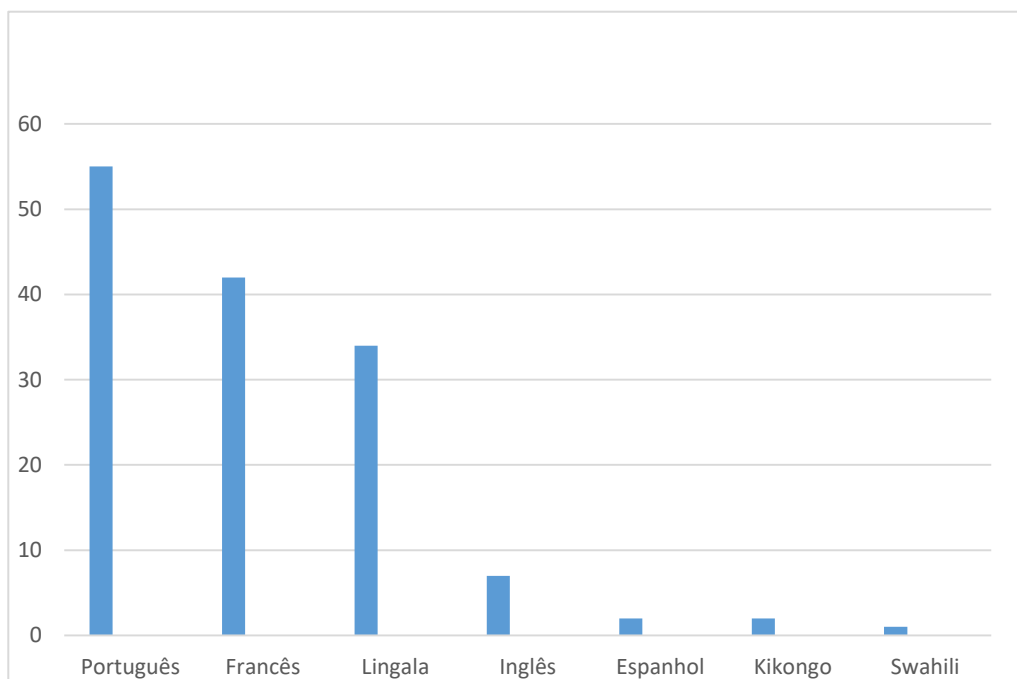
Número de idiomas	Quant.	Percentual
1	6	9,5%
2	20	31,8%
3	25	39,7%
4	6	9,5%
Não declarado	6	9,5%
Total	63	100%

(Fonte: ASPAS-Relatório: Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias, 2019)

Entre os idiomas falados pelos integrantes da comunidade africana, identificamos que a maior parte da população consultada fala português, em razão da colonização em Angola e pela

facilidade que os migrantes e refugiados têm em aprender novas línguas. Em seguida, vem o francês, seguido do lingala e inglês:

Gráfico 2 Idiomas



(Fonte: ASPAS. Relatório: Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias, 2019)

De acordo com Petrus (2010):

No caso específico do Congo - RDC, a disseminação do Lingala - língua materna do povo Bangala-Lingala, que se situa na província do Equateur - é explicada também pelo fato de durante muitos anos a mesma ter sido a língua obrigatória do exército do Congo - Zaire por determinação do presidente Mobutu, nascido naquela província. (PETRUS, 2010, p. 229)

Inglês (2015) pontua que a relação entre Angola e República Democrática do Congo se estreitava pelas tradicionais práticas de migração e questões comerciais facilitadas pelo uso comum do lingala. A fronteira norte era demarcada pela habitação de um mesmo grupo étnico. Os bakongos faziam tradicionalmente uso do idioma em pauta.

Embora o lingala seja muito comum a esse grupo de migrantes e refugiados, o uso das línguas africanas vem deixando de fazer parte da tradição e relaciona-se diretamente ao efeito da colonização europeia. Sobre o impacto da colonização portuguesa no país, uma das entrevistadas de origem angolana pontua a respeito das línguas maternas que passaram a não ser faladas, hábito que foi se perdendo ao longo das gerações.

Temos um outro problema, quase não falamos as línguas africanas, nossas línguas nativas. Não falamos. Temos esse *déficit*. Os nossos pais todos falavam e essa minha geração não fala. Foi se perdendo porque os pais, também faziam parte da máquina colonial portuguesa, eram proibidos de falar a língua materna, os dialetos no meio familiar. Uma vez ou outra vinham os primos das regiões mais do interior do país, eles falavam, mas pouco. (Dra. F. M, Agente Consular)

Em escuta a uma das responsáveis por aluno, a Sra. N.A ao mencionar o uso do lingala, declarou não ter domínio sobre a língua e justifica que a região onde nasceu, por ser uma localização mais central, capital do país, não é comum as pessoas falarem línguas entendidas como maternas. Segue trecho da entrevista em que traz algumas explicações acerca das línguas africanas, regiões de uso e sobre seu apagamento. De acordo com a entrevistadas, as gerações anteriores não ensinaram a língua materna aos filhos, fruto do processo de colonização. Em tempo, faz menção ao quimbundo, uma língua banta falada no noroeste de Angola:

Tem vários dialetos. Tem o quimbundo, o umbundo, côkwe, Nganguela. Todos em Angola. Angola está dividida em dezoito províncias. E o dialeto está dividido por áreas. Três, quatro províncias falam um dialeto. Por exemplo, o Norte fala o umbundo, que é o dialeto característico das províncias do Sul: Benguela, Huambo. Agora acho que a província que é no Norte... E acho que nem lembro, aí o dialeto é o quimbundo. E tem outra área que fala o fiote. Eu só falo português. O lingala é do Congo. Em Angola, segundo a província que eu nasci, eu deveria saber falar o quimbundo. Mas não sei, porque a minha mãe não falava. Meu pai até fala, mas ele não gostava que nós falássemos. Não quis ensinar. Ele também nunca gostou de falar. A minha avó falava com ele quimbundo e ele falava em português e acabou não passando para nós. Então ficou assim: ninguém sabe falar. Quem deveria ter passado era o meu pai, que acabou não passando. Tem aquelas famílias que, infelizmente, tiveram muita influência, digamos, da colonização, de outros países, então esses, com o tempo, foram perdendo essas raízes. Mas, por exemplo, tirando Luanda que é maior parte dos jovens, 90% dos jovens não falam o dialeto. Se a senhora for para Benguela, que é uma província também de Angola, 90% dos jovens falam o dialeto daquela província que é o umbundo, falam assim na rua normalmente. Eu acho que o maior indicador é o fato de ser a capital e ter muita influência de outros países. Porque as outras províncias que também são da mesma região que a minha, os jovens falam. Acho que Luanda, por ser a capital é a única província que a incidência de jovens que não falam o dialeto é muito grande. (N.A, migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

Adiante, mapa político de Angola para ilustrar as províncias citadas nesta subseção:

Figura 3 Mapa político de Angola



(Fonte: <https://www.consulatgeneralangola-paris.org/index.php>)

1.3.1.4 Economia, escolaridade e empregabilidade

Em visita à casa dos migrantes e refugiados, identificamos que as famílias residem em casas alugadas com baixo custo, localizadas à margem do rio Sarapuí. Algumas compreendem casas pequenas, aglutinadas umas às outras, com retenção de temperaturas altas. Parte dessa análise é ratificada através do relato de uma das entrevistas:

Nós os visitamos em março ou abril de 2017. As casas alugadas eram pequenas, apertadas, aglomeradas. Algumas famílias viviam em quitinetes, quartos. Uma das casas era muito pequena, sem ventilação, sentíamos um calor! Vimos casas que tinham muitas pessoas, principalmente crianças. Poucas casas eram arejadas, com espaço grande para as crianças. Eu passei por uma casa que a água vinha escorrendo eu não soube se era água, porque

alguém estava lavando roupa e aquela água veio correndo até o portão, até a entrada. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Considerando o quadro de conflito instaurado em seus países de origem, somado à escolarização de boa parte do grupo, há uma hipótese de que talvez o perfil econômico deles na África não os definisse como estando entre os mais pobres:

O perfil deles não é dos mais pobres. Os mais pobres estão lá. Eu estou descobrindo que tem pessoas que têm apenas o ensino médio, mas alguns têm nível superior, tinham uma vida estável, tanto é que temos um geólogo, uma assistente social, tem fisioterapeuta. Então quem vem para cá não são os mais pobres. Eles conseguiram sair. Conseguiram fugir da perseguição política e dos problemas econômicos. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

A perseguição política a qual a assistente social se refere compreende o drama vivenciado por aqueles que se manifestarem contrários aos governantes de seu país e ou apresentaram posicionamentos distintos em relação a grupos étnicos, sobretudo os congolese que ainda vivenciam contínuos conflitos civis. Ao fazer menção aos problemas de ordem econômica, a mesma se refere ao contexto de dificuldades financeiras resultantes do fenômeno de depredação ao qual as regiões mais afetadas pelos conflitos e/ou guerras foram submetidas.

Os casos de pessoas que migram buscando melhores condições de vida, naquilo que se refere ao fator econômico, são compreendidos como migrações voluntárias. Contudo, no caso do grupo assistido pela ASPAS, parte das pessoas ao saírem de seu país o fazem por razões que se sobrepõem ao seu desejo, ultrapassando os limites de um interesse pessoal. Elas migram em decorrência de fatores sob os quais não podem interferir pois estão em condição de vulnerabilidade, resultante de uma crise humanitária (JUBILUT, 2010).

Os problemas de ordem econômica no contexto analisado e mencionado pela assistente social S.A estão atrelados à ideia de o migrante ser refém dessa condição de escassez ou limitação financeira que lhe é imposta. Por vezes, alguns vendem seu patrimônio para investir no deslocamento da família e assim evitar um quadro de miserabilidade no país onde viviam.

Dado perfil íntimo, perguntas envolvendo a renda dos africanos não foram realizadas durante as entrevistas. Observamos que há ressalvas quanto à situação econômica por parte destes por receio de perder o apoio que recebem, via doação de alimentos, roupas e afins. As questões que se entrelaçam a valores monetários foram abordadas por alguns dos entrevistados de forma mais espontânea em função desse fato, em particular, estar diretamente relacionado à sua condição de permanência no país. Uma das entrevistadas de origem angolana relata-nos que

a motivação para a migração está relacionada à saúde, onde precisou investir um alto valor com custo das passagens, moradias e cirurgias:

Vim sozinha para cá. A W. veio com três meses. Eu vim para o Brasil em 2009, porque na época ela, a minha filha mais velha, nasceu com um problema no coração, só que lá em Angola eles não tinham condições de operar. Disseram que ela só podia operar quando ela tivesse dez anos. Mas ela não teria condições de chegar até essa idade. Como ela estava em estado gravíssimo, não teria condições de fazer a (cirurgia) definitiva. Ela teve que fazer uma cirurgia paliativa no Brasil só para mudar o quadro dela e precisaria de uma posterior. Então eu fui para Angola, mas teria que voltar novamente que era pra ela poder concluir a cirurgia. Nisso de voltar eu acabei ficando porque a primeira cirurgia dela eu paguei R\$40.000,00. Eu tive alguma ajuda. Mas, graças a Deus na altura eu tinha um bom emprego, eu era contadora. Antes de vir pra cá eu era assistente social, mas trabalhava em uma empresa como contadora. (N.A, migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

A entrevistada menciona que tal ajuda decorreu da contribuição de familiares e recursos próprios advindos de economias e fundos trabalhistas. Para dar continuidade ao tratamento a mesma recorreu ao Sistema Único de Saúde (SUS) que passou a conhecer somente após sua estadia no país.

O envio de recursos financeiros no contexto de migração pode ser bilateral. Tanto as famílias que migram por razões econômicas, ao alcançarem uma dada renda passam a enviar aos familiares ou, considerando as dificuldades encontradas em um novo país os familiares que se mantêm no lugar de origem se organizam para ajudar os migrantes ou refugiados em relação às suas despesas emergenciais. Por vezes, tais familiares administram os bens deixados por essas pessoas, como suas casas, pequenos negócios e afins.

A empregabilidade dessas famílias está relacionada ainda à condição política e econômica vivenciada no Brasil, sobretudo em decorrência da pandemia da COVID-19. Para além da crise do coronavírus, há a interferência de outros elementos que se entrelaçam à raça, cor e origem. Um outro dado se refere à ausência de diplomas. A necessidade e urgência em fugir do seu país de origem não permite que essas pessoas levem todos os seus pertences. Ainda que consigam resgatar tal documento, se deparam com questões legais referentes à validação do diploma, um processo moroso e burocrático.

A ausência de renda no novo país, bem como conjecturas que se delineiam em relação as questões trabalhistas no Brasil, afetam diretamente a vida dessas famílias. A crise econômica vivenciada em meados da década passada é agravada pela crise do coronavírus, sendo também umas das razões pelas quais as famílias estão deixando o país.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS), a COVID-19 refere-se a uma doença viral capaz de provocar infecções de fundo respiratório, com grau leve a moderado. A COVID-19 apresenta como sintomas mais recorrentes febre, tosse e dificuldade respiratória. Com a evolução do quadro o paciente pode ser acometido por pneumonia, falência de órgãos, podendo chegar à morte. O número 19 (dezenove) usado para a identificação da doença, faz menção ao ano em que foi identificado o primeiro caso de contaminação.

Ao final de dezembro de 2019 a China revela ao mundo a contaminação da COVID-19 (Corona Vírus Disease), registrado pela primeira vez na cidade de Wuhan. Trata-se de uma capital pertencente à província de Hubei, notoriamente reconhecida como um importante centro comercial. Como medida protetiva, a cidade manteve um período de confinamento, sendo paulatinamente reaberta a partir de abril de 2020 (SANTOS; SIQUEIRA; SOARES, 2020).

Em razão da pandemia da COVID-19 as escolas da rede pública municipal de Duque de Caxias, em cumprimento ao Decreto 46.966 (RIO DE JANEIRO, 2020) assinado pelo então governador do Estado do Rio de Janeiro Wilson Witzel, tiveram as aulas presenciais suspensas não tendo sido possível o retorno ao campo nesse período. Em tempo, os atendimentos da ASPAS foram realizados de forma a não incentivar a aglomeração do grupo de voluntários e migrantes.

Até a data de 10 de fevereiro de 2022, 5.786.660 de pessoas morreram em todo o globo vítimas do vírus. No Brasil, o número de óbitos alcançou a marca de 635.421, de um total de 26.972.914 de pessoas contaminadas. Com base no alto número vítimas afetadas pela COVID-19, o país manteve-se em terceiro lugar no *hanking* da doença por meses ao longo do ano de 2020, ocupando hoje a quarta posição em relação aos demais países.⁶ A crise da pandemia da COVID-19 foi antecedida por uma crise econômica resultado da recessão dos anos de 2015 e 2016, sendo esse último um ano politicamente afetado pelas tensões decorrentes do *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff (AVRITZER, 2020).

Os impactos da COVID-19 durante a gestão do então presidente da República Jair Messias Bolsonaro foram agravados pela tratativa dada à doença, desde sua prevenção ao combate, além do negacionismo atribuído à eficácia das vacinas criadas como medida preventiva. Somam-se ainda as tensões identificadas entre o gestor e os ministros da saúde por ele nomeado em razão das divergências na tratativa da pandemia. Trataram-se de posicionamentos díspares em relação às diretrizes apontadas pela OMS. A negligência do governo, somada à propagação de *fake news* e posicionamentos contrários as medidas

⁶ Fonte: <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6>

preventivas instituídas pela comunidade científica conduziu o país a uma verdadeira crise sanitária, com expressivo número de pessoas infectadas, resultando em centenas de milhares de óbitos (AVRITZER, 2020).

Nesse contexto, as redes sociais foram utilizadas como principais ferramentas de ideologias contrárias ao controle da doença, desde o incentivo para que as pessoas se automedicassem com fármacos cuja eficácia não era atestada pela comunidade científica à não vacinação em massa. A negligência com a população foi pautada ainda na omissão dos dados através da não testagem das pessoas por um longo período, além da banalização das vidas com narrativas proferidas por Jair Messias Bolsonaro enquanto o mundo sofria as mazelas da pandemia. As falas ganharam forte notoriedade através das mídias e adeptos do governo, causando impactos sobre a opinião pública, embora boa parte da população manifestasse revolta sobre a condução do governo em relação ao fenômeno da COVID-19 e a deslegitimação da ciência em oposição à opiniões e decisões não fundamentadas.

A taxa de desemprego que já era uma constante realidade na vida do brasileiro se intensifica por meio do baque sofrido na economia local e global. Conforme dados apontados pelo IBGE, no primeiro trimestre do ano de 2021, o índice de desocupação alcançou a taxa de 14,7%, a maior registrada nos últimos 9 anos⁷. De acordo com Santos (2020), há grupos de pessoas que, definidos por sua raça ou sexo, são os mais expostos às mazelas sociais e, conseqüentemente, ao impacto da pandemia sobre a economia, saúde, moradia e afins. Assim, diante de um panorama global de crise econômica é possível identificar que a taxa de desemprego em meio aos migrantes e refugiados pesquisados supera em quase 300% se comparada à taxa apresentada pelo país, sendo estes um dos grupos mais afetados pelo fenômeno da COVID-19.

O quadro a seguir evidencia as funções e campo de atuação dos migrantes e refugiados acompanhados pela ASPAS. Com base nos dados coletados, observamos que o maior percentual está entre os desempregados.

⁷ Fonte: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2021/05/27/desemprego-atinge-147percent-no-1o-trimestre-diz-ibge.ghtml>

Quadro 2 Atuação profissional no Brasil

Profissão/área de atuação no Brasil	Quant.	Percentual
Desempregado	27	43%
Cabeleireira /trancista (Sendo 1 autônoma)	7	11%
Entregador	1	1,6%
Supermercado	1	1,6%
Atleta	1	1,6%
Diarista (Autônoma)	1	1,6%
Panfletista	1	1,6%
Lixador	2	3%
Laboratório de Microbiologia	1	1,6%
Indústria de produção	1	1,6%
Do lar	1	1,6%
Autônomo (Não especificado)	1	1,6%
Estudante	1	1,6%
Vendedora (autônoma)	1	1,6%
Não declarada (possíveis desempregados)	16	25,4%
Total	63	100%

(Fonte: ASPAS-Relatório: Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias, 2019)

Dado o alto índice de desemprego, em sua maioria, as famílias sobrevivem por meio de trabalhos de caráter informal, assistência social prestada pelas redes de apoio, sobretudo as igrejas e universidades, seja com medidas pontuais ou por meio de campanhas sazonais, e ainda através de programas sociais como o Bolsa Família⁸, direito que lhe é assegurado, tal como aos demais brasileiros que estejam em situação de extrema pobreza. Em decorrência à COVID-19, as famílias receberam o auxílio emergencial⁹.

Como observado um significativo percentual de pessoas compõe as estatísticas da desocupação no país, sendo esta agravada pela crise da COVID-19, anunciada como desencadeadora de um colapso econômico. A pandemia traz ao cerne da discussão uma maior

⁸ De acordo com o Ministério da Cidadania, “O Bolsa Família é um programa da Secretaria Nacional de Renda de Cidadania (Senarc), que contribui para o combate à pobreza e à desigualdade no Brasil. Ele foi criado em outubro de 2003 e possui três eixos principais: complemento da renda; acesso a direitos; e articulação com outras ações a fim de estimular o desenvolvimento das famílias. A gestão do Bolsa Família é descentralizada, ou seja, tanto a União, quanto os estados, o Distrito Federal e os municípios têm atribuições em sua execução. Em nível federal, o Ministério da Cidadania é o responsável pelo Programa, e a Caixa Econômica Federal é o agente que executa os pagamentos.” (Fonte: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/acoes-e-programas/bolsa-familia>)

⁹ Em conformidade ao prescrito pela Ministério da Cidadania, “O auxílio emergencial aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República é um benefício para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia do Covid-19 (novo coronavírus), já que muitas atividades econômicas foram gravemente afetadas pela crise. (Fonte <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/servicos/auxilio-emergencial>)

exposição das populações mais pobres evidenciando as desigualdades de fundo socioeconômico.

Em análise aos dados coletados, via pesquisa de campo, identificamos que parte do grupo de migrantes e refugiados em atividade laboral o faz de maneira informal, uma tendência no mercado global, adotado também no Brasil. O trabalho formal ancorado nos direitos trabalhistas vai perdendo lugar para acordos que prejudicam o trabalhador destituindo-lhe do acesso a benefícios e seguridade social. Junto a milhões de brasileiros, os migrantes e refugiados vão compondo as estatísticas do fenômeno identificado como *uberização* do trabalho tendo como agravamento o fato de já terem saído de seus países em busca de melhores condições de (sobre)vivência.

Aqueles que ainda têm acesso a uma fonte de remuneração são impactados por leis contratuais que beneficiam o empresariado contratante. A exemplo de outros países, o Brasil vem estabelecendo relações mais flexíveis, expondo o trabalhador ao informalismo, uma condição de vulnerabilidade, sem garantias salariais (FONTES, 2017).

O termo se refere à precarização das condições de trabalho, à ausência de segurança aos profissionais e à ausência de vínculo trabalhista que garanta ao contribuinte todos os direitos que lhe competem. Em caso de acidentes ou adoecimento, tal profissional fica desassistido por qualquer entidade, visto que seus rendimentos estão condicionados à prestação de serviços: sem trabalho, sem ganhos. Sua remuneração é condicionada a sua produção individual e não à jornada de horas preestabelecida (considerando as relações contratuais “antigas” que previam uma dada carga horária).

O movimento de expropriação dos direitos desses trabalhadores “autônomos” vem crescendo e passando a ser visto a partir de uma perspectiva oficial. O conceito de autonomia, nesse contexto, passa a ser questionável, visto que os trabalhadores não definem quanto custa sua força de trabalho, o resultado do seu produto, nem mesmo têm controle sobre sua jornada laboral.

O trabalho informal, alimentado pela lógica cada vez mais normalizada da terceirização dos serviços prestados, desreponsabiliza o contratante de oferecer ao trabalhador um salário específico, bem como demais benefícios: alimentação, seguros, planos de saúde, auxílio transporte, outros. As despesas e prejuízos decorrentes da oferta de serviços passam ser geridos e financiados por esse trabalhador.

O Estado assume papel importante no cenário que se instaura com novas configurações das relações de trabalho. Sua opção é se moldar às determinações do capital e empresariado, se

amparado por meio da implementação de leis e (des)regulamentações que acabam por deslegitimar os direitos dos trabalhadores, potencializando a ideia da oferta de serviços sem registros e responsabilidades por parte daqueles que mais lucrarão com a mão de obra. A esse respeito nos clarifica Fontes (2017):

Na atualidade, explorando intensamente as contradições experimentadas pelos trabalhadores nas suas relações de emprego, está em curso um processo de subordinação direta-sem a mediação de emprego ou contrato dos trabalhadores às mais variadas formas de capital. Multiplicaram-se as modalidades jurídicas para enquadrar tais situações, seccionando desigualmente direitos das relações concretas (efetivas) de trabalho. Assim, ao lado da permanência de empregos com contratos regulares (e direitos), multiplicam-se formas paralelas, com contratos parciais (tempo determinado, jornada parcial ou alongada), terceirizações em vários níveis (subcontratações), subordinação sem contrato (bolsistas, estagiários etc.), salário por peças, trabalho a domicílio, pessoa jurídica (quando o trabalhador cria uma empresa cujo objetivo é vender sua força de trabalho, uma das modalidades do empreendedorismo, na qual o próprio trabalhador torna-se “empresa”, para a qual não estão previstos direitos trabalhistas, ou ainda “trabalho voluntário”, quando trabalhadores aceitam realizar tarefas “sociais” com a expectativa de posteriormente conseguirem empregos). (FONTES, 2017, p. 52-53)

Como observado, o conceito de salário passa a ser questionável. Como resultado de um capital informacional, as relações de produção são pautadas na individualização do trabalho com mão de obra autônoma ou contratada individualmente no mercado desregulamentado. Nesse modelo, identificamos maior exploração desse profissional, onde é submetido à desigualdade nas condições de trabalho, na remuneração, do tempo e espaço. A ausência de tratamento formal nas relações contratuais afeta diretamente as grandes massas.

Santos (2007) disserta sobre essas reconfigurações dos contratos de trabalho, atribuindo a essa relação o nome de fascismo contratual:

Fascismo contratual ocorre nas situações em que a diferença de poder entre as partes no contrato de direito civil (seja ele de um contrato de trabalho ou de fornecimento de bens ou serviços) é de tal ordem que a parte mais fraca, vulnerabilizada por não ter alternativa ao contrato, aceita as condições que lhe são impostas pela parte mais poderosa, por mais onerosas e despóticas que sejam. O projecto neoliberal de transformar o contrato de trabalho num contrato de direito civil como qualquer outro configura uma situação de fascismo contratual. (SANTOS, 2007, p. 16)

Os direitos trabalhistas são substituídos por acordos contratuais que comprometem ainda mais a qualidade de vida do trabalhador, ampliando as formas de opressão e alienação

instituídas através da relação contratante/prestador de serviços, não necessariamente padrão/empregado.

Em termos globais, ao se deslocarem de suas terras dadas as condições de depredação ambiental e econômica decorrentes da colonização, tais grupos se deparam com exploração de sua mão, sendo submetidos a ambientes precários para o exercício das funções laborais, baixos salários, extensa jornada de trabalho e ameaça a sua integridade física. Santos (2007, p. 78) faz alusão ao “regresso do colonial” estabelecendo relação com as condições de exploração impostas a esses trabalhadores como forma de ilustração do fenômeno mencionado: “No caso do trabalhador imigrante indocumentado, basta que seja um subempregado numa das muitas centenas de *sweatshops*, as manufaturas subcontratadas por corporações metropolitanas multinacionais que operam no Sul global”.

A esse respeito, a assistente social da ASPAS, S.A, faz menção ao caso de um congolês que, apesar de ter ensino superior não consegue se inserir no mercado de trabalho ao qual se especializou:

O congolês M. se candidatou a uma vaga e quando o convocaram, mesmo informados que ele é um geólogo o posicionaram em um cargo inferior. E é o que está acontecendo com a maioria deles que está aqui: não conseguem um emprego dentro do padrão deles, dentro do nível de escolaridade deles. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Mesmo aqueles que apresentam formação em nível superior estão em condição de desemprego ou assumem empregos não formais. Há ainda aqueles que atuam em cargos não compatíveis à sua qualificação acadêmica. Alguns assumem serviços braçais que exigem muito esforço físico. Mesmo os mais idosos passam a assumir funções que requerem um desgaste do corpo, em especial por serem funções não assumidas em seu país de origem. Segue avaliação da professora sobre o efeito da não valorização da formação dessas pessoas:

Eu acho que é por esse motivo que eles estão saindo (do Brasil). Eles voltaram de novo a ser uma mão de obra barata! Em 2016 quando eu tive um aluno na turma de três anos, o pai era advogado, mas aqui no Brasil ele não podia exercer. Então ele estava trabalhando como servente. Ele tinha uma formação com nível superior. Eles vêm pra cá e não podem exercer a profissão que eles tinham lá. Porque se ele tem uma formação e ele tem essa possibilidade de migração, deveria ter também esse acolhimento. Faltam políticas. (S., Professora da Educação Infantil)

1.4 Etapas da pesquisa

Em relação ao cronograma, a primeira fase da pesquisa compreendeu um estudo teórico sobre a desconstrução de uma percepção eurocêntrica em relação ao continente africano e aos africanos, sobretudo, os negros. A análise incluiu reflexões sobre o contexto político e econômico responsável pela intensificação dos processos diaspóricos África-Brasil na contemporaneidade.

A segunda fase consistiu no contato com as instituições de atendimento a crianças na condição de refúgio ou migração e unidades de ensino para o estabelecimento de diálogos acerca do trabalho desenvolvido, levantamento de dados iniciais, histórico da chegada dos africanos à cidade de Duque de Caxias, bem como indicação de nomes de pessoas que, dado o envolvimento com tais grupos, poderiam contribuir com o desenvolvimento da pesquisa, enquanto importantes sujeitos sociais.

Para o desenvolvimento da pesquisa de campo, o acesso às redes de apoio aos africanos favoreceu o estabelecimento de contatos iniciais com pessoas da comunidade local e escolar que detinham sólidos vínculos com migrantes e refugiados. Posteriormente, tais agentes atuaram como elo entre pesquisador e demais sujeitos da pesquisa.

Após eleitas as instituições e unidades de ensino *loci* da investigação, iniciamos a pesquisa de campo a partir da prática de observação participante, rodas de conversas, entrevistas, participação em seminários, congressos, encontros e afins. Tal fase apresentou como recorte temporal o segundo semestre de 2018 a fevereiro de 2020.

Apresentamos os objetivos da pesquisa (MINAYO, 1994) aos sujeitos, agendamos as entrevistas com demarcação do local, horário e explicações prévias sobre como elas seriam desenvolvidas, teor das perguntas, os registros a serem feitos pela pesquisadora via anotações e gravação. Por essa perspectiva, a entrevista, não é um fim em si mesmo. Ela é antecedita por processos de negociação entre pesquisador e entrevistado, que implicam não apenas a tomada de decisões de cunho prático, como data das gravações, local, horário, mas também a questões de maior relevância como os assuntos que poderão ou não ser abordados.

As entrevistas, após serem realizadas, passaram pelo processo de transição da linguagem oral para a escrita por meio da prática de transcrição, sendo encaminhadas aos respectivos sujeitos para fim de apreciação, conferência, solicitação de retificações, quando necessário, e aprovação final.

Para o desenvolvimento da pesquisa, as narrativas foram minuciosamente relidas com vistas à compreensão do fenômeno migratório/refúgio, reflexão sobre a inserção dos alunos migrantes ou refugiados na rede pública municipal de Duque de Caxias, inclusão desses discentes nas práticas cotidianas escolares, aproximação dos modos de ser/estar dos africanos na condição de novos alunos em um país diferente da sua região de origem. A análise dos dados implicou a captação de extratos de falas que pudessem ser entrelaçados ao corpo teórico, de forma a corroborar o alcance dos objetivos propostos, ratificando ou desconstruindo a hipótese apontada.

1.5 Notas sobre os procedimentos adotados na pesquisa de campo

A experiência de observação no campo pressupôs uma maior flexibilidade por parte da pesquisadora, visto a necessidade da construção de novas relações com o objeto de estudo e com os sujeitos. Salientamos que nem todos os dados observados e apreendidos corroboraram para a ratificação dos conhecimentos previamente consolidados. Assim, o campo cumpriu a função de espaço de descobertas, ampliando a necessidade de maiores reflexões teóricas acerca da temática pesquisada.

O local para a realização das entrevistas foi eleito com base na indicação dos sujeitos, dividindo-se entre o ambiente de trabalho, para aqueles que prestavam atendimento aos migrantes ou refugiados, e o ambiente doméstico, para os responsáveis de alunos africanos. A casa enquanto cenário escolhido pelas famílias para o momento da gravação apresentou-se como uma opção confortável, porém compreendeu a presença de uma pessoa estranha àquele ambiente, àquela comunidade, imprimindo (re)acomodações dos membros e (re)adaptações na rotina diante da chegada do pesquisador, tradicionalmente, visto pelas lentes da formalidade que a academia e outras instituições de cunho intelectual impõem.

A presença na casa das famílias, apesar de corresponder a um breve momento revelou parte da intimidade dos membros, ainda que uma intimidade autorizada. As portas abertas significaram uma exposição de elementos que podiam ajudar a ler o contexto socioeconômico daquelas pessoas, como uma possibilidade de nos aproximarmos dos modos de ser e estar dos entrevistados, desconstruindo o olhar estereotipado tecido a partir de narrativas outras que não as suas.

As entrevistas nos lares oportunizaram ainda a participação de outros sujeitos no processo, dando um teor coletivo e, portanto, colaborativo às narrativas. A memória pouco a

pouco foi alimentada pelas lembranças daqueles que, presentes na sala de estar, passaram a integrar o trabalho de escuta, com participação na entrevista, via menção a fatos que ratificavam os ditos pelos oficialmente entrevistados. Nesse contexto, as crianças, por meio de suas recorrentes falas, eram naturalmente autorizadas pelas famílias a participar do momento. Seu comportamento elucidou que, embora as crianças sejam rotineiramente educadas para respeitar os adultos e irmãos mais velhos, como em um processo hierárquico, em seu cotidiano elas exercem um importante papel na família, sendo ouvidas em pé de igualdade em relação aos presentes. Suas falas remetiam a episódios vivenciados, como também a opiniões sobre fatos. Em ambas as circunstâncias houve escuta e respeito.

A sala da casa, centro das atividades familiares, foi eleita por todas as famílias entrevistadas. Ela, por vezes, reuniu o espaço das refeições e o espaço das brincadeiras infantis que foram se entrelaçando ao momento da entrevista com menores pudores, com menores ressalvas. As tensões comuns na relação entre pesquisadora e sujeitos foram dando espaço a um diálogo mais fluido, leve, mais confiante, mais confidente. Ao longo do processo, as famílias, inconscientemente, trouxeram uma outra tônica às entrevistas, distanciando-se do papel que passava a assumir uma conotação frágil, efêmera, incompleta. Vimos, na ocasião, os entrevistados desnudarem-se de seus traumas, fantasmas, de suas percepções sobre o país, sobre a escola, suas expectativas, suas esperanças.

Adentrar a casa das famílias implicou uma acolhida antecedida por uma confiança prévia por parte delas. Elas confiaram suas experiências de deslocamento em seu lar, um espaço que aglutina o conceito de moradia, acolhimento, segurança, (re)pouso.

A pesquisa com crianças demandou-nos olhares outros sobre o emprego da metodologia e demais procedimentos, requerendo alternativas distintas à entrevista. Assim, optamos por rodas de conversa, sobretudo, com crianças com vistas a possibilitar um diálogo mais fluido e descontraído. Não há como pensar o exercício de um protagonismo infantil sem nos debruçarmos sobre a escuta a essas crianças, considerando uma escuta atenta aos conflitos e tensões pertinentes à migração ou refúgio.

Figura 4 Roda de conversa com crianças migrantes e refugiadas na ASPAS



(Fonte: Registro fotográfico da autora para fins desta tese)

A prática investigativa com dado grupo colocou-nos frente ao exercício de pensarmos sua infância como uma importante categoria sem divorciá-la de questões presentes em seu cotidiano, como preconceito social, racismo, sexismo e xenofobia. As rodas de conversa foram sustentadas por temáticas que se alinhavam ao contexto migratório ou refúgio, experiência pré-deslocamento, ingresso na escola brasileira, limites e dificuldades na aprendizagem e socialização.

A imagem a seguir capta uma das rodas de conversa com profissionais da educação com vistas à apresentação do projeto e escuta às professoras, estimuladoras materno-infantil e equipe diretiva sobre a dinâmica de trabalho com as crianças angolanas, congolezas e descendentes diretos de africanos nascidos no Brasil.

Figura 5 Roda de conversa com profissionais da creche pesquisada



(Fonte: Registro fotográfico da autora para fins desta tese)

O diálogo transcorreu na creche pesquisada e na ocasião as profissionais participaram com relatos de experiência de trabalho com os alunos e com os pais. Falaram acerca dos atendimentos a esses pais, dos limites encontrados em relação à língua e comportamento mais retraído por parte de alguns responsáveis. A direção mencionou episódios em que os pais descreveram parte dos traumas vivenciados durante os conflitos na República Democrática do Congo.

As professoras vão trazendo pistas sobre assuntos a serem incluídos na pauta das entrevistas, sinalizando que apesar de todas as crianças receberem atenção e cuidados de forma igualitária, a presença dos migrantes e refugiados despertaram-nas para a promoção de uma prática pedagógica que, por exemplo, considerasse o debate sobre os cabelos das meninas negras africanas, oralidade e expressão corporal. Nesse contexto, as rodas de conversa envolvendo o coletivo de professoras tornou-se uma importante estratégia para a ampliação das reflexões em torno da temática pesquisada.

Ao todo, foram realizadas 15 (quinze) entrevistas, 7 rodas de conversa com professores e 12 rodas de conversa com crianças no período de novembro de 2018 a fevereiro de 2020, tendo sido interrompidas em decorrência da Corona Vírus Disease (COVID-19). A prática de observação compreendeu ainda as reuniões promovidas pela ASPAS com migrantes e refugiados.

CAPÍTULO 2

PERSPECTIVAS PÓS-COLONIAIS NO SUL GLOBAL

“Até que os leões inventem suas próprias histórias, os caçadores serão sempre os heróis das narrativas de caça”
Provérbio africano

A crise humanitária que atravessa o presente século a qual nos referimos decorre de formas de exploração travadas nos séculos anteriores, via processo de colonização e sistema imperial, que dizimou países do sul global, sobretudo países da América do Sul e África do Sul. Para essa compreensão os estudos acerca da decolonialidade se apresentam como importantes fundamentos metodológicos capazes de pensar, discutir, criticar e resistir aos movimentos de exploração sob os quais vimos sendo historicamente submetidos.

O conceito de decolonialidade é construído com base em uma opção teórico-metodológica como contrarresposta a práticas que se apoiam na colonialidade do saber e na colonialidade do poder e do ser. A pauta pós-colonial parte do reconhecimento de práticas de subalternização das estruturas de poder manifestadas por meio de formas desiguais com as quais as populações indígenas e negras foram e são exploradas ao longo dos séculos.

Hall (2003) questiona acerca das linhas fronteiriças que delineiam os ideias de colonialidade e a teorias que permeiam o conceito de pós-colonial. Trata-se de um olhar sobre debate promovido pelos países colonizados para pensar sua condição diante do cenário global. Para o autor, não se trata de uma delimitação conceitual centrada na ideia de tempo, demarcada por através de um “antes e depois”. Ao contrário, o pós-colonial carrega consigo os ranços de modelos de opressão instituídos na era colonial, perpassando por outras configurações de poder com novos rótulos, mas com a mesma essência. O autor compartilha algumas dessas interrogações construídas frente à necessidade de compreender que elementos transitam em ambos os conceitos:

Quando foi o pós-colonial? O que deveria ser incluído e excluído de seus limites? Onde se encontra a fronteira invisível que o separa de seus “outros” (o colonialismo, o neocolonialismo, o Terceiro Mundo, o imperialismo) e em cujos limites ele se define incessantemente, sem superá-los em definitivo. (...) Se o momento pós-colonial é aquele que vem *após* o colonialismo, e sendo este definido em termos de uma divisão binária entre colonizadores e colonizados, por que o pós-colonial é *também* um tempo de “diferença”? Que tipo de diferença é essa e quais as suas implicações para a política e para a formação dos sujeitos? (HALL, 2003, p. 101)

Para argumentar acerca da linha tênue e frágil presente entre os diferentes conceitos, o autor acrescenta que a colonização não finda com os processos de libertação das colônias em relação as suas metrópoles. Ao contrário, as tensões seguem estabelecendo a continuidade da lógica colonial, trazendo impactos à esfera social:

O “pós-colonial” não sinaliza uma simples sucessão cronológica do tipo antes/depois. O movimento que vai da colonização aos tempos pós-coloniais não implica que os problemas do colonialismo foram resolvidos ou sucedidos por uma época livre de conflitos. Ao contrário, o “pós-colonial” marca a passagem de uma configuração ou conjuntura histórica de poder para outra. Problemas de dependência, subdesenvolvimento e marginalização, típicos do “alto” período colonial, persistem no pós-colonial. Contudo, essas relações estão resumidas em uma nova configuração. No passado, eram articuladas como relações desiguais de poder e exploração entre as sociedades colonizadoras e as colonizadas. Atualmente, essas relações são deslocadas e reencenadas como lutas entre forças sociais nativas, como contradições internas e fontes de desestabilização no interior da sociedade descolonizada, ou entre ela e o sistema global como um todo. (...) inscrição “pós-colonial” ocorre em um contexto global onde a administração direta, o controle ou o protetorado de um poder imperial foi substituído por um sistema de poder assimétrico e globalizado, cujo caráter é pós-nacional e pós-imperial. Suas principais características são a desigualdade estrutural, dentro de um sistema desregulamentado de livre mercado e de livre fluxo de capital, dominado pelo Primeiro Mundo; e os programas de reajuste estrutural, nos quais prevalecem os interesses e modelos ocidentais de controle. (HALL, 2003, p. 56-57)

Para Hall (2003), não se trata de uma ruptura em definitivo dos sistemas coloniais, portanto, o uso do termo não se sustenta por meio do esforço em periodicizar o fenômeno, fragmentando os desdobramentos da colonização em etapas com início, meio e fim. Os países colonizados seguem submetidos a um mercado com vistas a atender as demandas do capital e a rápida circulação da economia em um mundo cada vez mais globalizado. Com base nessa leitura, emerge em meio aos países colonizados uma corrente de ideias que objetivam teorizar acerca das contradições as quais Hall (2003) faz menção.

De acordo com Ballestrin (2013, p. 90),

Depreendem-se do termo “pós-colonialismo” basicamente dois entendimentos. O primeiro diz respeito ao tempo histórico posterior aos processos de descolonização do chamado “terceiro mundo”, a partir da metade do século XX. Temporalmente, tal ideia refere-se, portanto, à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo – especialmente nos continentes asiático e africano. A outra utilização do termo se refere a um conjunto de contribuições teóricas oriundas principalmente dos estudos literários e culturais, que a partir dos anos 1980 ganharam evidência em algumas universidades dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Um dos principais argumentos sobre a ausência de um determinismo histórico para conceituar o pós-colonial repousa no fato de dadas lógicas imersas junto à colonização não serem extintas mesmo ao fim desta. A lógica de colonialidade dos estados africanos não foi neutralizada com o fim da era colonial. Na arena política, a dominação do Estado sobre tais populações se manteve por meio de relações desiguais instauradas, ao que Quijano (2009, p. 73) chamará de colonialidade do poder e do saber:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado a, colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde controlo da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoira que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjectividade do mundo tão enraizado e prolongado.

Ao apoiar-se em uma historiografia dos estudos do Sul global, considerando ainda a necessidade do desenvolvimento de ferramentas próprias teórico-metodológicos para a compreensão da colonização e seus impactos, Cooper (2016) reconhece a estreita relação entre intelectuais dos países da África, América Latina e Ásia. A interação entre pensadores do Sul, alimentada no século XX, revelou-se como distinta dos modos de produção e imposição dos conhecimentos na Europa. Para a compreensão do processo colonial, tais intelectuais não se limitaram à apropriação de teorias tecidas por outros. Ao contrário, produziram diálogos, verdadeiros intercâmbios, com outros pensadores do Sul para pensar sua condição de colonizado. Cooper (2016) sinaliza-nos que os estudos iniciados na África sobre racismo e colonização foram nutridos pelo diálogo com intelectuais negros das Américas, contudo suas origens eram fundamentalmente negras africana. Posteriormente, outras referências na luta anticolonial na/da Ásia foram acionadas para a aprofundamento do debate.

Em meio a essas referências encontram-se o Grupo de Estudos Subalternos, implementado na década de 1980, orientado pela necessidade de desinibilizar narrativas silenciadas e oprimidas com base em uma lógica de exploração global. O grupo passava a questionar ainda a forma como os historiadores enquadravam teoricamente tais narrativas se auto posicionando na condição de porta-vozes dos subalternos, sem considerar a autonomia e autoagenciamento destes.

Os estudos do Sul partem de um questionamento acerca do domínio de uma epistemologia eurocêntrica que perdurou por séculos e ainda perfaz não apenas o imaginário social, mas a dinâmica de funcionamento das sociedades colonizadas. Tais epistemologias negligenciavam, oprimiam e apagavam epistemologias outras que não as suas. Santos (2009, p. 09) adverte que “toda noção ou ideia sobre as condições de que conta como conhecimento válido. É por via do conhecimento válido que uma dada experiência social se torna intencional e inteligível. Não há, pois, conhecimento sem práticas e actores sociais”.

Teóricos identificados como decoloniais refletem sobre ser possível fazer emergir outras formas de construção do conhecimento, sinalizando ainda a não neutralidade presente no movimento de reivindicação dessas novas epistemologias, visto que as mesmas partem de questionamentos em torno dos impactos do colonialismo e capitalismo na imposição do conhecimento dominante.

As formas desiguais de manifestação do poder que regem a dinâmica colonial suprimiram os saberes advindos dos povos negros, indígenas e demais populações colonizadas, subalternizando-as. Os estudos pós-coloniais denunciam essa violação e reivindicam a valorização dos conhecimentos que resistiram aos séculos de colonização, suas reflexões e produções através de autores que assinam a pauta sobre as problemáticas do Sul global:

As teorias pós-coloniais se disseminaram no sentido comum de questionar a narrativa ocidental da modernidade e, a partir de suas margens, revelar o subalterno como parte constitutiva dessa experiência histórica. Para tais teorias, a narrativa hegemônica da modernidade conferiu à Europa um *lócus* privilegiado de enunciação, que, mesmo após o fim do período colonial, permaneceu favorecendo aspectos da cultura europeia em detrimento de outras referências de vida. (LEDA, 2015, p. 102)

De acordo com o Observatório das Migrações Internacionais (2021) o termo “Sul Global” passou a ser adotado após a Guerra Fria (1947-1989), com base em uma nova classificação internacional. A partir de então, o mundo deixaria de ser dividido entre Leste/Oeste, socialismo/capitalista. As categorizações passam a ser pautadas no desenvolvimento do sistema industrial. As teorias do Sul global emergem a partir de outras lentes teóricas para pensar a dominação a ele imposta.

Sem o objetivo de apresentar definições de cunho simplista, apontamos o que Santos (2009, p. 09) propõe enquanto reflexão inicial para a compreensão da epistemologia a qual nos referimos: “Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações: aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul, aprender a partir do Sul e com o Sul”

A constatação apontada por Santos (2009) nos direciona para a necessidade e urgência em construirmos novos olhares em relação ao Sul, sobretudo com ele. A América Latina é permeada por esse princípio filosófico das epistemologias do Sul, fomentando o debate acerca da diáspora africana, e os impactos sobre os povos deslocados, partindo de narrativas próprias para a construção de um conhecimento que não resulte das lentes do colonizador e nem mesmo da sua matriz cultural hegemônica.

Os argumentos pós-coloniais tiveram suas pautas iniciais em diferentes períodos nos países do Sul, tendo sido projetadas ainda no século XIX nas Américas com base nos movimentos de libertação. Assim, o movimento é reconhecido como “não linear, disciplinado e articulado”, dadas as assimetrias e particularidades de caráter histórico, temporal e geográfico, tenha como fundamentação a busca pela superação da condição de opressão impressa pelo sistema colonial (BALLESTRIN, 2013). Leda (2015), chama a atenção para o fato de países como a Índia estarem ainda sob o domínio colonial britânico, no século XIX, enquanto países da América Latina já vivenciavam processos de independência com a formação de estados nacionais, ainda que sob uma lógica vigente de matriz europeia.

O capítulo tem como composição três seções que objetivam apresentar de que forma os estudos do Sul global foram constituídos, suas demandas e princípios que norteiam suas reflexões. Compreendendo que o movimento pós-colonial não se deu em período concomitante nas diferentes regiões, trazemos apontamentos acerca de três importantes referências nos estudos pós-coloniais. A primeira refere-se aos “Estudos pós-coloniais africanos”, com menção à Frantz Fanon como um dos precursores nos estudos raciais em contexto de libertação de países da África, e a duas importantes escolas teóricas Grupo de Estudos Subalternos na Ásia e Grupo Modernidade/Colonialidade, responsáveis por corroborar a compreensão da condição das populações exploradas, os meios de opressão e a necessidade da construção de teorias próprias para pensar os impactos trazidos pelo sistema colonial e superação desses.

Embora chamemos a atenção para a não linearidade temporal presente em cada um dos movimentos de libertação no Sul global, as formulações teóricas pós-coloniais se colocam à serviço das populações colonizadas buscando se sobrepor a esse contexto. As divergências e incoerências identificadas entre as escolas não apagam a forte contribuição de seus pensadores para o desenvolvimento de reflexões outras para além de uma perspectiva fundamentalmente eurocêntrica naquilo que se refere ao exercício da colonização.

2.1 Estudos pós-coloniais africanos

Em consonância às análises de Cooper (2016), diferente dos intelectuais dos Estudos Subalternos, os africanos vislumbravam um posicionamento mais crítico do colonizado, de forma que este desenvolvesse uma análise sobre a sua condição. Cumpre, no entanto, pontuar que os processos de libertação de países da África, Ásia e América do Sul ocorreram em períodos distintos, compreendendo ainda “tradições acadêmicas, perspectivas e lacunas” próprias para a interpretação dos fatos (COOPER, 2016, p.73). Países da África apresentavam como agravante o fato de, após a independência, precisarem superar o estado de escassez e calamidade, junto à precária formação acadêmica dos jovens e comprometimento das instituições educacionais e culturais de diferentes ordens.

Na década de 1960, intelectuais da África se deparavam com impactos advindos do processo colonial, sobretudo, representações sociais construídas a partir das lentes do europeu. A história da África era narrada pelas vozes do colonizador, configurando assim, outras formas de manifestação de poder implementadas sobre as populações colonizadas. Os estudos pós-coloniais são demarcados por Fanon, psiquiatra e importante figura na luta pela libertação da Argélia, país em que atuou como médico, resistindo junto os nacionais ao fenômeno da colonização e os impactos por ela trazido. Fanon vislumbrava a construção de uma Argélia “emancipada da sua opressão colonial (COOPER, 2016, p. 122).

Visto como antinacional, o filósofo político orientava-se por suas críticas à ideologia burguesa presente nos princípios nacionalistas e na ausência de ruptura com o projeto colonial. Originário de Martinica, colônia francesa, Frantz Fanon e suas contribuições foram utilizadas como referência na libertação anticolonial de outros países, na África. Fanon se debruçou não apenas sobre a violência física manifestada através dos processos coloniais, mas sobre o efeito desta no desenvolvimento psicológico da população colonizada.

Apesar da luta anticolonial travada por Fanon e outros importantes intelectuais, Cooper (2016) pontua que o mesmo limitava a história das populações negras à cultura da opressão a ela imposta, reduzindo o comportamento do colonizado à reprodução do comportamento do colonizador. Tais observações eram analisadas a partir da perspectiva de um determinismo sociológico viabilizado pela psicopatologia pensada por Fanon. Para ele, a classe trabalhadora não tinha por objetivo romper com a lógica presente na estrutura colonial, mas sim, dela fazer parte adquirindo todos os benefícios acessíveis apenas às populações brancas.

As observações tecidas por Cooper (2016) sobre o posicionamento de Fanon na arena política referem-se ao fato deste desqualificar a atuação dos trabalhadores a uma participação acrítica em relação aos processos de libertação. Ao contrário, sua visão partia ainda de uma categorização da população, fragmentando ainda mais o movimento. A fragilidade dos grupos resultou no fortalecimento do Estado sobre os anticoloniais através de uma maior materialização dos princípios mercadológicos.

Fanon classificava a população em lados opostos: anticolonialistas e inimigos de classe. Ainda em conformidade com os estudos de Cooper (2016), os ideais da classe trabalhadora poderiam não estar limitados à libertação anticolonial, tal como como seus interesses não necessariamente estariam alinhados ao projeto colonial. Outras questões permeavam as reações fazendo parte do cômputo de anseios desses trabalhadores. Para além de um salário compatível a um trabalhador branco europeu, interessava a essas pessoas alcançar um *status* financeiro que lhe oportunizasse uma autonomia no cenário doméstico e frente à sociedade, fosse na condição de jovem ou na posição de mulher. Assim, a inserção em um mercado vinculado a empresas ditas coloniais não necessariamente configurava um posicionamento a favor da máquina colonial. Desconsiderar as demandas dessa parcela da população significa deslegitimar outras formas de resistência dos colonizados.

Fanon e Césaire, um outro intelectual martinicano, produziram suas obras no contexto das lutas de libertação contra o histórico de colonização a qual seus povos foram submetidos. A crítica ao colonialismo é o ponto de destaque nas formulações de Césaire (2010), tal como descrito abaixo:

O que é em princípio a colonização? Reconhecer que ela não é evangelização, nem empreitada filantrópica, nem vontade de fazer retroceder as fronteiras da ignorância, da enfermidade, da tirania, nem a expansão de Deus, nem a extensão do direito; admitir de uma vez por todas, sem titubear, por receio das consequências, que na colonização o gesto decisivo é o do aventureiro e o do pirata, o do mercador e do armador, do caçador de ouro e do comerciante, o do apetite e da força, com a maléfica sombra projetada por trás por uma forma de civilização que em um momento de sua história se sente obrigada, endogenamente, a estender a concorrência de suas economias antagônicas à escala mundial. (CÉSAIRE, 2010, p. 17)

Analisar e desconstruir o discurso do colonizador consiste em um importante movimento na pauta pós-colonial. Os estudos pós-coloniais são orientados a partir da crítica ao discurso dominante que intenta construir *o outro* a partir de uma perspectiva de subalternização.

De igual maneira, percebem “as narrativas do colonizado como movimento de resistência ao olhar e ao poder imperiais” (SILVA, 2007, p. 125).

Dia a dia projeta-se no negro a imagem do negativo, enquanto ao branco são associados elementos simbólicos considerados como positivos. Fanon (2010[1952]) traz à tona as marcas do racismo geradas nas relações entre negros e brancos, que afetam a ambos os grupos e suas identidades:

Na Europa, o Mal é representado pelo negro. É preciso avançar lentamente, nós o sabemos, mas é difícil. O carrasco é o homem negro, Satã é negro, fala-se de trevas, quando se é sujo, se é negro - tanto faz que isso se refira à sujeira física ou à sujeira moral física ou à sujeira moral. Ficaríamos surpresos se nos déssemos ao trabalho de reunir um grande número de expressões que fazem do negro o pecado. Na Europa, o preto, seja concreta, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. Enquanto não compreendermos essa proposição, estaremos condenados a falar em vão do “problema negro”. O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca (...) Na Europa, o preto tem uma função: representar os sentimentos inferiores, às más tendências, o lado obscuro da alma. No inconsciente coletivo do *homo occidentalis*, o preto, ou melhor, a cor negra, simboliza o mal, o pecado, a miséria, a morte, a guerra, a fome. Todas as aves de rapina são negras. Na Martinica, que é um país europeu no seu inconsciente coletivo, quando um “preto azul” faz uma visita, exclama-se, “Que maus ventos o trazem?” (FANON, 2008, p. 160-161)

Fanon foi, portanto, um precursor dos estudos pós-coloniais, discutindo a condição do homem colonizado mesmo antes da institucionalização dos estudos decoloniais enquanto corrente ou escola de pensamento, tal como outros importantes pensadores. Nesse contexto, Fanon não é apontado como única referência. Junto à Aimé Césaire e Albert Memmi formou a “Tríade Francesa” (BALLESTRIN, 2013). Seus estudos são reconhecidamente importantes feitos na luta anticolonial, embasando os estudos sobre racismo.

Mais do que descrever as assimetrias sociais entre brancos e negros, Fanon (2008) refletiu sobre possíveis e necessários processos de descolonização dos povos a partir de uma revolução sociocultural capaz de afetar as estruturas do sistema político e econômico. Para o autor, a colonização manifestou a opressão entre os seres humanos via fatores psicológicos, sociais, históricos, políticos e econômicos. O movimento de descolonização das nações, segundo Fanon (2008), implicaria a descolonização dos homens negros, tornando-os autores da história.

Cooper (2016) chama a atenção para o fato de os estudos de Fanon lançarem luz sobre as práticas de opressão a qual tais povos foram submetidos, desqualificando as suas experiências. A ênfase se concentra nas tensões estabelecidas pela colonização, bem como imposições de poder e saber, além da hierarquização das culturas e violência sobre os corpos dos colonizados pelos europeus.

2.2 Grupo de Estudos Subalternos na Ásia

Dentro de um contexto global e imersa na lógica e sistema colonial, a Índia é vista politicamente como um país em um extenso processo de transição se comparada aos países lidos como desenvolvidos, especificamente em relação à Europa. De acordo com Leda (2015), os intelectuais indianos que se dedicam aos estudos dos contornos políticos do Sul da Ásia, especificamente a Índia, apontam para uma representação social que posiciona o país em um quadro de ausências, incompletude e não gerenciamento próprio da nação. Tais características desqualificam a condição das populações colonizadas, onde a grande massa é vista como subalterna e incapaz de se autogerir. Dadas conclusões são tomadas ainda com base em um olhar estereotipado do ocidente que busca enquadrar a sua dinâmica de vida a sociedades que revelam modos de ser não compatíveis aos padrões europeus.

Pensar as configurações políticas do sul da Ásia a partir de conceitos caros ao imaginário da modernidade europeia tem tradicionalmente definido a Índia como uma sociedade em transição, legitimando uma noção de temporalidade linear em cujo fim se encontra a própria Europa. As obras dos historiadores indianos, afirma Chakrabarty, estão sempre apontando para incompletude dos sonhos nacionais, a falha nas etapas da transição da histórica na Índia, o fracasso dos projetos de nação. A consciência historicista, segundo ele, impõe-se ao colonizado como o “ainda não”, como a impossibilidade de se autogovernar, de perceber-se apto a vida política, condenando-o a eterna “sala imaginária da espera”. (LEDA, 2015, p. 105)

Para pensar essas e outras questões que se apresentam à população, na década de 1970 é formado o Grupo de Estudos Subalternos no Sul Asiático. Nomes como Ranajit Guha e Gayatri Chakravorty Spivak marcaram a evolução e propagação dos conhecimentos construídos para outras partes do globo. Junto a outros autores, analisaram o fenômeno do colonialismo para além dos aspectos políticos e econômicos. Ao contrário, apresentavam uma dimensão epistêmica que justificava a essência dos estudos subalternos, elevando o debate para um outro nível. Buscavam, portanto, a superação da relação binária colonizado/colonizador.

Spivak, professora de Ciências Humanas da Universidade de Columbia, encontra-se entre importantes nomes de intelectuais dos estudos pós-coloniais, consagrando-se no meio a partir da tradução de obras filosóficas de Jacques Derrida. De origem indiana e radicada nos Estados Unidos, faz parte da primeira geração de intelectuais após a independência do seu país (1947), debruçando-se sobre os estudos pós-coloniais e feministas. Em razão da sua crítica aos processos de subalternização é possível reconhecer que sua obra transita em diferentes áreas.

No ano de 1985, elabora o ensaio *Pode o subalterno falar?* onde desenvolve uma densa crítica sobre os discursos assumidos por Deleuze, Foucault e demais estudiosos ocidentais que tratam academicamente as relações de poder. A partir de então, questiona o silenciamento do sujeito subalterno que, destituído do poder da voz, passa a ser representado por intelectuais que falam por si.

Em suas análises, Spivak (2010) critica a representação do sujeito do terceiro mundo nos discursos elaborados pelos teóricos acadêmicos. A autora compreende que os mesmos reproduzem práticas hegemônicas ao falar por outrem, consolidando um desdobramento dos princípios de uma prática colonizadora. A descentralização do sujeito favorece o seu não agenciamento, resultando na ausência de protagonismo. De acordo com a autora: “O mais claro exemplo disponível de tal violência epistêmica é o projeto remotamente orquestrado, vasto e heterogêneo de se constituir o sujeito colonial como Outro. Esse projeto é também obliteração assimétrica do rastro desse Outro em sua precária subjetividade” (SPIVAK. 2010, p. 47).

Spivak (2010) constrói importantes argumentos sobre a forma como os intelectuais silenciam os sujeitos subalternos. Tal prática incorre no risco de reproduzirmos relações de alteridade a partir da construção do “outro” como mero objeto de conhecimento. O interesse em falar pelo sujeito subalterno não seria também uma prática hegemônica? Em consonância à crítica pontuada, o sujeito subalternizado é submetido à condição de excluído, sendo mantido à margem de uma estrutura política, social e econômica, destituído de poder. Não por acaso, compõe segmentos socialmente minoritários que não exercem o direito à voz, representado via ótica e discursos do homem ocidental. Fazer parte de uma categoria desfavorecida o posiciona em um lugar de subordinação em relação aos demais.

O sujeito subalterno é excluído dos diferentes espaços políticos e compõe as camadas mais baixas da sociedade, estando ele alienado dos meios de ascensão social e destituído das benéficas comuns aos estratos sociais dominantes. Spivak (2010) cuida de estabelecer distinção entre o subalterno e o marginalizado. A primeira terminologia busca associar-se ao conceito

gramsciniano de proletariado e lembra ainda o sentido original da terminologia dentro do contexto social da Índia, identificado como oficial subalterno no exército britânico.

Em sua obra, a autora utiliza dois termos, ao seu ver, semelhantes entre si: “povo” e “classes subalternas”, para referir-se aos grupos e elementos sociais que compõem juntos uma categoria à parte da elite. Como tal, considera grupos dominantes estrangeiros, nativos subdivididos em regionais e locais. Cumpre lembrar que seu lugar de enunciação é a Índia onde remete-se à ausência de voz dos sujeitos excluídos e, ao contrário de suas expectativas, vê no intelectual não um veículo para que esses sujeitos possam falar, mas alguém que corrobora o seu emudecimento. Ao estudarem sobre a subalternidade não reivindicam o direito à voz dos excluídos, mas intentam falar em seu nome. O uso da linguagem no processo da tradução não favorece o devido agenciamento dos sujeitos. Spivak pauta sua crítica a partir da análise desses discursos de representatividade.

Através de sua escrita chama atenção para a forma como o sujeito de terceiro mundo vem sendo representado pelo homem ocidental, configurando-se como uma violência epistêmica, um claro projeto de constituição do sujeito colonial como Outro (SPIVAK, 2010, p. 47). Essa violência consiste na neutralização do Outro, por meio de sua invisibilização, extirpando-lhe qualquer chance de agenciamento próprio, emudecendo-o, oprimindo-o. É característico do opressor depreciar o lugar de enunciação do Outro ou mesmo negar sua fala. A autonomia no pensar e a capacidade de se auto agenciar descarta do intelectual pós-colonial e de qualquer outro, sua perspectiva salvacionista, descentralizando sua atenção e abalando seu protagonismo.

Se o universo dos subalternos compreende aqueles que estão posicionados à margem da sociedade, em razão do seu gênero, a mulher é mantida no grupo dos silenciados “A construção ideológica do gênero mantém a dominação masculina. Se no contexto da produção colonial o sujeito subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (SPIVAK, 2010, p. 67).

Spivak aborda o contexto de vulnerabilidade em que a mulher, especificamente a pobre e negra, é posicionada: um lugar ideologicamente demarcado para que nele permaneça. A indiana é posta à margem, ocupando um lugar periférico sempre em condição inferior ao universo masculino.

A autora critica os moldes do feminismo assumido nos Estados Unidos e sua visão sobre as desigualdades entre homens e mulheres, uma visão quase sempre restrita às condições de trabalho e as disparidades entre os salários. É bem verdade que a divisão internacional do

trabalho intensifica as relações de opressão das mulheres. Embora o debate sobre igualdade de direitos seja essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática, é importante nos atermos quanto as marcas de opressão impressas nos conflitos instaurados entre homens e mulheres mundo afora, mesmo aquelas manifestadas de forma subjetiva e velada.

No ensaio em questão, ao pensar sobre a condição do subalterno, a autora conclui que as mulheres constituem grupos identitários de extrema vulnerabilidade, silenciadas pela sociedade e por intelectuais. Assim, a autora traz à tona os conflitos pertinentes à representação da mulher lida a partir do viés cultural do mundo ocidental, objetivando chamar a atenção para a condição dessa mulher subalterna em um contexto pós-colonial. A autora reivindica que os subalternos possam ser posicionados em um lugar de enunciação, dada sua condição marginal(izada) na sociedade.

A autora não apenas reflete sobre esse contexto de inferiorização da mulher como manifesta não ser papel do intelectual falar por ela, nem mesmo limitar a figura feminina ao seu objeto de estudos. É importante que o meio acadêmico, ao se debruçar sobre os estudos subalternos, crie mecanismos para que essa mulher possa falar e assim assumir seu protagonismo.

Os Estudos Subalternos sobremaneira influenciaram as epistemologias desenvolvidas na América Latina. A experiência Sul-Asiática em propor análises sobre o contexto colonial e a condição do subalterno trouxeram perspectivas importantes ao Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos. Por divergências no campo das epistemologias, posteriormente alguns membros criam o Grupo Modernidade/Colonialidade para pensar a colonização a partir de teorias advindas do Sul.

Nesse sentido, Grosfoguel (2009, p. 384-385), importante sociólogo porto-riquenho, ao descrever parte da historiografia do grupo formado pela América-latina tece algumas das divergências identificadas a partir da relação com estudos advindos do Sul-asiático:

Ainda que com todas as suas limitações, o Grupo Sul-asiático de Estudos Subalternos representa um importante contributo para a crítica do eurocentrismo. O grupo insere-se num movimento intelectual denominado crítica pós-colonial (uma crítica da modernidade vinda do Sul Global). Estes debates tornaram claro para nós (aqueles que tomaram o partido da crítica decolonial) que era necessário descolonizar não apenas os Estudos Subalternos, mas também os estudos pós-coloniais. (GROSFOGUEL, 2009, p. 384-385)

Ao mesmo tempo em que reconhece a relevância dos estudos asiáticos, pontua críticas contundentes para legitimar a importância da construção de uma teoria vinda do Sul, tecida por

autores do Sul. Ramón Grosfoguel tem como lugar de enunciação ser um desses importantes pensadores e também ter participação ativa na fundação do Grupo Modernidade/Colonialidade, melhor descrito na próxima seção.

2.3 Grupo Modernidade/Colonialidade e a crítica decolonial

O debate crítico entorno da condição de exploração dos países colonizados engloba ainda um olhar sobre o processo de discriminação racial e a consequente inferiorização das populações subalternizadas, partindo da negação da sua condição humana. Nesse contexto, ao analisar os efeitos da colonialidade ao longo dos últimos cinco séculos junto a outros importantes intelectuais do Grupo Modernidade/Colonialidade, Walsh (2009) faz alusão à pedagogias instituídas como decoloniais reconhecidas como movimentos e lutas de resistências e (re)existências que se movem em contraposição à dinâmica colonial.

Em tempo, pensadores identificados como membros do Grupo M/C se orientam por questões como ser possível ou não a construção de uma política anticapitalista, que supere as práticas de colonialidade subsidiadas a partir do sistema colonial e subverta a ordem imposta pela lógica de um sistema-mundo. Para uma melhor compreensão acerca do conceito de sistema-mundo capitalista, Grosfoguel (2009, p. 389) apresenta a seguinte reflexão:

Se analisarmos a expansão colonial europeia de um ponto de vista eurocêntrico, o que obtemos é um quadro em que as origens do chamado sistema-mundo capitalista são produzidas sobretudo pela concorrência entre os diversos impérios europeus. O principal motivo para esta expansão foi encontrar rotas mais curtas para o Oriente, o que, acidentalmente, levou à chamada descoberta e posterior colonização das Américas por parte da Espanha e Portugal. Segundo este ponto de vista, o sistema-mundo capitalista seria essencialmente um sistema económico que determina o comportamento dos principais actores sociais através da lógica económica da obtenção de lucro, manifestando-se na extração de excedentes e na incessante acumulação de capital à escala mundial. Além disso, o conceito de capitalismo subjacente a esta perspectiva privilegia as relações económicas sobre as relações sociais. Por conseguinte, a transformação das relações de produção origina uma nova estrutura de classes típica do capitalismo, em contraste com outros sistemas sociais e outras formas de dominação.

O conceito de sistema-mundo se refere ao ciclo alimentado através das grandes navegações as quais passam a inserir terras “descobertas” pelos europeus no contexto ocidental. Tais terras passam a ser expropriadas e devastadas sob o argumento de passarem a ser propriedade de seus invasores. Uma vez imersos nesse circuito os povos colonizados fazem

parte de uma máquina colonial que não cessa com a independência, ainda que as nomenclaturas sejam substituídas ou sobrepostas.

O Grupo Modernidade/Colonialidade implementado ao final da década de 1990 é composto por importantes nomes da intelectualidade que se fundamentam no pensamento latino-americano para trazer ao centro a problematização dos impactos da colonialidade sobre seus países (BALLESTRIN, 2013). Para o debate acerca dos impactos sofridos pelos povos colonizados, no que se refere à história e culturas, recorreremos às leituras promovidas por Walsh (2008), Santos (2009), Quijano (2009), Grosfoguel (2008), Maldonado-Torres (2018), Mignolo (2004) e outros que dão ênfase sobre o contexto histórico e político da América do Sul. A colonização perpassou por processos de deslegitimação dessas culturas e é nesse sentido que a perspectiva decolonial emerge nos estudos do Sul como prática política insurgente questionando a espinha dorsal do conhecimento estruturado numa perspectiva eurocentrada (SANTOS, 2009).

Ao objetivar apresentar a trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade, Ballestrin (2013, p. 94) pontua os Estudos Subalternos como principal referência aos estudos latino-americanos:

As origens do grupo M/C podem ser remontadas à década de 1990, nos Estados Unidos. Em 1992 – ano de reimpressão do texto hoje clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” – um grupo de intelectuais latino-americanos e americanistas que lá viviam fundou o Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos. Inspirado principalmente no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos, o founding statement do grupo foi originalmente publicado em 1993 na revista *Boundary 2*, editada pela Duke University Press⁸. Em 1998, Santiago Castro-Gómez traduziu o documento para o espanhol como “Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos”. A América Latina foi assim inserida no debate pós-colonial.

A participação dos autores em eventos internacionais, bem como publicações com grande visibilidade foram fundamentais para demarcar a posição do grupo em relação a construção de um pensamento crítico latino-americano, com a formulação de conceitos próprios que ajudaram a delinear o perfil identitário. Ao traçar a historiografia do Grupo M/C, Ballestrin (2013) traz evidências sobre a forte influência dos intelectuais do Sul-Asiático, sobretudo Ranajit Guha, contribuíram para inspirar essa formação tendo como perfil os estudos subalternos na América Latina. Outros fatores de ordem política, econômica e ideológica emergiram no mundo à época da formação do grupo, corroborando a busca por uma mudança

na atuação arena política dos países em pauta. O processo de democratização dos países do Sul implicava na reflexão da condição de subalternidade imposta, bem como na reconstrução de novos modos de ser, atuar e resistir da América Latina.

Embora os estudos subalternos oriundos do Sul-Asiático tivessem subsidiado o Grupo M/C, o histórico deste foi marcado por práticas de descontentamento e contestação, visto que eclodia em meio ao grupo ressalvas quanto à adaptação das formas de pensar de um grupo em relação ao outro, considerando trajetórias e processos distintos naquilo que se refere ao colonizador. Havia ainda a crítica em torno de o grupo subalterno da Índia tecer suas análises com base em autores europeus, visto como uma clara herança colonial. Para os latinos era necessário romper com as epistemologias do colonizador, abdicando de instrumentos teóricos fundamentados por intelectuais do Ocidente. As divergências de cunho teórico consideravam ainda as formas de resistência apresentadas pelos colonizados da América Latina, distintas daquelas apresentadas pelos indianos. Apenas em 1998 o grupo latino, divorciado do grupo matriz, passava a receber o nome de Grupo Modernidade/Colonialidade, fundado por nomes como Walter Mignolo.

A desagregação dos Estudos Subalternos do Sul-asiático do Grupo Latino-americano é datada ao final do ano de 1998, quando pela última vez se reuniam em Duke, na Carolina do Norte (Estados Unidos da América). Embora o encontro tenha rendido contribuições literárias, via publicações científicas, foi considerado um marco para a desarticulação do grupo por razões que, segundo Grosfoguel (2009), se referem ao fato de os membros estarem ancorados teoricamente na epistemologia construída pelo Norte.

Os membros do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos eram, na maioria, acadêmicos latino-americanistas a viver nos EUA. Apesar de terem tentado produzir um conhecimento alternativo e radical, eles reproduziram o esquema epistêmico dos Estudos Regionais nos Estados Unidos. Salvo raras exceções, optaram por fazer estudos sobre a perspectiva subalterna, em vez de os produzir com essa perspectiva e a partir dela. À semelhança da imperial epistemologia dos Estudos Regionais, a teoria permaneceu sediada no Norte, enquanto os sujeitos a estudar se encontram no Sul. Esta epistemologia colonial foi determinante para o meu descontentamento com o projecto. Sendo eu um latino a viver nos Estados Unidos, fiquei descontente com as consequências epistêmicas do conhecimento produzido por esse grupo latino-americanista. Os seus membros subestimaram, na sua obra, as perspectivas étnico-raciais oriundas da região, dando preferência sobretudo a pensadores ocidentais. (GROSFOGUEL, 2009, p. 383-384)

O autor faz menção ainda ao fato de os membros, ao negligenciarem os estudos sobre origem e raça o fazerem em razão de estarem fundamentados em autores identificados pelos

latino-americanos como “os quatro cavaleiros do Apocalipse”, a saber três europeus: Foucault, Derrida, Gramsci e o indiano Guha, sendo este último o único intelectual com perspectivas advindas do Sul global. Grosfoguel e os demais fundadores do Grupo M/C enxergavam essa fundamentação como uma contradição aos estudos subalternos. A outra razão para a desagregação refere-se ao fato de os membros do Grupo Subalterno asiático enxergarem a crítica ao eurocentrismo pela perspectiva pós-modernista (europeia), enquanto alguns pensadores latinos a enxergavam a partir da perspectiva de descolonização.

A ruptura epistemológica com o Norte pautava-se em uma leitura também vinculada ao conceito de colonialidade discutido por Quijano (2009) que implica no desenvolvimento de um olhar crítico sobre a manutenção das relações de opressão mesmo após os processos de libertação. Tal colonialidade perdura e se manifesta através da economia e política, reafirmando a cultura de opressão empregadas ainda durante a administração colonial.

A composição do Grupo Modernidade/Colonialidade é predominantemente formada por pensadores do Sul, com ênfase sobre América do Sul e América Central. Até o ano de 2013, dentre os treze integrantes, oito tinham nacionalidade sul-americana, oriundos do Peru, Argentina, Colômbia e Venezuela; dois eram de origem porto-riquenha, representando a América Central; e dois estadunidenses. Boaventura Sousa Santos era o único membro de origem europeia (BALLESTRIN, 2013).

Ao pensar sobre os novos processos formativos na América do Sul, Walsh (2008) faz menção aos movimentos políticos vivenciados em toda extensão continental na primeira década deste século. A autora direciona a atenção para as rupturas históricas instauradas a partir de movimentos decoloniais que visam não apenas questionar o processo de colonização e as suas formas de dominação sobre os povos colonizados, a violência cultural sofrida sobre seus modos de ser e ainda sobre as relações de poder estabelecidas sobre esses corpos e sobre suas formas de construir e promover o conhecimento. Dentre as assimetrias identificadas entre o Grupo de Estudos Subalternos e o Grupo M/C, enfatizamos o olhar sobre as diferenças étnico-raciais e as lutas orientadas pelas populações colonizadas defendido pelo último para pautar a construção de uma epistemologia do Sul global. Walsh (2008) ressalta que:

Son estas innovaciones y rupturas que nos interesan aquí, las que señalan y perfilan nuevas formaciones, construcciones y articulaciones sociopolíticas y epistémicas de Estado y de sociedad, formaciones, construcciones y articulaciones que son resultado y parte de las estrategias de acción y lucha de los movimientos ancestrales, de su insurgencia política-epistémica que –sin duda– está abriendo camino a la posibilidad de un nuevo horizonte –de un vuelco o giro– de carácter decolonial.

Walsh (2008, p. 131) recorre ainda aos princípios do movimento zapatista ao “Imaginar y a la vez construir una conciencia y una práctica del Estado, sociedad y país en la que quepan todos”. Tal movimento resiste a imposições advindas dos sistemas colonial e capitalista, sendo pautado por um horizonte filosófico e utópico, um projeto de vida coletivo baseado na ideia da construção de “un mundo donde quepan muchos mundos” (Subcomandante Marcos).

Tal movimento liderado por indígenas do sudeste do México nos deixa como exemplo, que o grito por eles proferido *Já basta!* precisa ser entoado por todos as demais sociedades que são historicamente subalternizadas, oprimidas e estigmatizadas. Por meio da contínua luta de classes, embasados pelos princípios da coletividade e impulsionados pela visão construída em torno das relações de poder as quais eram/são submetidos, em 1994 o movimento se instaurou contra as formas de invisibilização cultural, desigualdades sociais e demais projetos de dominação.

Os conflitos instaurados mobilizaram o exército zapatista a lutar em prol da legitimação das comunidades indígenas dada subalternização de suas culturas (HILSENBECK FILHO, 2008). A problemática vinculada às relações de alteridade podem ser lidas como tensões em diferentes sociedades, em diferentes tempos, imprimindo às relações sociais a subalternização dos colonizadores sobre os colonizados.

A questão identitária é pautada em uma lógica de binarismo e disputa. A escola, cenário das nossas investigações, representa um subproduto da sociedade de forma que os conflitos nela identificados são reflexo da dinâmica social. A interação das diferentes identidades culturais nesse ambiente escolar reflete os ranços de uma sociedade historicamente segregadora que, para, tal se utiliza da raça, gênero, classe, origem étnica estabelecendo categorias de discriminação.

No bojo desse debate, a identidade e a diferença não estão postas de maneira aleatória. Elas se entrelaçam, compondo uma relação híbrida e não neutra. O poder se manifesta, pois, onde são demarcados e produzidos os processos de diferenciação, sendo esta a questão cerne das relações presentes entre identidade e diferença. Assim, apenas o reconhecimento das diferenças vem se revelando insuficiente. Em contraposição, evidenciar a problemática do binarismo que circunda a identidade e a diferença é pauta urgente nos discursos pedagógicos.

Para conceituar a identidade, Canen & Canen apresentam três dimensões:

A identidade individual é compreendida como aquela constituída da pluralidade de marcadores que perfazem a constituição dos sujeitos, eles próprios híbridos e plurais. A identidade coletiva refere-se a algum marco da identidade percebido como central na construção de sua história de vida e das relações desiguais e preconceituosas que a atingem. (...)Por outro lado, denominamos identidade institucional ao conjunto de marcadores que caracterizam um ambiente institucional, no marco das tensões entre as identidades individuais plurais, as identidades coletivas e um projeto de instituição que se deve construir. (CANEN & CANEN, 2005, p. 43)

Para uma melhor compreensão da dimensão individual, Canen & Canen relacionam a identidade aos diversos marcadores inerentes à constituição da própria pluralidade do sujeito. Tratam-se de marcadores de gênero, cor, religião, classe socioeconômica e outros, que juntos compõem uma rede resultando na identidade individual.

Ao que se refere à identidade coletiva, é possível empreender que ela se dá por meio do encontro de diferentes pessoas em razão de uma dada característica individual, tal como ocorre, por exemplo, os grupos que se organizam em razão das questões de gênero. Ainda na busca por embasamentos teóricos que sustentem o conceito e a discussão sobre a identidade, recorreremos a Hall (2006), que apresenta três perspectivas diferentes:

O sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de pessoa humana como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo *centro* consistia num núcleo interior que emergia pela primeira vez quando o sujeito nascia e com ele se desenvolvia ainda que permanecendo essencialmente o mesmo- contínuo ou *idêntico* a ele. (...) pode se ver que essa era uma concepção muito *individualista*. De acordo com a concepção sociológica, a identidade é formada na *interação* entre o eu e a sociedade. (...) O sujeito pós-moderno é conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma *celebração móvel*: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelado nos sistemas que nos rodeiam. (HALL, 2006, p. 11-13)

Ao construir algumas reflexões em torno da identidade, Hall (2006) relaciona as transições da percepção da identidade às constantes oscilações do tempo moderno. O deslocamento de um, implica no câmbio da outra. A exemplo, o autor atribui ao fenômeno da globalização a contínua mutação dos conceitos de identidade, bem como sua pluralização e até os entrelaçamentos identitários.

Para pensar a relação cultural e identitária, Walsh (2008) propõe o debate em torno do conceito de interculturalidade partindo da ideia de sua construção como superação da lógica da tolerância e reconhecimento de que há uma diversidade que nos cerca. A autora pontua as

relações históricas de desigualdade e dominação sobre o enredo construído pela colonização, via imposição do poder. Nesse mesmo contexto, Santos e Meneses (2009, p. 09) ratificam que:

Ao contrário do multiculturalismo- que pressupõe a existência de uma cultura dominante que aceita, tolera ou reconhece a existência de outras culturas no espaço cultural onde domina – a interculturalidade pressupõe o reconhecimento recíproco e a disponibilidade para enriquecimento mútuo entre várias culturas que partilham um dado espaço cultural.

A interculturalidade parte de um lugar específico subalternizado e de uma pauta “social-político-epistêmico” que caminhe na posição contrária à lógica do Norte global, seus significados e práticas seculares de manutenção do poder que os mantém no centro do mundo no que se refere à economia, conhecimento, política e afins.

As demandas e ideais dos povos subalternizados emergem de lutas e insurgências, termo amplamente empregado por Walsh (2017), que intentam desinvisibilizar conhecimentos depreciados e obscurecidos ao longo de séculos. A interculturalidade está inclinada à construção de instrumentos para a promoção de mudanças nas sociedades do Sul Global e com a lógica de uma cultura única nacional. O debate, portanto, não é sustentado apenas pelo reconhecimento das diferenças e incorporação dos seus signos, com base em uma estrutura já estabelecida. A reflexão é atravessada por um projeto mais amplo, complexo e profundo de reconceitualização dessas bases já instituídas na desigualdade, prezando assim por medidas mais igualitárias sobre os modos de ser orientados pela colaboração e solidariedade. Daí o perfil inacabado da interculturalidade, que para a autora, faz parte de um projeto de descolonização do Estado. Interculturalizar e descolonizar a América do Sul são ações que compõem uma agenda em comum.

A perspectiva intercultural crítica contribuiu para a compreensão sobre as disputas de fundo político e ideológico que circundam nos espaços escolares e demais cenários sociais. Tratam-se de experiências alimentadas ainda por disputas de poder e saber, pelos processos de desigualdade social e pelas diferenças identitárias construídas socialmente. Compreendendo que a escola é um subproduto da sociedade, identificamos que historicamente projeta nos alunos um dado modelo de comportamento. Tratam-se de valores socialmente aceitos e impostos como legítimos: a cultura do masculino, hétero, cristão, branco europeu.

Os movimentos que decorrem das populações indígenas e negras em busca das antigas e atuais estruturas de exclusão dos países como Equador, Bolívia, Brasil, tal como apontado por Walsh (2008), provocam uma ameaça ao poder hegemônico instituído nos/pelos Estados.

Seus atores sociais idealizam e lutam a favor da construção de lógicas outras para além das oficializadas pela perspectiva ocidental: monocultural e ocidental, com a ascensão do debate sobre as demandas e perspectivas desses povos subjugados. A luta incide sobre as relações de poder e saber e na sua desconstrução de modo que saberes ancestrais atinjam o mesmo patamar de um conhecimento legitimado, não apenas em meio aos negros e indígenas, mas com alcance plurinacional, estabelecendo-se sob perspectivas interculturais.

A fragmentação do saber perpassa ainda por uma hierarquização com a valorização de dadas ciências em detrimento de conhecimentos que não são lidos como legítimos. Os conflitos observados no campo dos saberes posicionam os conhecimentos advindos das populações pobres como sendo experiências, folclore, crendices, mitos. Por meio da deslegitimação e consequente invisibilização dos conhecimentos dos negros, indígenas, latinos e outros marcadores identitários, estes também vão sendo socialmente apagados, mantidos no outro lado da “linha abissal”, tal como discutido por Santos (2009, p. 25):

Essas tensões entre a ciência, de um lado, e a filosofia e a teologia, de outro, vieram a se tornar altamente visíveis, mas todas elas, como defendo, têm lugar deste lado da linha. Sua visibilidade assenta na invisibilidade de formas de conhecimento que não se encaixam em nenhuma dessas modalidades. Refiro-me aos conhecimentos populares, leigos, plebeus, camponeses ou indígenas do outro lado da linha, que desaparecem como conhecimentos relevantes ou comensuráveis por se encontrarem para além do universo do verdadeiro e do falso. É inimaginável aplicar-lhes não só a distinção científica entre verdadeiro e falso, mas também as verdades inverificáveis da filosofia e da teologia, que constituem o outro conhecimento aceitável deste lado da linha. Do outro lado não há conhecimento real; existem crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas. Assim, a linha visível que separa a ciência de seus “outros” modernos está assente na linha abissal invisível que separa, de um lado, ciência, filosofia e teologia e, de outro, conhecimentos tornados incomensuráveis e incompreensíveis por não obedecerem nem aos critérios científicos de verdade nem aos critérios dos conhecimentos reconhecidos como alternativos, da filosofia e da teologia.

Walsh (2008) disserta ainda sobre a relação dos povos com a terra, com a ancestralidade, com o uso cultural que se faz do espaço e o quanto uma lógica não pautada na interculturalidade fere os princípios das populações indígenas e africanas por meio da imposição de um tempo outro que não o seu. Assim, um projeto contra hegemônico alinhado a uma visão intercultural compreende novas formas de gerenciamento da vida em sociedade:

El buen vivir abre las posibilidades de concebir y agenciar la vida de una manera «otra», una manera distinta concebida desde la diferencia ancestral y sus principios pero pensada para el conjunto de la sociedad. Plantea la posibilidad de un nuevo contrato social enraizado en la relación y convivencia ética entre humanos y su entorno, con el afán de retar la fragmentación y promover la articulación e interculturalización. Pues abre la posibilidad para tejer una nueva identificación social, política y cultural de país que acepte las particularidades histórico-ancestrales a la vez que tome distancia del capitalismo y su arquetipo de sociedad eurocéntrico norteamericano. Así apunta la necesidad cada vez más urgente y crítica no de simplemente sobrevivir sino de con-vivir. (WALSH, 2008, p. 148)

Ao problematizar a relação entre a interculturalidade e os direitos humanos, Santos (2009) questiona sobre as possibilidades de implementação de um diálogo intercultural diante da violência imposta à dados grupos em nome de uma monocultura. A perpetração dessa violação, via imposição de uma cultura dominante, silencia as demais culturas ferindo a dignidade humana. A cultura ocidental se auto proclama, segundo o autor, como cultura oficial, como “cultura completa”, reproduzindo instrumentos outros de hegemonia. O autor amplia o debate, apresentando os riscos de as culturas subordinadas, já tão mutiladas ao longo de suas histórias, serem incorporadas ao conflito da (in)completude cultural:

O dilema da completude cultural pode ser assim formulado: se uma cultura se considera inabalavelmente completa, então não terá nenhum interesse em envolver-se em diálogos interculturais; se, pelo contrário, admite, como hipótese, a incompletude que outras culturas lhe atribuem e aceita o diálogo, perde confiança cultural, torna-se vulnerável e corre o risco de ser objeto de conquista. Por definição não há saídas fáceis para esse dilema, mas também não penso que ele seja insuperável. (SANTOS, 2009, p. 17)

A argumentação para a elucidação de novas epistemologias como alternativa à epistemologia dominante está ancorada também na concepção de um mundo diverso, visto por Santos (2009) como positivo e não o contrário. Tal diversidade implica em múltiplas interpretações para além daquelas já validadas, contribuindo para as experiências sociais. Ainda na defesa por uma epistemologia do Sul, Nunes (2009) declara a indissociabilidade desta ao contexto histórico que se pretende sobrepor: de opressão, silenciamento, marginalização, desqualificação e deslegitimação dos atores sociais do Sul global, via epistemicídio ocidental. Assim, a compreensão acerca do que é ou não conhecimento perpassa pelo questionamento da epistemologia convencional e pela validação dos conhecimentos.

As dinâmicas sociais e movimentos políticos, articulados à uma militância em prol das populações estigmatizadas, por sua vez, refletem um mundo cada vez mais diverso. Uma análise balizada nos princípios da interculturalidade crítica sobre a presença dos alunos africanos nos

possibilita pensar a construção de uma escola que atue em favor da diversidade, compreendendo suas culturas, suas histórias e trajetórias.

É nesse contexto que os estudos promovidos por autores do campo da decolonialidade, especificamente do Sul global corroboram uma leitura mais crítica acerca da migração e refúgio. Pontuamos ainda a crítica sobre como os conhecimentos das populações africanas são marginalizados e estereotipados e como a sua presença é socialmente invisibilizada em razão de serem lidas e classificadas como diferentes a partir de uma lente eurocêntrica. O binarismo social nos coloca em lados opostos: nacionais/migrantes, brancos/negros, cristãos/não cristãos, e demais diferenças norteadas por representações sociais.

Os estudos decoloniais e seus desdobramentos, nessa tese, nos orientam na reflexão e análise sobre a condição dos africanos e o contexto sob os quais migram ou refugiam-se de forma a não divorciar dos impactos provocados pelo sistema colonial. Interessa-nos a correlação estabelecida pelos Grupo M/C entre os aspectos étnico-raciais e os processos de opressão submetidos as populações negras.

CAPÍTULO 3

MIGRAÇÃO E REFÚGIO: A CONDIÇÃO DOS ANGOLANOS E CONGOLESES EM CONTEXTO DE DESLOCAMENTO

De tanto ir e vir, ele já trocava partida por destino. De tanto viver no mar, ele já perdera pátria em terra. Já não era de nenhum lugar. De uma onda, desfeita em espuma: essa era sua pertença. (Mia Couto)

Ao analisar o impacto da máquina colonial sobre os povos colonizados, Santos (2009, p. 29) descreve a violência como a “destruição física, material, cultural e humana”. No que tange ao conhecimento, a violência se manifesta por meio da imposição e assimilação de uma cultura diferente daquela advinda do colonizado, extirpando-lhe o direito de fazer uso das suas línguas.

A virada do milênio não foi demarcada apenas pelo avanço da tecnologia e demais aspectos inerentes à globalização. O presente século é fortemente abalado por uma crise humanitária decorrente do progresso advindo da modernidade e da dinâmica que esta impõe a partir do uso abusivo dos recursos naturais e a consequente devastação da vida no planeta. As práticas provenientes de um sistema colonial reverberam no pensamento moderno mantendo relações de exclusão social, manutenção da subalternidade e opressão.

O capitalismo, modelo econômico que rege mundo ocidental, se sustenta por meio de uma organização que privilegia aquisição de lucro por parte daqueles que detêm os meios de produção. Em contrapartida, essa mesma estrutura perpetua as desigualdades de classe impactando sobremaneira as pessoas mais pobres. Países pertencentes ao “outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2009) são historicamente submetidos a escassez em diferentes escalas e proporções.

Para uma melhor compreensão em torno do conceito, o autor nos pontua que:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. (SANTOS, 2009, p. 23)

Santos (2009) nos adverte sobre a necessidade da luta por justiça a nível global fundamentada na desconstrução dessa lógica, identificada por ele como pensamento “pós-abissal”. O autor chama atenção para a urgência em superarmos os modos de ser, de nos

relacionarmos com nossos pares, bem como a lógica de consumo instituída por meio dos padrões de uma sociedade capitalista. A construção de modos de ser sustentáveis voltados para o bem coletivo é apresentada como uma forte demanda na/da contemporaneidade. Nessa perspectiva, além de amenizarmos o impacto sobre o ambiente, outras lógicas de enfrentamento dos problemas que atingem as sociedades são apresentadas.

O autor aponta a construção de um futuro que supere a ideia da perpetuação do presente, com as mesmas práticas e lógicas de exploração aleatória dos recursos. Sua crítica é pautada em uma sociologia das ausências que nega a violência, à extorsão de terras e consequente exploração da mão de obra de dados povos. Refere-se, portanto, às populações mantidas do “outro lado da linha”, uma linha divisória global que “divide a realidade social em dois universos distintos” (SANTOS, 2009, p. 20)

Para Grosfoguel (2009, p. 394), o capitalismo não é divorciado do processo colonial, assim como não é orientado apenas pelo viés econômico. Outros aspectos são vinculados a esse sistema:

O ‘capitalismo’ é apenas uma das múltiplas e enredadas constelações da matriz de poder colonial do ‘sistema-mundo patriarcal/capitalista/colonial/moderno europeu’. É importante, mas não a única. Dado o seu enredamento com outras relações de poder, destruir os aspectos capitalistas do sistema-mundo. Para transformar seria essencial destruir todo histórico-estrutural heterogêneo a que se chama ‘matriz de poder colonial’ do ‘sistema-mundo’.

Conforme apontado pelo Relatório Mundial de Migrações, da Organização Internacional para as Migrações (OIM), existem 272 milhões de pessoas migrantes, das quais 31 milhões correspondem a crianças, implicando a implementação de legislações e políticas públicas voltadas para eles. Com a recente notícia da tomada das províncias do Afeganistão pelo grupo Talibã, movimento fundamentalista e nacionalista islâmico, cresce o número de refugiados. O país se mantém entre os maiores solicitantes de refúgio no mundo, conforme apontado pelo ACNUR, atrás da Síria e Venezuela¹⁰.

De acordo com Marquez (2017), no ano de 2016, a migração atingiu o maior número desde a Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Não por acaso a década de 1950, período subsequente à guerra, é vista como um marco na construção e sistematização de proteção aos refugiados através da cooperação entre os Estados e estabelecimento de acordos bilaterais para

¹⁰ FONTE: <https://www.acnur.org/portugues/2021/08/13/conflito-do-afeganistao-e-o-que-mais-afeta-mulheres-e-criancas-deslocadas/>

acolhida dessas pessoas. O Estatuto dos Refugiados é criado no ano de 1951 (Convenção de 51, da ONU) em razão do alto número de refugiados na Europa.

Os contextos sociais e políticos contemporâneos vêm intensificando e reformulando as formas de deslocamentos, conduzindo os civis em circunstância de vulnerabilidade à travessia de mares em busca de melhores formas de (sobre)vivência. Ainda segundo o ACNUR, há uma clara distinção entre migrantes e refugiados. Para o órgão, os migrantes referem-se a grupo de pessoas que se deslocam por razões de cunho econômico, tratando-se, pois, de uma busca por melhores condições de vida e perspectivas futuras.

De acordo com a Lei nº 9474 (BRASIL, 1997), que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, em seu art. 1º, refugiado é considerado todo indivíduo que:

I-Devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
II-Não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
III-Devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997)

Dentro do drama da mobilidade humana, outras categorias são identificadas, evidenciando as múltiplas razões pelas quais milhões de pessoas deslocam-se ano a ano de sua terra natal. Elas se subdividem em espontânea, forçada, econômica, condicionando ainda os migrantes em imigrantes (regular ou irregular), asilados, refugiados (conforme atendimento a critérios específicos), solicitantes de refúgio (pessoas que fazem a requisição e aguardam o parecer do Comitê Nacional para os Refugiados-CONARE¹¹), apátridas (não estão vinculados a nenhuma nacionalidade, juridicamente).

As distinções no conceito de sujeito migrante e sujeitos refugiados e demais variações frente não apenas ao ACNUR, mas, sobretudo no âmbito jurídico configuram-se em significativos progressos no que tange o debate sobre os deslocamentos. Por outro lado, apresenta um viés classificatório em torno dos diferentes grupos atribuindo menor peso sobre as demandas daqueles que não se encaixam no *status* de refugiado, diminuindo suas questões e

¹¹ O CONARE - Comitê Nacional para os Refugiados - é um órgão colegiado, vinculado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública, que delibera sobre as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado no Brasil. Suas competências e composição estão definidos no art. 12 da [Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997](https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/conare). (Fonte: <https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/conare>)

direitos. Nesse grupo encontram-se os migrantes econômicos, condicionados a uma situação intermediária: ao mesmo tempo em que não são refugiados, também não são pessoas que migraram por opção. Por razões de sobrevivência assim o fizeram e são mantidos à margem da proteção do Estado. Pessoas migrantes mundo afora vivem em situação análoga ao refúgio, mas deixam de compor as estatísticas em razão da divergência de nomenclaturas.

Nesse contexto:

Entendemos que cada vez mais as pessoas possuem razões "mistas" para migrar em sua própria experiência, elementos de migração voluntária e forçada. Ainda que não seja proveniente de uma região direta em que incide um conflito, outras causas estruturais, como violências generalizadas, falta de acesso à direitos e circunstâncias ambientais podem funcionar como elementos compulsórios para pessoas em deslocamento. (ROSSA & MENEZES, 2018, p. 389-390).

Embora seja usual os africanos, sujeitos da pesquisa, serem identificados nas relações cotidianas como refugiados, sobretudo nos espaços escolares, as nomenclaturas estabelecidas pelo ACNUR nos proporcionam nítidas distinções entre o conceito de refugiado e migrante. Para o órgão, os migrantes podem referir-se a grupos de pessoas que se deslocam por razões de cunho econômico, tratando-se, pois, de uma busca por melhores condições de vida e perspectivas futuras. Outros migram de forma espontânea, por razões que não se vinculam às questões financeiras. Refugiados, por sua vez, compreendem pessoas que são obrigadas a se deslocar do seu país de origem em razão de problemas ambientais ou perseguições de fundo racial, religioso, étnico e/ou político, além da violação dos direitos humanos que ponha em risco sua vida¹².

Em análise à nova Lei de Migração nº 13.445, de 2017, a não criminalização da migração compreende um dos princípios e diretrizes da legislação, representando um avanço em relação às leis que a antecederam. No que se refere às crianças, chamamos a atenção para o caso daquelas que são separadas (casos de crianças que viajam com um responsável autorizado pela família, mas que não necessariamente é o seu responsável legal) e desacompanhadas (crianças desassistidas da presença de qualquer adulto).

Em nossas pesquisas, identificamos um caso em que a criança se enquadrava na condição de separada, veio para o Brasil com uma irmã também menor de idade. A narrativa é de uma Orientadora Pedagógica que faz menção ao processo de matrícula de uma das alunas africanas:

¹² Fonte: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>

A irmã veio para fazer a matrícula. “Ué! Como é que a irmã vai fazer a matrícula?” E ela contou que ela trouxe a irmã. Os pais colocaram ela... ela tinha dezessete anos e os pais ficaram (na África). E ela trouxe a irmã para estudar aqui na escola. Foi quando eu perguntei “Mas você veio sozinha?” Ela abaixou a cabeça, não falou mais nada e começou a chorar. Depois ela voltou pra lá, foi embora. Estavam sozinhas, ela e a irmã. (I.C, Orientadora pedagógica do primeiro segmento)

Para além das crianças que migram separadas dos pais ou na condição de desacompanhadas, chamamos a atenção ainda para casos em que dada a emergência do deslocamento, algumas crianças não têm a mesma oportunidade de migrarem. Por vezes, os conflitos oriundos de guerra impõem aos pais a escolha sobre que filhos salvar, conforme relatado pela diretora da creche pesquisada:

No dia que o pai do aluno veio conversar comigo, ele era bastante comunicativo, muito simpático e começou a contar a trajetória deles e eu perguntei como eles vieram para o Brasil, como chegaram. Ele falou que estava dentro de casa com a esposa grávida do nosso ex-aluno, que nasceu aqui no Brasil, e um filho de 1 ano. Dois filhos mais velhos estavam no campo de futebol jogando bola. O pai chegou à casa e começaram a ouvir um barulho referente à guerra e falou para a esposa. “Está em guerra. Nós temos três minutos para ir para o navio.” Ele falou que moravam pertinho do porto. Nossa, me arrepio toda só em contar isso! E ela então falou: “Não, mas nossos filhos estão na quadra jogando bola”. E ele falou: “Ou eles ou o que está na barriga e o que está no colo.” Entraram no navio e vieram com a roupa do corpo. (C.R, Diretora de Creche)

Em consonância aos dados apontados pela Organização das Nações Unidas (ONU), 11,4% das pessoas em contexto de migração referem-se a crianças que migram tanto acompanhadas por seus pais, ou separadas deles ou ainda desacompanhadas, tal como vimos na definição anterior. Devido ao crescente número de migrantes e refugiados, e ainda as demandas apresentadas pelo corpo docente entrevistado, este capítulo tem como base a necessidade de conhecermos as razões pelas quais tais grupos deixam seus países e por que o Brasil se torna um local de imigração, ainda que não se revele como destino se, considerados os movimentos subsequentes dessas pessoas rumo à Europa e América do Norte (Estados Unidos da América e Canadá).

O capítulo está fundamentado na necessidade de compreensão dos estudos migratórios. O fenômeno da migração implica uma análise sobre os contextos sociais que condicionam as populações a se deslocarem. Importa-nos, portanto, conhecer “as condições sociais que a engendraram” e o “princípio gerador das questões reativas à imigração” (SAYAD, 1998, p. 14). Nesse contexto, a contribuição de diferentes campos do conhecimento nos orientam na reflexão

do fenômeno migratório, ultrapassando uma perspectiva rígida imposta pela disciplinarização dos saberes.

Todo itinerário do imigrante é, pode-se dizer um itinerário epistemológico, um itinerário que se dá, de certa forma, no cruzamento das ciências sociais, como um ponto de encontro de inúmeras disciplinas, história, geografia, demografia, economia, direito, sociologia, psicologia e psicologia social e até mesmo das ciências cognitivas, antropologia em suas diversas formas (social, cultural, política, econômica, jurídica etc.), linguística e sociolinguística, ciência política, etc. Por certo, a imigração é, em primeiro lugar, um deslocamento de pessoas no espaço, e antes de mais nada no espaço físico; nisto, encontra-se relacionada, prioritariamente, com as ciências que buscam conhecer a população e o espaço, ou seja, *grosso modo*, a demografia e a geografia, e principalmente porque esta, ao tratar da ocupação dos territórios e da distribuição da população, inclina-se a anexar aquela-não é por nada que a demografia é uma questão, em parte, dos geógrafos e, em parte, dos historiadores. Mas os espaços dos deslocamentos não é apenas um espaço físico, ele é também um espaço qualificado em muitos sentidos, socialmente, economicamente, politicamente, culturalmente (sobretudo através das duas realizações culturais que são a língua e a religião) etc. Cada uma dessas especificações e cada uma das variações dessas mesmas especificações podem ser objeto de uma ciência particular. (SAYAD, 1998, p. 15)

Considerando, portanto, o espaço de deslocamento ao qual o autor se refere e ainda o hibridismo que marca as identidades dos sujeitos pesquisados, emigrante ao deixar seu país, imigrante ao chegar à novas terras, fazemos uso de estudos vinculados ao campo das migrações, assim como nos apoiamos nas legislações de caráter nacional e internacional, além de recorrermos às contribuições da história e estudos culturais promovidos por outras áreas capazes de nos oferecer subsídios à promoção do debate.

O capítulo está organizado em quatro seções. A primeira seção “África e afrodiáspora contemporânea”, analisa a condição de exploração a qual o continente, historicamente, é submetido, levando parte da população a um contexto de pobreza extrema. Na segunda seção “Angola e República Democrática do Congo: Alguns determinantes políticos e econômicos para o processo migratório”, partimos de um estudo sobre as razões pelas quais os sujeitos africanos da pesquisa emigram dessas regiões, refletindo sobre a relação da máquina colonial com a sua mobilidade. Esta seção é subdividida ainda em “Leituras sobre Angola” e “Leituras sobre República Democrática do Congo” por entendermos que mesmo sendo países limítrofes, cada qual apresenta especificidades e trajetórias únicas.

A terceira seção é pautada nos limites encontrados para a integração e permanência dos migrantes e refugiados, embora apresente uma legislação favorável para seu ingresso no país. A seção contempla ainda o destaque econômico do Brasil no cenário global durante a primeira

década deste século, traduzindo-se, portanto como um país favorável, à época, aos deslocamentos ao Sul. Concomitante, as crises econômicas instituídas na arena do Norte global, bem como legislações com maior abertura política no Brasil, somada ainda à valorização da moeda brasileira em comparação ao dólar fizeram com que muitos migrantes enxergassem o país como uma alternativa de migração, nas duas últimas décadas.

Na quarta seção, “Duque de Caxias na rota da migração/refúgio”, apresentamos dados sobre a chegada dos sujeitos pesquisados à cidade, entendendo que há uma rede de apoio que os acolhe, independente dos laços consanguíneos. Tal rede refere-se a refugiados que chegaram à região em décadas anteriores (1980 e 1990), formando

uma comunidade congo-angolana, especificamente, no bairro de Gramacho.

O capítulo é justificado ainda pela necessidade apresentada pelos professores ao longo da pesquisa de campo de conhecer parte da história dos alunos migrantes e refugiados, suas origens e as razões pelas quais deslocam-se para a cidade de Duque de Caxias. A compreensão sobre esses fluxos migratórios e a condição de vulnerabilidade imposta a essas pessoas contribui para a desconstrução de estereótipos em relação aos africanos, oportunizando a aquisição de novos conhecimentos sobre tais grupos.

3.1 África e afrodíaspóra contemporânea¹³

O debate sobre o processo diaspórico vivenciado pelos africanos em contexto contemporâneo, evidenciado pelo número de pessoas que passam anualmente a ocupar as estatísticas referentes à migração e refúgio, não se divorcia dos impactos trazidos pelas práticas coloniais impostas nos séculos XVI.

Os deslocamentos não são meros processos migratórios, mas compõem um quadro de impactos sofridos em decorrência das mais variadas formas de exploração. Assim, cabem-nos algumas reflexões sobre como a lógica do mercado vem se reconfigurando em suas formas de apropriação, resultando, portanto, nos deslocamentos em massa. Importa-nos a forma pela qual o povo africano vinha e vem sendo dispersado mundo afora. A diáspora africana, ou afrodíaspóra, foi e segue como resultado de um processo de mercantilização ora no período de colonização, ora na contemporaneidade.

A histórica desqualificação dos grupos africanos configurou-se no pleno exercício de poder manifestado sobre as mais variadas formas de exploração advindas do processo de

¹³ Redação publicada no artigo “Diálogos entre afrodíaspóra e educação: por um currículo a favor das culturas negras” (SANTOS, 2018), da Revista Periferia (UERJ/FEBF).

colonização. A repressão praticada pela Europa vai desde a exploração dos espaços geográficos e recursos naturais à apropriação dos corpos, discriminando-os por meio de suas culturas, linguagens, biotipo.

As representações dos povos africanos, com atribuições estereotipadas eram usadas para fundamentar o colonialismo europeu sobre o continente africano. Em análise aos estudos apontados por Serrano e Waldman (2010) em torno do imaginário europeu sobre a África, os mesmos destacam a necessidade de novas leituras sobre o continente:

Compreender a África é sumamente um exercício crítico. Uma das metas aponta para o desvendamento de realidades encobertas por mitos, ficções e imagens fantasiosas. Indiscutivelmente, ainda que existam várias visões estereotipadas cultivadas contra outros povos e regiões, a África, mais do que qualquer outro continente, terminou encoberta por um véu de preconceitos que ainda hoje marcam a percepção de sua realidade. O imaginário europeu devotou para as terras africanas e para seus habitantes um amplo leque de injunções desqualificantes, muitas vezes respaldadas pelos expoentes da chamada “grande intelectualidade europeia”. A África, condenada ao papel de espaço periférico da humanidade, além de considerada desprovida de interesse para a civilização, seria igualmente alheia a ela. (SERRANO & WALDMAN, 2010, p. 21)

Pensando sobre essa África construída a partir dos processos de colonização e com ele as múltiplas formas de acultramento, Hall (2016 A, p. 50) fala-nos a respeito o reducionismo ao continente, elaborado através das lentes do colonizador:

Sabemos que o termo “África” é, de qualquer forma, uma construção moderna, que se refere a uma diversidade de povos, tribos, culturas, religiões e línguas, cujo principal ponto comum de origem está na confluência do tráfico escravo. Essa é a “África” que está bem viva na diáspora; foi o que a “África” se tornou em toda parte no Novo Mundo. Suas culturas são produto da complexíssima rede de entrecruzamento de elementos, sintetizadas através do redemoinho do sincretismo colonial, um hibridismo cultural forjado no caldeirão colonial.

Para além das formas de dominação sobre as histórias e culturas dos povos africanos, seus países sofreram com a devastação da máquina colonial e posteriormente com os movimentos de libertação estruturados por meio de guerras. A gestão pós-colonial também sofre com a ausência de recursos, disputas étnicas para exercício do poder, além dos países já estarem inseridas em uma lógica global capitalista.

O crescimento da pobreza, somado a outros fatores, está relacionado ao uso prioritário de investimentos na reestruturação técnico-econômica visto que não são construídas políticas de bem-estar social capazes de minimizar os índices de miséria. As crises econômicas

decorrentes desse projeto e consequente fragilidade dos mercados financeiros justificam a proliferação da pobreza em larga escala global.

Em solos africanos, o capitalismo corrobora para o colapso de suas economias e a resposta segue de maneira devastadora: fome, epidemias, violência, guerras civis, massacres, caos social e político, migrações e refúgio. Na contramão da economia global, os países da África sofrem queda da renda *per capita* ainda nas décadas de 1980 e 1990.

Mignolo (2004), bem como outros importantes teóricos do campo das ciências sociais e estudos coloniais, utiliza o termo “terceiro mundo” para referendar países que foram notoriamente colonizados pela perspectiva da modernidade, cujos espaços, sentidos e culturas eram conquistados, superados e dominados. (MIGNOLO, 2004). Um misto de apropriação e violência praticados pelo colonizador sobre povos colonizados delineia o processo histórico e resulta em territórios devastados, com ausência de recursos mínimos à população e no desmantelamento do Estado.

O continente africano aumenta a dívida externa a partir de empréstimos recebidos para ajudar a elevar sua economia. Sua dependência financeira o conduz à subserviência aos países credores e instituições. Paralelo a este cenário, é afetado com significativa redução de investimentos estrangeiros e privados, sendo mantido à margem da economia global. Investir na África se trata de um risco: meio institucional pouco fiável, falta de infraestrutura de produção, telecomunicações e capital humano, além dos graves problemas de corrupção que comprometem sua vida financeira, atrelada ao fato de as elites se apropriarem da maior parte dos recursos dos seus respectivos países. O poder predatório do Estado trata dos recursos de acordo com a lógica da acumulação pessoal de riqueza, facilitando seu acesso a ela com apoio político. As redes de clientelismo predominam a favor do Estado e de um restrito e poderoso segmento da sociedade.

A situação de pobreza extrema agrava os conflitos étnicos, resultando em massacres. Os genocídios vêm configurando-se muito mais como uma questão política do que propriamente cultural. O processo de colonização não se deu de forma consensual quanto à demarcação, ora por limites territoriais, ora pelo critério cultural. Mesmo após a independência a etnia segue como um critério para disponibilização de recursos.

Após as lutas e processos de independência, os estados africanos passam décadas sob intervenção estrangeira e assessoria militar, configurando-se como um campo de batalha. A militarização de alguns estados gera gastos com sua defesa, deixando vastos arsenais como

heranças nas mãos de civis. Os conflitos étnicos também se intensificam em razão da busca por recursos já escassos diante de uma agricultura em crise.

Para Cooper (2016), os movimentos de independência dos países africanos no século XIX não necessariamente representaram a ausência de problemas para suas comunidades. O que não significa dizer que não fosse importante para a história dos países, dado contexto de opressão, dominação, exploração e violência sob o qual os africanos eram submetidos. Entretanto, o autor adverte-nos acerca das complexidades inerentes aos Estados já depredados e extorquidos ao longo de séculos, além das demandas estabelecidas pela ordem capitalista já impressa ao continente. Ainda de acordo com Cooper (2016, p. 52):

A libertação política não conduzia à libertação econômica e, de acordo com este raciocínio, isso devia-se à natureza do capitalismo global. As raízes do subdesenvolvimento remontavam a um período anterior à colonização, ligado sobretudo ao tráfico de escravos. Este processo criou uma distinção praticamente irreversível entre centro e periferia. A colonização piorou a situação. A alternativa seria sair do sistema-mundo.

Acerca dos problemas vivenciados após a independência, Cooper (2016) vai nos relatar sobre a culpabilização que paira sobre o gerenciamento dos próprios africanos. Com a libertação muitos colonos que ocupavam as cadeiras públicas passam a ser gerenciadas pelos nacionais e a eles recaem a responsabilidade de gerenciar Estados depredados. Contudo, são negados que os novos gerenciamentos são impactados pela escassez de recursos os quais dispunham seus colonizadores.

A depressão mundial de meados dos anos [19]70 deixou claro que poucos Estados africanos tinham produzido o tipo de economia nacional autossuficiente que seus líderes haviam almejado(...). Os governos dependiam de conexões externas - de receitas de importações e exportações, bem como de ajuda externa - para assegurarem o bem-estar das elites dirigentes e reforçaram a natureza de uma economia orientada para o exterior tanto quanto os regimes coloniais que os antecederam. Quando se deu a crise, os governos africanos tornaram-se ainda mais dependentes do exterior, na medida em que as suas crises fiscais os colocaram nas mãos de resgates do Fundo Monetário Internacional (FMI). O FMI impôs condições que tornaram ainda mais difícil escapar ao círculo vicioso, principalmente através do corte das despesas do Estado em serviços sociais. Independentemente daquilo que o FMI defendia, as elites dirigentes estavam menos dispostas a abdicar das suas políticas clientelares do que a cortar nos serviços sociais; a privatização implicou muitas vezes que os bens públicos se tornassem bens privados em benefício dos mesmos de sempre. E à medida que os frutos do controle dos recursos foram escasseando, a luta por estes intensificou-se, o que acentuou rivalidades regionais, étnicas e clânicas. (COOPER, 2016, p. 55)

No exercício de pensar as razões pelas quais anualmente milhares de africanos chegam às terras brasileiras, compreendemos que os deslocamentos não se dão de forma natural, mas desde sempre se trataram do resultado das intervenções de um mercado. Os mais variados deslocamentos implicam-nos um olhar em torno das práticas de acultramento, silenciamento e apagamento culturais dos povos negros. A constatação de que crianças em situação de deslocamento chegaram às escolas públicas locais nos motivou a investigar práticas pedagógicas em favor de sua inclusão, valorização de suas culturas e a potencialidade de suas memórias.

Diante do quadro apresentado em relação ao número cada vez maior de refugiados da África, ora por guerra, ora por perseguição religiosa e política, ou mesmo, a migração em circunstância da miséria a que são submetidos, enquanto educadores e pesquisadores das questões de cunho político e socioeducacional, cabe-nos um olhar observador crítico e comprometido com as crianças que chegam às escolas públicas.

A migração, em termos globais, abarca algumas contradições quanto ao direito estendido a essas pessoas, embora haja o reconhecimento da necessidade de uma maior abertura política em relação aos países e implementação dos acordos bilaterais, responsabilizando os diferentes governos¹⁴. Tais paradoxos são evidenciados se analisadas as questões da migração infantil que requerem maior urgência e eficiência nas respostas, sobretudo pela necessidade de proteção a essas vidas e seguridade de direitos mínimos como educação, saúde, moradia e permanência junto a seus pais.

Na próxima seção, apresentamos um recorte geográfico sobre os países Angola e República Democrática do Congo apontando elementos que contribuem para a compreensão de como as práticas migratórias se dão nessa região. A escolha pelos países em pauta é justificada por serem países de origem dos sujeitos pesquisados. Interessa-nos ainda pensar na relação entre as duas nacionalidades, considerando que parte dos sujeitos apresentam famílias em ambos os países.

¹⁴ A saber, reunimos alguns dos principais documentos normativos que versam sobre a migração e a condição social do migrante, tendo sido algumas delas ratificadas pelo Brasil e outras não aderidas por ele: Convenção das Nações Unidas relativa ao Estatuto dos Refugiados (1954); Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados (1967); Declaração de Cartagena (1984); Estatuto Brasileiro do Refugiado (1997); Constituição Federal (1988, art. 5); Lei de migração (2017); outros;

3.2 Angola e República Democrática do Congo: Alguns determinantes políticos e econômicos para o processo migratório

Considerando que as famílias, sujeitos da pesquisa, em contexto de deslocamento apresentam o *status* de migrantes (voluntários e forçados) ou refugiadas, compreendemos que a principal motivação para a saída do seu lugar de origem decorre de uma crise que afetou a ambos os países: Angola e República Democrática do Congo.

Ao trazer à tona suas memórias em relação à Guerra de Independência vivenciada na Argélia (1954-1962), muito comuns às guerras de libertação em outros países da África, Sayad (1996) fala sobre a complexidade dos deslocamentos que esta causa à população local.

Não era só a guerra, porque junto com guerra acontecia uma série de processos sociais muito dramáticos. Em poucos anos, quatro ou cinco milhões de pessoas foram deslocadas de seus lugares de origem nas áreas rurais, milhares de pessoas que já eram pobres perderam suas terras e animais e começaram a passar fome e a sofrer doenças. (...) A guerra estremeceu as bases sobre as quais se fundava a sociedade, suscitando uma infinidade de interrogações. (SAYAD, 1996, p. 160-161)

A depredação local, a expropriação de terras, a exposição a violação dos direitos e a violência física e sexual, além do risco contínuo de morte comuns à guerra, afeta milhões de pessoas, não lhes restando outra opção além da migração. Nesse caso, são caracterizados deslocamentos forçados de populações em massa. Temos, portanto, como ponto nodal os conflitos e guerras que redesenharam a trajetória de Angola e RDC e seus nacionais. Assim, a presente seção está organizada em duas partes “Leituras sobre Angola” e “Leituras sobre a República Democrática do Congo” e tem como propósito apresentar elementos da história que corroboraram para que essas pessoas tivessem suas experiências fortemente marcadas pelo drama da migração internacional.

Os fatores determinantes para os deslocamentos são justificados com base em aspectos políticos e econômicos que afetaram angolanos e congoleses, tendo como recorte temporal meados do século XX quando países da África de modo geral passam pelo processo de independência de suas colônias europeias.

As entrevistas realizadas nos trouxeram uma dimensão sobre a razão pela qual parte das famílias emigraram da África e as guerras, tanto em Angola quanto na República Democrática do Congo, configuram-se como as principais causas. Com base nas definições conceituais do ACNUR, as pessoas que atualmente deixam a República Democrática do Congo podem ser identificadas como refugiadas, visto que o país sofre contínuos ataques internos e externos

desde a década de 1990. Cumpre sinalizar ainda que os grupos oriundos de Angola residiam ao norte, bem próximo às frágeis e tênues fronteiras estabelecidas com a República Democrática do Congo, sendo, portanto, afetados pelos conflitos lá instaurados, embora não recebam o *status* de refugiado.

3.2.1 Leituras sobre Angola

Conforme panorama identificado, geograficamente Angola compõe a África Subsaariana, juntamente com a República Democrática do Congo e outros 45 países, correspondendo assim a 89% de toda a África. Angola, encontra-se 149º lugar, com IDH de 0,574 com o índice de Pobreza Multidimensional de 51,1%, enquanto a República Democrática do Congo atingiu o percentual de 52,5 (PNUD, 2019).

Além da devastação da terra, a exploração dos minérios traz os impactos da desigualdade social visto que a maioria da população não usufrui dos recursos advindos de tais riquezas, ao contrário, ficam mais pobres. Tal como em outros países da África, apenas uma pequena camada da população detém grande parte das riquezas geradas. Ratificando esse contexto de precarização, Petrus (2001, p. 27) afirma que o país é caracterizado como rico em diamantes e petróleo, entretanto, “essa riqueza natural de Angola opõe-se a indicadores sociais que revelam a situação de pobreza crescente de seu povo e um país assolado pela destruição causada por uma guerra civil”.

Entre os anos de 1961 e 1974 a história de Angola é afetada por um extenso período de guerra, conhecida como Luta Armada de Libertação Nacional ou Guerra de Independência de Angola, muito embora os movimentos intelectuais em torno da sua libertação datem de meados da década 1950. O ano de 1975 representa um marco na história do país em função deste ter se tornado independente de Portugal, após decorridos quatro séculos de colonização. Nesse contexto, a UNITA e MPLA constituem dois importantes partidos nacionais representados por grupos étnicos distintos e rivais. Tal como em outros pontos da África, os conflitos eram alimentados por países da América e Europa com interesses voltados para a extração das riquezas naturais.

O acesso ao Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro para fins de desenvolvimento dessa pesquisa nos permitiu acessar parte da história de Angola possibilitando uma compreensão acerca do contexto geopolítico sob o qual as famílias de migrantes e refugiados foram submetidas.

A partir da entrevista com Sra. F.M sobre o processo migratório, identificamos que suas observações iniciais se referiam ao período colonial. De acordo com a mesma, o sistema colonial ao qual ela também identifica como sendo “a máquina colonial” portuguesa em Angola, institui a mobilidade entre os angolanos, conduzindo-os a trabalharem em diferentes em regiões, sobretudo, na extração de ferro e minério.

Como o caminho de ferro de Benguela, a CFB que saía de Benguela ao Luau,¹⁵ da guerra, ia à República da Zâmbia. Portanto esse caminho de ferro que vinha do Lobito¹⁶ ao Luau, criada dentro da máquina colonial, faz um movimento de ferro, de minério, de escoamento de produtos de Benguela. Eu digo sempre Benguela porque é capital, mas nós temos Lobito. Do Lobito ao Luau e então os funcionários coloniais estavam dentro da administração colonial saíam de Luau e iam trabalhando para Benguela. Os de Benguela chegavam até o Luau. (F.M, Agente Consular)

Cooper (2016) ao entrelaçar as histórias da África ao capitalismo, modernidade e globalização, menciona importantes corporações instauradas nos centros urbanos que mobilizavam pessoas em todo território para fins de trabalho. Nesse contexto, o processo de assimilação era implementado às gerações mais novas que também migravam com seus pais trabalhadores. A devida socialização dessas crianças era uma forma de investimento dos empregadores na mão de obra a qual fariam uso em um futuro próximo:

Pretendia-se que os empregadores pagassem salários suficientes aos trabalhadores para estes trazerem suas famílias para a cidade e para que a nova geração de trabalhadores fosse socializada de forma adequada na vida industrial, distanciando-se do alegado atraso da vida aldeã africana. (COOPER, 2016, p. 109)

As migrações dentro de Angola se davam especialmente em duas circunstâncias: em razão dos conflitos locais e por trabalho. A oferta de trabalho nem sempre se configurava como uma modalidade permanente dadas condições sazonais. Assim, os deslocamentos eram para as regiões de plantio e para os grandes centros urbanos, envolvendo também trabalhadores de outros países.

As corporações às quais Cooper (2016) menciona são ratificadas pela entrevistada, mencionadas como importantes companhias instaladas no século XX:

As pessoas do Norte foram trabalhar no Sul no quadro colonial e as pessoas do Sul, esta é outra conversa, estiveram na região do Norte, mas nos séculos

¹⁵ Luau: vila e município da província do Moxico, em Angola.

¹⁶ Lobito: cidade e município da província de Benguela, em Angola;

passados, para trabalhar no contrato, nos cafezais, na Contonang¹⁷, na algodoeira, e até nas empresas diamantíferas, as pessoas do Sul. Os portugueses diziam que as pessoas do Sul eram mais humildes, eram mais educadas e eram mais propensas a trabalhar, portanto eram mais resistentes, eram menos refilões e obedeciam mais. Então eles contratavam as pessoas do Sul, isso no século XVIII, XIX, para irem trabalhar no Norte, nos cafezais do Cuanza Sul, nos cafezais do Cuanza Norte, na Contonang em Malange, na Diamang¹⁸ na região da coluna norte, nas petrolíferas, Shell, na Cabinda Gulf Oil Company, aqui na região de Cabinda. (F.M, Agente Consular)

Em tempo, a agente consular Sra. F.M nos apresentou um panorama dos movimentos realizados em prol da libertação de Angola e os conflitos instaurados onde, segundo a mesma, não necessariamente se correlacionam às questões étnicas. O assunto foi abordado a partir da necessidade de entendermos especificamente a origem das famílias dos alunos atendidos e o porquê de os mesmos não fazerem menção às questões de cunho étnico-racial, muito embora esse aspecto se apresente com maior veemência através do uso de uma das línguas maternas, o lingala. De acordo com a agente, a questão étnica não se faz tão presente nos dias de hoje, dado o contínuo deslocamento dos angolanos. Para uma maior explanação a mesma revela-nos que os movimentos de libertação colonial e a composição dos principais partidos políticos englobam membros de diferentes regiões, e, portanto, diferentes etnias:

Por causa da questão da assimilação e por causa do movimento dentro do território de Angola, no tempo colonial, a questão étnica não tem a mesma relevância, por exemplo, dos outros países da África. Nós tivemos um conflito interno de mais de trinta anos entre a UNITA, que era um partido majoritariamente da etnia ovimbundo, mas também tinha no seu seio pessoas de Luanda, de Cabinda, de todo país, mas era basicamente a etnia ovimbundo. A UNITA era apoiada pelos Estados Unidos e MPLA, que é o partido que até hoje está no poder, é o partido que provou a independência, de Agostinho Neto e depois de Eduardo Santos. Portanto era um conflito que a comunidade internacional queria nos fazer passar a mensagem como étnico, mas que na verdade ele não era um conflito étnico porque dentro da UNITA tinham outras pessoas de outras províncias, de outros estados, como vocês falam aqui. Mas ficou rotulado como uma guerra étnica entre os ovimbundos, a região Sul toda de Angola, que é a maior parte de Angola e a população do norte de Angola, Luanda até Cabinda. Ovimbundos contra os Kimbundos, que são da região do Norte e depois os bakongos. (F.M, Agente Consular)

As observações e entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa evidenciam que, geograficamente, as famílias de migrantes e refugiados em Duque de Caxias residiam ao norte

¹⁷ Cotonang refere-se a uma ex-companhia de algodão de Angola;

¹⁸ Diamang- Companhia de Diamantes em Angola tendo operado de 1917 até 1975, quando foi dissolvida na sequência da independência da República Popular de Angola. Tratou-se de uma das maiores produtoras de diamante do mundo;

de Angola, sendo identificados pela agente como uma população que, em sua maioria, é pertencente ao grupo étnico denominado bakongos. A ênfase sobre a localização de origem dessas famílias é justificada pela proximidade com a República Democrática do Congo, em especial da capital Kinshasa, palco de muitos manifestos e represálias.

Para esse processo de explicação de territórios e deslocamentos, Sra. F.M fez uso de mapas que se encontravam disponíveis no ambiente em que a entrevista foi realizada, recorrendo ainda a um exemplar de um livro de sua autoria, parte dos resultados de sua dissertação de mestrado, que versa sobre a libertação e independência de Angola, envolvendo a participação da Tanzânia nesse importante momento histórico do seu país.

Os contínuos deslocamentos decorrentes da colonização interferiram diretamente nas culturas das famílias angolanas, sobretudo na sua composição, o que também nos possibilita compreender a estreita relação entre angolanos e congoleses que migraram para o Brasil. A composição familiar se estrutura a partir desses dois países: Angola e República Democrática do Congo.

Os de Benguela casaram com os moxicos, os moxicos casaram com os de Bié, os de Bié casaram com os de Boango (República Democrática do Congo) e concomitante com Malange, que é uma cidade mais ao centro e, portanto, a população ficou misturada. (F.M, Agente Consular)

Para exemplificar a questão das diversidades presentes em um mesmo núcleo familiar, atestando ainda um histórico de contínuo deslocamento no país, a entrevistada recorre a sua própria experiência, onde cada membro nasceu em uma região do território nacional. A seguir, faz menção à família do então presidente da República de Angola. Em tempo, reafirma que o conceito de etnia não se aplica às pessoas nascidas a partir da segunda metade do século XX:

As gerações de 1930, 1940 ainda estavam com as marcas da trajetória dessa transposição dos pais que foram contratados para trabalhar nos cafezais. Esses têm essa marca. Mas para a minha geração não tem razão de ser. Eu nasci em 1969, para a minha geração esse conceito étnico não tem sentido. Eu, por exemplo, sou filha de um senhor que nasceu em Cuanza Norte. A minha mãe nasceu no Cuanza Sul, praticamente já nessa divisão no Cuanza Sul. Eu nasci em Luanda. A minha irmã a seguir a mim, nasceu aqui em Saurimo, antigamente era só Lunda. Antigamente era só uma província aqui. Capital era Saurimo¹⁹. E o meu irmão, o último, nasceu em Benguela. Portanto não tem razão de ser. Isso se enquadrava ou se adequava tanto aos funcionários do CFB²⁰, aos funcionários enfermeiros que iam para o Sul fazer curso, para os funcionários dos correios, telégrafos de Angola, aquela altura, e nós todos hoje

¹⁹ Saurimo: Capital da província de Lunda Sul;

²⁰ Caminho de Ferro em Benguela;

dessa minha geração somos filhos de enfermeiros, somos filhos de ferroviários, somos filhos de funcionários do caminho de ferro. O presidente da República atual, a mãe dele nasceu na região do Namíbia, o pai nasceu em Malange e ele nasceu em Benguela. Então nós não temos razão étnica. (F.M, Agente Consular)

A seguir, trecho da narrativa de uma das refugiadas, oriunda de Angola:

Eu nasci em 1976 em Uíge, norte de Angola. Lá eu ia terminar o 2º grau, mas não tive oportunidade porque foi quando teve a guerra. Realmente eu vim aqui por causa da guerra. Quando estava dando aquela guerra em Angola eu vim aqui com a minha tia fugindo. Ai Meu Deus, sabe, quando você está numa guerra? No momento eu não pensava em nada, só sair dali, porque tinha fogo! Eu vim sozinha, eu e minha tia. Meu pai separou da minha mãe e morreu em Congo, já com outra família. Minha mãe mesmo já foi embora, morreu antes da guerra, de doença. Então quem me criou mesmo foi a minha tia que eu considerava como mãe até hoje. Eu cheguei no Brasil antes de 18 anos, com 12 para 13 anos. Aí vim aqui, pedi refúgio aqui no Brasil, até hoje estou aqui como permanente. (J.R, Migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e ensino fundamental)

A entrevistada nasceu em um contexto de guerra em Angola. Quando perguntada acerca da sua saída da África, afirma ter sido em função da guerra, reportada por ela ao ano de 1992. Diante da divergência entre o ano que veio para o Brasil e a possível data, inferimos que a Sra. J.R fez menção ao período em que os guerrilheiros da UNITA invadem Uíge, sua província de origem²¹. Embora não tenhamos objetivo de contestar as narrativas, nem mesmo atestar sua veracidade, cuidamos de pesquisar acerca desse dado que nos evidencia que os conflitos não são instalados em todo o país, mas em dadas regiões, em dados períodos. Assim, a motivação para a mobilidade humana vai variar, embora, a escassez de recursos decorrente da guerra supere o período dos conflitos, mantendo os cidadãos à margem de direitos mínimos.

Em análise à literatura sobre legislação e refúgio, a década de 1990, data sinalizada pela entrevistada, foi demarcada pela migração dos angolanos e a chegada em massa ao Brasil. Tal deslocamento interferiu no olhar do país quanto às migrações, possibilitando uma maior abertura política. Ao investigar o direito internacional dos refugiados e de que forma tais direitos são viabilizados no Brasil, Jubilut (2007, p. 175) identifica que:

Em 1992, com a chegada de aproximadamente 1.200 angolanos que fugiam da guerra civil em seu país, o Brasil passou a adotar uma postura mais flexível em relação aos refugiados, não se limitando à definição prevista na Convenção

²¹ Guerra civil em Angola: Guerrilheiros da UNITA tomam as localidades de Uíge e Negage. (FONTE: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/guerra-civil-em-angola/>)

de 51 e no Protocolo de 67²², mas sim ampliando-a para permitir a proteção dessas pessoas. Era o início da utilização da definição ampliada pelo Brasil, seguindo as diretrizes da Declaração de Cartagena (1984), e que seria positivada na lei nacional sobre refugiados.

Nesse mesmo ano, 1992, a Cáritas registra o primeiro grupo solicitante de refúgio vindo da República Democrática do Congo (PETRUS, 2010). Outras famílias angolanas pesquisadas sinalizaram também terem chegado ao Brasil nesse mesmo ano por sofrerem com os impactos sociais, políticos e econômicos decorrentes de dois importantes episódios: A Guerra de Libertação de Angola (1961-1974) e a Guerra Civil (1975-2002). Conforme dados históricos dos países supracitados, Angola e RDC, as mazelas locais, fruto de um projeto global, vêm impulsionando deslocamentos contínuos desde a década de 1960, quando eclodem os movimentos de descolonização da Europa:

Os angolanos vinham como refugiados até o ano de 2002 quando UNHCR (ACNUR) fez o levantamento dessa questão para dizer que Angola já não se enquadra nessa questão. Angola já saiu dessa situação de risco. Angola já não é mais um país onde a população se torna refugiada, por um lado. Por outro lado, na questão prática, isso não se verifica. Estamos a fazer aquilo que é legal, aquilo que os documentos dizem, mas aquilo que se passa efetivamente nas populações, na continuação do país, há muita pobreza. Continua a ser um país onde as pessoas, muitas vezes, não têm o que comer, os trabalhos continuam a ser muito limitados, a abertura para o mundo do trabalho ainda é muito limitada. Então o país tem algumas questões internas que na verdade são uma continuação da guerra que teve por muito tempo. Portanto, o que a população sente ainda é que não é bem assim como UNHCR diz. (F.M, Agente Consular)

Após a sua independência, o país é afetado pela Guerra Civil Angolana (1975-2002), com interlúdios. Petrus (2001) descreve o ano de 1992 como um momento marcado por tensões em razão das eleições que se estabeleceram no país, seguidas pela vitória do partido MPLA. A UNITA, em desacordo com o resultado, retoma conflitos e quebra os acordos de paz

²² A Convenção de 51, mencionada pela autora, refere-se à Convenção das Nações Unidas realizada no ano de 1951 em Genebra por meio da qual resultou o Estatuto do Refugiado tendo em vista o número populacional que passou a se deslocar na Europa e globo a fora em decorrência da Segunda Guerra Mundial. O Estatuto apresentava reservas de cunho temporal e geográfico. O protocolo 67, por sua vez, ao considerar que o Estatuto supracitado contemplava apenas pessoas que alcançaram a condição de refugiado por acontecimentos que antecederam a 1º de janeiro de 1951, convencionou que outras pessoas, em igual condição, pudessem gozar de tal *status* independente da data. Ainda de acordo com Jubilut (2007, p. 88), “Apesar desses dois avanços significativos, a adoção do Protocolo de 67 não trouxe à tona a discussão sobre a definição de refugiados, mantendo-se a limitação da sua caracterização por violações de direitos civis e políticos. Tal fato se deveu ao medo dos Estados desenvolvidos de uma ampliação do número de refugiados, o que não atendia aos seus interesses na época, e poderia, de fato, ocorrer uma vez que a Assembleia Geral da ONU era, nesse momento, dominada por Estados em desenvolvimento ou de menor desenvolvimento relativo. Desse modo, optou-se pela aprovação de um documento curto que se limitava a revogar as reservas e que não propiciava a discussão material do tema”

anteriormente instaurados. A capital, tal como outras importantes cidades são afetadas, dando início a um novo período identificado como “Guerra das Cidades” (1992-1994). Em 1995 é dado início a um processo de paz com intervenção da ONU que dura até o ano de 1998. O estado de guerra é retomado, com duração até o ano de 2002. Petróleo e diamantes são moedas de financiamento de armamentos ao longo de todo esse processo.

A entrevistada faz menção às questões de cunho político que perduram ainda em Angola, afetando as identidades das pessoas e o sentimento de pertencimento ao país. Os resquícios do período colonial são complexos. Além da colonização de Portugal, o país seguiu um extenso período de busca pela libertação, a Guerra Civil que representou um amplo envolvimento político:

A Guerra Fria é muito longa. Sobre a Guerra Civil entre o MPLA e a UNITA, o país está minado, pouca agricultura, ainda está a fazer (sic.) o levantamento das regiões com minas. Então, para além das questões políticas, a população precisa viver e ter estabilidade. Há ainda uma situação política, de aceitação. Tem pessoas que os familiares morreram na guerra, no conflito que houve em 1977 entre o primeiro presidente Agostinho Neto e um grupo de angolanos. Fala-se que morreram cerca de 2.000 pessoas. E então essa gente é muito revoltada com o sistema, não aceitam o sistema e preferem sair, ir para Portugal. Nós temos um grupo de angolanos muito grande em Portugal. Ir para Holanda e vir para o Brasil também é uma maneira de esquecer, não tiveram acompanhamento psicológico, as famílias até hoje não fizeram os funerais dos seus entes queridos, o governo não diz nada. Esse conflito, essa guerra de 1977, essa chacina, como nós falamos, de 1977 foi muito forte para os angolanos e era um grupo de angolanos intelectuais. Em 1977 criam essa ofensiva a esse grupo de pessoas, então as famílias estão muito marcadas. É sempre uma elite que ocupa os grandes cargos na direção do estado angolano, é realmente preciso fazer de Angola uma grande nação como dizia Agostinho Neto “É preciso fazer de Angola uma nação, é preciso que as pessoas se enquadrem, se sintam dentro desta nação”. (F.M, Agente Consular)

Conforme narrativa de uma entrevistada de origem angolana, N.A, a guerra não foi testemunhada pela mesma perspectiva da Sra. J.R, conforme citado anteriormente. Ao contrário, quando perguntamos acerca de suas lembranças em relação à guerra, obtivemos a seguinte resposta:

Tenho lembranças, mas a guerra, graças a Deus, não nos afetou. A minha avó trabalhava na Presidência da República, era tipo copeira. Então nós vivíamos em um bairro nobre lá da cidade e morávamos bem ao lado da Polícia Militar. Era um bairro que tinha Ministério da Justiça, Ministério da Defesa, então foi uma área muito bem protegida nessa época de guerra. Praticamente nós não passamos, não vimos nada, porque eles não poderiam chegar até lá. A segurança ali foi bem reforçada e graças a Deus minha família passou a fazer a comida para os militares e tudo mais. As lembranças que eu tenho não são de tragédias, pelo menos. A gente via até na

televisão, mas assim, nós mesmos sentir, não sentimos. (N.A, Angolana migrante responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

A Sra. N.A é nascida em Luanda, capital do país. Sua migração decorre da necessidade de tratamento médico específico não oferecido em seu país. Ainda sobre o episódio da entrevistada anterior, Sra. J.R, recorremos às contribuições de Ribeiro (2013) para a compreensão dos aspectos seletividade e esquecimento que se referem às experiências traumáticas, sobretudo decorrentes de guerra, tal como vivenciada por alguns dos sujeitos entrevistados:

Existe o esquecimento da história que organiza e classifica o que deve ou não ser lembrado, estudado, eternizado, de acordo com as relações de poder estabelecidas em uma sociedade. E existe também o esquecimento vivido por uma pessoa, que faz com que cada um consiga fazer seleções do que importa ou não de suas próprias vivências. O conceito de esquecimento ganha relevância ao se refletir sobre a questão da seletividade da memória. Se nos damos conta de que, além de ser seletiva, a memória envolve o esquecimento, podemos compreender melhor a falta de controle que temos sobre ela, pois o que lembramos e esquecemos não é resultado apenas de nossas intenções e desejos declarados. Nós nos lembramos de detalhes aparentemente sem importância e esquecemos de faces, nomes e lugares que seriam fundamentais para nós. O esquecimento de experiências traumáticas pode acontecer independentemente de nossas vontades. (RIBEIRO, 2013, p. 18-19)

Representações sobre a guerra também perfazem as narrativas das crianças sujeitos da pesquisa. Os impactos desta podem ser observados não apenas sobre a ótica econômica, mas sobre os efeitos psicológicos e também através da memória dos filhos dos sobreviventes. Mesmo a primeira geração de refugiados nascidos no Brasil tem uma relação com a experiência de sofrimento advinda das múltiplas formas de violência sofridas. A seguir, fragmento de uma conversa estabelecida entre duas irmãs, filhas de uma refugiada de Angola, sobre o momento de tensão vivenciado pela sua mãe, grávida, no momento da saída do país rumo ao Brasil:

J.R: A minha mãe conta que quando ela veio para o Brasil, ela estava grávida e aí roubaram o documento dela.

C.R: É, porque está muito violento. Estavam fazendo guerra, aí pegaram eles. Quando ela veio, ela estava esperando no aeroporto para pegar o avião. Daí eles pegaram, puxaram o documento da mão dela. Ela tentou correr, mas ela não conseguiu pegar o documento dela.

J.R: Por quê? Por quê? (Gestos que refletiam ansiedade da criança) Barriga grande, né! (A menina conclui)

C.R: Porque pegaram (o documento). É, não conseguiu pegar o documento de volta com a barriga grande. Ela pediu ajuda, mas todo mundo estava correndo também. (J.R, aluna de origem angolana do primeiro segmento do ensino fundamental)

Para Ribeiro & Ribeiro (2013), os fenômenos sob os quais a guerra se constitui (bélico, social e político) afetam não apenas as pessoas que diretamente são inseridas na guerra, mas pelo menos três gerações: a própria, a geração que a antecedeu e os ditos “filhos da guerra”. Ainda em conformidade com as pesquisas dos autores, as gerações subsequentes ajudam a contar a história ainda que por meio das representações que essas constroem com base no testemunho dos seus pais. As narrativas geradas são alimentadas pelos relatos da família e da comunidade e propagam, através da oralidade, parte do sofrimento o qual ouviram durante uma vida:

E quem é então este “filho da guerra”? O “filho da guerra” é alguém para quem a guerra é já apenas uma representação. Ele não tem a titularidade da experiência, nem é autor do testemunho, mas é o herdeiro simbólico de uma ferida aberta sobre a qual elabora uma narrativa – um testemunho possível, um testemunho mediado, um testemunho adotivo, na aceção de alguns teóricos – construído a partir de fragmentos das narrativas familiares, compostas por discursos, fotografias, mapas, cartas, aerogramas, baralhos de cartas, camuflados e outros objetos do domínio privado, que constituem uma espécie de “naturezas mortas” da Guerra Colonial, e também por fragmentos retirados de narrativas públicas. A pós-memória ou a memória de segunda geração surge, assim, como uma “herança” direta ou indireta de uma experiência traumática que, ainda que vivida por outro, teve reflexo na esfera privada ou familiar e, portanto, pode ser assumida como um legado explícito ou mediado e pode ser reelaborada a partir do “testemunho de um testemunho”. A pós-memória não coincide portanto com a memória pessoal, mas funciona, na sua condição de “não-experimentado”, como uma memória do “quase” ou do “como se”. (RIBEIRO & RIBEIRO, 2013, p. 30)

As identidades dessas crianças, ainda que nascidas em terras brasileiras, são fortemente demarcadas pelos dramas advindos da violação dos seus direitos, seguida do fenômeno migratório na arena internacional. Sobretudo, porque essas crianças migrantes e refugiadas sujeitos da pesquisa mantêm contato com familiares que permaneceram em seu país de origem.

3.2.2 Leituras sobre a República Democrática do Congo

A região onde hoje é ocupada a República Democrática do Congo (RDC) ainda é cenário de conflitos internos que levam muitos congolese a buscar refúgio em outros lugares do mundo. Para a compreensão das determinantes da migração na arena internacional envolvendo tais pessoas, consideramos oportuno pensar como tais guerras e conflitos foram sendo construídos, especificamente a partir da década de 1990, período que afetou mais diretamente os sujeitos da pesquisa (responsáveis pelos alunos) e seus familiares.

No início do século XX, na condição de colônia da Bélgica, a RDC é identificada como Congo Belga. Os conflitos contemporâneos datados da década de 1950 têm ênfase nos movimentos nacionalistas, seguidos de ações de cunho anticolonial. Tais ações são também intermediadas por meio da ascensão de Patrice Lumumba quando eleito ao cargo de primeiro-ministro, em 1960. As tensões levaram à independência da Bélgica, concomitante aos processos de libertação ocorridos em outros países da África que representaram, em tese, o fim dos impérios coloniais no continente.

Essa transição foi caracterizada como turbulenta aos civis, dadas as disputas que ocorriam no país. Não por acaso, o período é identificado como “Crise do Congo” (1960-1965), perfazendo um total de 200 mil mortos (SILVA, 2011). Em 1965, cinco anos após a independência da RDC, Mobutu Joseph Désiré assume a frente do país.

A ascensão de Mobutu ao poder se dá por meio de um golpe de Estado. Seu governo pautou-se em práticas ditatoriais de cunho nacionalista. Em sua gestão foi acusado de deterioração da economia local, corrupção em larga escala, enriquecimento pessoal repercutindo sem medidas sobre aspectos sociais da população. Alianças estabelecidas por moedas de troca com países de base capitalista, como Estados Unidos da América, alinhavam-no a um regime imperialista, embora se assumisse como sendo o contrário. Nesse período, muitas pessoas foram presas ou exiladas politicamente por se manifestarem contra a postura de Mobutu, evidenciando o crescimento de uma crise política. Conforme apontamentos de Petrus (2010, p. 143-144)

A partir do início dos anos 1990, a situação política, econômica e social da RDC foi-se deteriorando de forma progressiva e quase ininterrupta: conflitos internos, aprofundamento da crise econômica, saída dos investidores estrangeiros, crescente desemprego, empobrecimento, queda na qualidade geral da vida cotidiana da população (mesmo nas maiores cidades como Kinshasa, Lubumbashi e Kisangani), falência dos serviços públicos e crises de abastecimento. Ciclos de pilhagens ocorreram em várias cidades do país 19; rebeliões locais tornaram-se intermitentes e intensificaram-se as

perseguições políticas – além de uma maior “restrição” (ou supressão) de direitos básicos de expressão, organização e manifestação dos cidadãos em geral.

A gestão do ex-sargento colonial Mobutu corroborou o *status* de território devastado através do exercício de uma política predatória. A administração do então presidente é atravessada também por guerras instauradas em outros países. Em 1996, a África segue como cenário de guerra por meio do massacre em Ruanda. O genocídio ficou mundialmente conhecido como resultado de conflitos políticos entre dois importantes grupos étnicos no país: Hutus e Tutsis. Embora o país fosse independente desde o ano de 1962, alimentados por interesses da Bélgica, as disputas políticas são acirradas gerando mortes e exílios, com subsequentes perseguições na República Democrática do Congo. Esta, fronteira à Oeste de Ruanda, traduzia-se como um alvo em potencial para essas invasões, tendo em vista suas riquezas naturais, tanto em relação aos minérios, quanto à agricultura, farta se comparada à já devastada Ruanda (PETRUS, 2010).

A partir de uma sequência de conflitos, o ano de 1996 é marcado por um ciclo de guerras instaurado na República Democrática do Congo. O país vivenciou duas importantes guerras, Primeira Guerra (1996-1997), ainda durante o governo de Mobutu e a Segunda Guerra (1998-2003), após o seu afastamento. Cumpre-nos sinalizar que as tensões políticas no país perduram até os dias de hoje²³.

A saída de Mobutu do poder é marcada pela crítica social e revolta da população sobre a acusação de corrupção e desvio dos recursos naturais, especificamente minérios, além da violação dos direitos humanos advindos da repressão do governo contra aqueles que politicamente se posicionavam contra o presidente. As denúncias compreendem aumento no nível de violência nacional materializada através de torturas, assassinatos de lideranças e envolvidos nos protestos, além dos impactos sobre a população de forma geral.

O desligamento do Estado é antecedido por muita resistência da parte de Mobutu que contrariou decisões tomadas pelo “Alto Conselho da República” acerca da sua saída. Eclodem então novas ondas de violência em importantes regiões resultando em milhares de perseguições e mortes. Muitos populares foram exilados para os países vizinhos em nome de uma perseguição de cunho político.

Anos de apropriação indevida de bens e recursos, o país perde o *status* de uma das regiões mais ricas do continente para assumir um cenário de miséria, massacre e epidemias,

²³ Fonte: <https://www.acnur.org/portugues/republica-democratica-congo-rdc/>

como o ebola²⁴. Após a revolução de 1997, com a queda de Mobuto, Zaire passa a receber o nome República Democrática do Congo.

Os conflitos instaurados no leste da RDC, nas regiões de Kivu do Norte e Kivu do Sul, duas das vinte e seis províncias do país, decorrem dos conflitos entre hutus e Tutsis. Não por acaso é identificada como a área com maior reserva de coltan (columbita e tantalita) do mundo. Conhecido também como “ouro cinza” o minério é responsável pelo desenvolvimento de novas tecnologias. A concentração de riqueza, via minérios, aglutina também esforços para o controle das minas e de toda rentabilidade advinda de sua exploração. Por esforços, referimo-nos as disputas e geração de violência na região onde as riquezas podem ser encontradas na mesma proporção em que são produzidas a miséria e vulnerabilidade dos seus cidadãos.

Mesmo após a saída do então ditador, o país sofre com a escassez de benefícios mínimos à qualidade de vida da sua população, em contraposição à extração em larga escala dos minérios:

Oh! Nós estamos sofrendo assim vendo cada congolês saindo do país. Não era assim porque nosso país é rico pra caraca! (sic.) Para ter esse telefone, está saindo da nossa terra e somos pobres! De verdade! Lá é muito explorado! Todo mundo! Nosso presidente que saiu agora é de outro país. Você já viu isso onde? Identidade dele, a mãe dele é quem? O pai dele? Ninguém sabe. Tem 18 anos (que) nós estamos a sofrer por causa disso. Ficou no poder 18 anos. Entrou em 2001. Saiu agora, 2019. A pessoa não tem pena de você. Tudo que há ele está pegando no Congo. Está no país dele. Aquele país dele é maravilhoso! Lindo, lindo, lindo! Nosso país não pode deixar um filho descalço ali porque tem muito lixo, doença. Uma doença sempre vira, gira. Ninguém consegue acabar porque tem muito lixo, é muito sujo! Nós estamos ‘vender’ (sic.) energia pra fora, pra outro país e nós estamos a faltar energia. Outro lado que a criança cresceu ‘no’ (sic.) capital e nunca viu luz, nunca viu carro passar porque não tem caminho. É muito triste isso. (C.M, refugiada congoleza responsável por alunos da educação infantil, primeiro e segundo segmento do ensino fundamental)

A entrevistada endossa suas palavras, já acaloradas pela notória insatisfação pelo nível de exploração sofrido pela RDC. Ao mencionar o ex-presidente, a senhora C.M faz menção à Joseph Kabila Kabange que assumiu o poder após o assassinato de Laurent-Désire Kabila, seu

²⁴ “A primeira vez que o vírus Ebola surgiu foi em 1976, em surtos simultâneos em Nzara, no Sudão, e em Yambuku, na República Democrática do Congo, em uma região situada próximo do Rio Ebola, que dá nome à doença. O vírus foi associado a um surto de 318 casos de uma doença hemorrágica no Zaire (hoje República Democrática do Congo), em 1976. Dos 318 casos, 280 pessoas morreram rapidamente. No mesmo ano, 284 pessoas no Sudão também foram infectadas com o vírus e 156 morreram. Na epidemia de 2014, foram reportados 28.599 casos suspeitos de ebola em Guiné, Serra Leoa e Libéria, com 11.299 mortes. A maioria dos casos aconteceu entre agosto e dezembro de 2014, quando o número de infectados começou a cair nos três países.” (Fonte: <https://agencia.fiocruz.br/ebola>)

pai, ainda em contexto de guerra civil. Embora nascido do Kivu do Sul, por ter sido educado na Tanzânia, não é reconhecido pelos entrevistados como seu conterrâneo.

Na ocasião, a senhora C.M gesticula com aparelho de celular na mão e desenvolve uma análise de conjuntura sobre a condição de exploração que leva muitas pessoas a deixarem seu país. Sra. C.M faz menção ao cobalto, um metal utilizado em celulares de alta tecnologia. A RDC configura-se como uma região rica nesse minério. A exploração do metal e a condição de pobreza estabelecida no país, apesar dos recursos nele existentes, não estão desassociadas dos conflitos, considerando que os recursos advindos da matéria-prima subsidiaram os grupos envolvidos na guerra. A prática de agricultura deu lugar à exploração de minério, beneficiando não os moradores locais visto que os direitos de mineração pertencem à grandes empresas que acabam por exportar o cobalto. Soma-se ainda os danos causados ao ambiente com a desertificação de regiões mais exploradas, além dos danos trazidos à saúde da população, exploração de mão de obra e trabalho infantil.

O país se destaca pelos recursos, sobretudo, minerais (tântalo, cobre, estanho, ouro, nióbio). Contudo, dados os níveis de extração e exploração, somado à corrupção em larga escala, os congolese são mantidos à margem de direitos mínimos. De acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2019), a RDC encontra-se hoje entre os 15 países com menor IDH, 0,459, alcançando a posição de 179º lugar no *ranking* global. Encontra-se na lista dos países com desenvolvimento humano baixo, a última categoria de classificação. As estatísticas revelam que 54% dos congolese compõem o quadro da população em estado de pobreza multidimensional (saúde, educação, qualidade de vida, outros). Em geral, 76% dessas pessoas vivem abaixo do limiar da pobreza, (sobre)vivendo com menos de US\$1,90 ao dia. A cada 10.000 pessoas, apenas 0,9 tem acesso à médicos. Dados apontados pelo documento revelam no ano de 2019 que 1.512 congolese foram registrados com o vírus ebola.

A entrevistada C.M, em sua narrativa, faz menção aos casos de corrupção do governo e privilégios de cunho social destinados a uma limitada e específica parcela da população congolese. Esse comportamento de medo reflete na formação das crianças: “Meu pai falou: ‘Se você está recebendo *bullying*, não denuncia!’” (J.1, Criança congolese) Ao narrar sobre prática de discriminação sofrida na escola, a qual uma das meninas nomeia como *bullying*, ela afirma ter sido orientada pela família a não oficializar a queixa junto à direção.

O fim da guerra no ano de 2003, por meio de acordo de paz ratificado por Joseph Kabila, não necessariamente representou o fim dos conflitos. Esses ainda foram vistos pelos civis como uma extensão da guerra, motivando-os a deixarem seu país:

Eu vim aqui em 2006, em refúgio, mas meu marido veio antes de mim²⁵. Aqui eu estou vendo algumas coisas, mas lá é GUERRA. Lá qualquer pessoa vive em sofrimento! Lá não é só congolês com congolês que está a brigar por causa de uma coisa, não. (C.M, refugiada congoleza responsável por alunos da educação infantil, primeiro e segundo segmento do ensino fundamental)

No ano de 2009, apesar dos anúncios acerca do fim das rebeliões instauradas no país, o clima de medo e insegurança é mantido na República Democrática do Congo. De acordo com Petrus (2010, p. 141),

Matérias jornalísticas, comunicados de organizações humanitárias internacionais e de ONGs que atuam na RDC, assim como informações veiculadas pelo próprio ACNUR, fazem alertas constantes sobre novos ataques na região das províncias de Kivu Norte e Kivu Sul²⁶ e relatam que a população civil continua a ser vítima de perseguições e massacres, incluindo numerosos crimes, tais como violações sexuais, raptos, assassinatos em massa, pilhagens, incêndios e destruição das casas, evacuação forçada de aldeias e pequenas cidades, recrutamento de meninos (por bandos agressores e por grupos rebeldes armados) para fazê-los “pegar em armas”

Como observado, as crianças seguem como as mais vulneráveis sendo recrutadas para exercerem um protagonismo de violência, com violação dos direitos mínimos: segurança, ser mantida junto a sua família, educação, saúde e afins. Em 2018, a ONU declarava que 800 mil crianças residentes no Leste da República Democrática do Congo foram forçadas a deixar o seu lar²⁷. Em 2021, em decorrência de ataques de violência mais recentes provocados pelas milícias, o número de crianças deslocadas chegou aos 3 milhões, perfazendo um total de 5,2 milhões de congolese²⁸.

No cômputo das diversas formas de violência que afetaram a população congoleza, levando muitos sobreviventes ao deslocamento forçado, encontra-se a prática do estupro. Ainda em 2021, a ONU denunciou a violência sexual contra mulheres e meninas no sudeste do país. Práticas de estupro são realizadas de forma sistematizada superam o número de 100 casos por semana em dadas regiões. No cômputo dos atos de violência, tais mulheres são sequestradas e exploradas como escravas sexuais até que suas famílias paguem um resgate.

²⁵ Em outro momento da entrevista a senhora C.M explica com maiores detalhes que o marido veio para o Brasil na década de 1990, especificamente no ano de 1992. Nesse mesmo ano a caritas registra os primeiros pedidos de refúgio em larga escala;

²⁶ Regiões com maior concentração de conflitos, dada a riqueza em minérios e a disputa pelos mesmos;

²⁷ Fonte: <https://unicrio.org.br/violencia-desloca-800-mil-criancas-no-leste-da-republica-democratica-do-congo/>

²⁸ Fonte: <https://brasil.un.org/pt-br/133506-unicef-relata-graves-consequencias-para-criancas-vitimas-de-violencia-na-rd-congo>

Embora a guerra na RDC tenha sido oficialmente encerrada no ano de 2003, até o ano de 2009 haviam sido contabilizados mais de 200.000 casos de estupros. Até o presente momento o país é mantido sob domínio da violência, perpetuada sob as mais variadas práticas de tortura e ainda extermínio da vida humana, com aumento das mazelas à população (SILVA, 2011, p. 18):

O paradoxo de “a riqueza alimentar a miséria” é uma mazela comum a muitos países do Terceiro Mundo. Entretanto, a escala em que isso se dá na RDC é provavelmente única. Ali a riqueza alimenta não apenas a economia de enclave²⁹, mas também a manutenção de um ciclo de guerras que vêm assolando toda a região dos Grandes Lagos (África Central). Como resultado há exacerbação da pobreza, o acúmulo de refugiados, altas taxas de mortalidade e um nível sem precedentes de violência sexual e proliferação do HIV.

O documento *Violência Sexual relacionada a conflitos*³⁰, elaborado pela ONU, analisa crimes de ordem sexual praticados por meio de conflitos em dezenove países durante todo o ano de 2014. Embora o documento desenvolva uma análise global sobre a violência sexual como prática de extremismo, a República Democrática do Congo é citada 27 vezes. Os dados sobre violação sexual cometida na RDC, revelam o estupro como arma de guerra que fere a dignidade humana de meninas e mulheres. A questão de gênero é evidenciada nos conflitos, tornando as mulheres ainda mais vulneráveis, embora, na sua ausência seja registrada o estupro de homens.

A ONU estabelece ainda uma relação entre o interesse pelo controle dos recursos naturais, especialmente minerais, como é o caso da RDC, o crescimento da violência sexual e o fenômeno migratório. A atuação extremista de grupos armados gera “aumento do deslocamento de civis, tráfico humano e abuso sexual, conforme testemunhado na República Democrática do Congo, aumento nos relatos de violência sexual, gravidez na adolescência e casamento forçado” (ONU, 2015).

O aumento da violência sexual está atrelado aos mecanismos de segurança e proteção da comunidade. O estupro é visto como uma ameaça transnacional, evidenciando a urgência do seu enfrentamento com base em acordos e políticas também de cunho internacional, sobretudo porque parte dessa violência é protagonizada por atores vinculados aos Estados. O estupro representa a perpetração da violência como arma de guerra praticada também por aqueles que deveriam estabelecer e cumprir códigos de conduta e proteção à população.

²⁹ De acordo com Silva (2011, p. 18), enclaves econômicos são “núcleos de atividades primárias controladas de forma direta pelo exterior”.

³⁰ Fonte: <https://undocs.org/es/s/2015/203>

Ainda em consonância ao relatório, corroborando o debate sobre gênero e a consequente vulnerabilidade do sexo feminino:

Frequentemente, mulheres e meninas são submetidas à violência sexual quando estão envolvidos em tarefas que são socialmente prescritas com base no gênero, como coleta de lenha ou água. (...) Além disso, a ocorrência de muitos incidentes revela que são justamente os mecanismos de enfrentamento do conflito que colocam as mulheres e meninas em risco de violência sexual, seja deslocamento forçado para escapar de brigas, casamento precoce para “proteger” as filhas ou exploração sexual como meio de sobrevivência. (p. 04)

De acordo com o relatório supracitado, A RDC vem implementando medidas contra a prática e reparação do estupro que vão desde investigações contra o próprio exército a indenizações às vítimas sobreviventes de conflitos. Como observado, a região de Kivu do Norte e Kivu do Sul, somado a outras três províncias totalizaram 11.769 casos de abuso sexual, 39% desse total foram decorrentes de conflitos nos nove primeiros meses do ano de 2014, especificamente. Os registros apontam que um terço foi praticado por membros do governo. Parte dos estupros foram cometidos como medida de punição em razão de alianças políticas, perpetuando o medo entre as mulheres. As diferenças de etnia também demarcam o mapa do estupro na RDC. Somam-se a essas práticas casos de escravidão sexual e gravidez.

Os conflitos seguidos ou não de guerra na República Democrática do Congo são a causa para que as pessoas sigam na rota da migração fugindo da violência, sobretudo contra mulheres e crianças. Essa violência é materializada através dos estupros e recrutamento de meninos na condição de “crianças-soldados” (PETRUS, 2010). Gerações inteiras vivenciaram o drama da violência, somado às sequelas trazidas por essa: o risco iminente da morte, a perda de familiares, o abuso sexual, os abortos decorrentes dessa violência. De acordo com a ONU³¹,

Nos conflitos contemporâneos, cerca de 90% das vítimas são civis, a maioria mulheres e crianças. Mulheres em sociedades dilaceradas pela guerra podem enfrentar formas específicas e devastadoras de violência sexual, que às vezes são praticadas sistematicamente para alcançar objetivos militares ou políticos. (ONU, 2021, S/P)

A insegurança alimentar nem sempre dá a esses sobreviventes o *status* de refugiado. No caso de algumas dessas famílias advindas da África, esse fenômeno é recorrente. Ao atravessarem as fronteiras na busca por refúgio nos países vizinhos, muitos devastados por

³¹ Fonte: <https://unric.org/pt/paz-e-seguranca/>

conflitos e guerras anteriores, essas pessoas estão legitimadas pela condição do refúgio, contudo dadas as condições precárias encontradas no lugar de acolhimento, seguem rumo a outros países, dessa vez como migrantes e não mais como refugiados.

3.3 “O Brasil abre as portas e fecha as janelas”

Dada a instabilidade financeira e social dos migrantes e refugiados no país de acolhimento, os mesmos fazem menção ao forte desejo em seguir o deslocamento rumo aos países do Norte: Estados Unidos da América e Canadá. A Europa também se configura como escopo dos migrantes e refugiados, sobretudo a França e Bélgica por já terem familiares lá instalados com melhores acomodações e acesso a bens necessários, se comparados aos compatriotas hoje residentes no Brasil. Nesse sentido, menções ao futuro são recorrentes nas narrativas ouvidas.

No imaginário dessas pessoas, a metrópole faz parte da extensão das suas casas, sendo vista como um ponto de referência para crescimento pessoal e profissional, uma meta para a construção de um futuro mais próspero e, em certa medida, uma etapa da vida, tal como narrado à Sayad (1998, p. 32):

Antes de conhecê-la eu não acreditava que a França era (uma terra) estrangeira. Eu pensava que era como se a gente fosse para uma das aldeias nos arredores, só que era mais longe... como se a gente fosse para uma terra que a gente conhecesse [...] não sou o primeiro nem o último. A começar por meu irmão, já faz mais de quarenta anos que ele está na França. Meu próprio pai, na época dele, já tinha vindo para a França: ele trabalhou nas minas de carvão do Norte e até mesmo na Bélgica. (...) Quanto a mim, ouvi falar da França desde que nasci e todos os dias, dez vezes por dia. É por isso que eu a imaginava completamente diferente; eu nem pensava que ela podia ser como Argel. Em Argel, onde, contudo, não há muitos [homens] da aldeia, não acho que me deixariam [entregue a mim mesmo]. Eu pensava isso menos ainda da França, onde se encontra toda aldeia, onde estão reunidos todos os parentes, tios paternos e tios maternos. Então bastava, parecia-me, que se eu saísse de Argel... Quanto ao resto era como se a gente fosse para a casa... Eu pensava que, sem que fosse exatamente como na aldeia, eu ia encontrar-me um pouquinho como se estivesse num bairro de Argel, mas num bairro onde eu encontraria todos os meus parentes. Não seria nada diferente de ir a uma aldeia vizinha.

Na fala das crianças e familiares entrevistados o desejo de ir para a França é muito recorrente. O interesse pelo país, especificamente, supera o idioma em comum que, não por acaso, se correlaciona ao período colonial. Boa parte da população na Bélgica, país que colonizou a República Democrática do Congo fala francês. As populações colonizadas passam

a alimentar o desejo por ocupar esses espaços e assim viver econômica, social e culturalmente as experiências do colonizador.

Sayad (1998) ao entrevistar migrantes traz algumas dessas narrativas, evidenciando o imaginário desses sujeitos em relação à França, suas expectativas e ideias em estar nesse espaço:

As pessoas só têm a França na boca. É assim que a França penetra até os nossos ossos. Uma vez que você enfiou essa ideia na cabeça, acabou, não sai mais da mente: pra você acabáramos trabalhos, acabou a vontade de fazer outra coisa: não se vê outra solução a não ser partir. A partir de então, a França instalou-se em você, ela não o solta mais; você a tem sempre nos olhos. A gente fica então como possuído. (...) Como és amarga, ó terra, quando pensamos em te deixar! E como és desejada, ó França, antes que te conheçamos!... Tudo isso porque nossa aldeia só pensa na França. Em nossa aldeia temos mais gente na França do que na aldeia. (...) Quando eu estava lá na aldeia, havia momentos em que nós [os poucos homens da aldeia] éramos tomados pela “solidão selvagem [o terror]”. Eu estava a ponto de partir, todo mundo dizia: “Só você sobrou e agora você vai encontra-los... Você vai deixar um ‘vazio’”. Não temos muita gente na terra. Toda nossa gente está na França. Nós estamos “enchendo” a França e “esvaziando” nossa terra. E ainda, quem está na aldeia? Somente os “quebrados” e os “tortos”, os que não servem pra nada. (Relato de migrante, *in* SAYAD, 1998, p. 29-30)

Por meio do relato supracitado inferimos que o sentimento comum a essas pessoas é de migrarem para os países lidos como desenvolvidos e enquanto se mantêm as suas terras o fazem por impossibilidades de deixá-la, tornando-se este um projeto de vida. O migrante aponta ainda para uma heroicização atribuída àqueles que partem visto que identificam aqueles que permanecem como sendo “quebrados” e tortos. Nesse interim são incluídos ainda aqueles que retornam à terra e por isso são classificados como os que fracassaram em sua missão de se instalarem no exterior e lá se estabelecerem economicamente.

No contexto dos sujeitos pesquisados, ano após ano, desde o início do desenvolvimento do processo investigativo datada no ano de 2018, vimos as famílias africanas instaladas em Duque de Caxias saírem do município. Alguns perfazem o caminho de primeiro se instalarem em comunidades com um custo ainda mais baixo e assim poderem economizar recursos para sair do país, onde são formadas novas redes de apoio.

Sobretudo, nos anos em que os africanos foram acometidos por guerras ou conflitos civis as famílias alargadas, conceito comum aos africanos, foram dispersadas e alguns conseguiram refugiar-se em países da Europa, especialmente França e Bélgica, opção de maior interesse conforme apontado nas narrativas. Lá instalados, passam a receber posteriormente os familiares vindos do Brasil e de outros países onde não alcançaram emprego, moradia e demais recursos suficientes para viverem de forma mais digna.

Ao final de janeiro do ano de 2022, um jovem congolês de 24 anos foi violentamente espancado e morto na Barra da Tijuca, Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. O assassinato de Moïse Mugenyi Kabagambe ganhou notoriedade internacional dada a crueldade com que foi atacado a pancadas deferidas por um grupo de homens munidos por taco de beisebol em um quiosque local, conforme noticiado nos jornais³². A motivação para o crime é justificada pelos assassinos como uma forma de conter a vítima em relação aos importunos causados por seu estado de embriaguez aos demais trabalhadores e clientes do estabelecimento comercial. Em defesa da vítima são noticiadas informações de que o rapaz estaria reivindicando pagamento por dias trabalhados.

O crime vem sendo apontado como um caso de xenofobia e racismo, causa da violência sofrida pela população de imigrantes no Brasil, sobretudo pelas populações negras que aqui chegam. A discriminação dos povos negros segue praticada por meio das narrativas e através das ações de violência e destituição dos direitos mínimos necessários a sua condição de cidadão. O preconceito ganha eco e a ausência de políticas, somada a falas de discriminação das nossas autoridades, resulta na perpetuação da bárbarie, como no caso de Moïse.

Concomitante à progressiva partida de amigos e familiares do Brasil, o assassinato de Moïse, para muitos dos integrantes da comunidade africana em Duque de Caxias eclodiu como uma desesperança de dias melhores aos migrantes e refugiados. O episódio representou a perda de um ente querido, dada a integração dessas famílias e o sentimento de comunidade comum aos africanos, sejam eles angolanos ou congolese. Dois dias após a morte de Moïse, uma das crianças pesquisadas postou em seu perfil de uma dada rede social uma manifestação de insatisfação em relação ao Brasil:

Meu maior sonho é viajar, ir embora do Brasil. Eu quero ir para fora, para a Europa. Eu quero ficar bem longe do Brasil. Nunca desista dos seus sonhos! Tanto o sonho de viajar, como (outros). Os seus sonhos vão ser realizados em nome de Jesus! (C.R, criança de origem angolana)

A criança em questão tem tios residindo na França e seu irmão mais velho vive na Bélgica. Recentemente, uma das jovens identificada como sendo sua prima mudou-se para a França. Cumpre-nos pontuar que algumas das famílias se reconhecem e se apresentam como parentes mesmo sem ter uma relação consanguínea. Abaixo, trecho da narrativa de uma outra criança:

³² Fonte: <https://comentarios1.folha.uol.com.br/comentarios/6199353?skin=folhaonline>

Eu tenho saudade do meu irmão que mora na Bélgica. Ele foi (pra) lá quando ele era pequeno. Ele luta boxe lá. Ele é altão! Ele vai vir passear aqui e depois ele vai voltar. O meu pai falou que a gente viajar para a Europa. Meu sonho é ir *na* Bélgica! Lá tem muitas coisas legais. O meu irmão gostou muito de lá! (J.R, criança de origem angolana)

As irmãs C.R quanto J.R fazem parte de uma das poucas famílias que permaneceram na cidade de Duque de Caxias. Sua mãe foi uma das primeiras mulheres que chegou à região, sendo também base de apoio para as outras mulheres. A senhora J.R não manifestou o desejo de sair do país.

Embora o Brasil não se apresente como uma barreira física para limitar o acesso das pessoas em contexto de deslocamento, as barreiras simbólicas como ausência de emprego, moradia e demais direitos mínimos, somados ao racismo presente em nosso país favorecem à continuidade do processo migratório, impondo a essas pessoas a sua emigração. As condições oferecidas aos migrantes e refugiados não coadunam para sua permanência em território nacional. Tratam-se, portanto, do erguimento e sustentação de barreiras simbólicas capazes de excluir socialmente aqueles lidos como “refugo do mundo” (BALMAN, 2005).

Os muros que delimitam os espaços de circulação dos migrantes nem sempre são vistos a olhos nus. A ausência de documentos, como apontado pela entrevistada nascida na República Democrática do Congo, nos traz um panorama de uma das dificuldades encontradas no país, nos sinalizando os limitadores impostos ao seu cotidiano no que se refere à sua circulação:

A liberação da documentação é difícil! Imagina, eu todo o tempo que fiz (sic.) aqui! Eu vim aqui em 2006, esse documento veio em 2019, maio de 2019 mesmo. Por isso as pessoas estão deixando o Brasil. Para conseguir o documento é difícil! Muito difícil! Imagina eu venho com as crianças pequenas. J. 2 veio pra aqui com 5 anos, J.3 com 2 anos e até hoje eu não consegui. O pai dela já é brasileiro. Conseguiu também agora. O pai dela, meu marido veio aqui em 1992 e conseguiu a nacionalidade agora, em 2019. É difícil. No Brasil, todo mundo está fugindo por causa disso, por isso a pessoa está indo procurar a vida fora. (C.M, Congoleza refugiada responsável por alunos da educação infantil e ensino fundamental)

Em sua narrativa, a Sra. C.M faz menção à ausência de documentos referentes à sua naturalização e a do seu esposo. Em tempo, refere-se ainda aos filhos nascido na RDC, quando retornou ao país. Ao voltar para o Brasil e aqui se reestabelecer, declara a dificuldade e limitações decorrentes da ausência de documentos. A não emissão das certidões, tal como previsto nas legislações brasileiras, configura-se também como um dispositivo de controle sobre a mobilidade dessas pessoas, bem como aquisição de emprego formal e outros benefícios

previstos em nosso país. Não por acaso, a ASPAS recorre à defensoria pública, acionando um dos membros com vistas às orientações em relação a cada caso. A intervenção de um órgão público, perpassando pelo cuidado investido, via prática de escuta e sensibilização da causa migrante e refugiada, traduz-se como uma importante ação a favor da desconstrução das barreiras e demais impeditivos para a permanente estadia dessas famílias já marcadas pela necessidade de deslocamento de seu país de origem.

Contrariando os pactos, acordos multilaterais e legislações vigentes, o então presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro ao assumir o governo em 2019 manifestou publicamente o interesse em desvincular o nome do país do pacto de migrações³³.

“O Brasil é soberano para decidir se aceita ou não migrantes. Quem porventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiros. NÃO AO PACTO MIGRATÓRIO.”
(BOLSONARO, 2019)

O *Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular* é promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU) e é assinado em dezembro de 2018 por 164 países. O documento é resultado do debate promovido na Declaração de Nova Iorque (2016). Endossando a opção política de alguns países (Chile, Austrália, Israel, Itália, outros) em não fazer mais parte do pacto internacional, o então presidente declara a intenção em revogar a adesão do Brasil. Assim, o país é mantido à margem das políticas e diretrizes previstas pelo pacto capazes de nortear o enfrentamento dos problemas relacionados às migrações internacionais.

Os Estados Unidos compõem o grupo de países que não assinaram o acordo. Embora os estados tenham autonomia e soberania quanto à criação de políticas voltadas à questão da migração dentro do território nacional, a acolhida aos migrantes e refugiados compõe a pauta do debate da ONU e outras instituições dado o agravamento da crise humanitária atual, o maior fluxo depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). A não participação dos países implica

³³ Fonte: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/bolsonaro-reitera-intencao-de-retirar-brasil-do-pacto-de-migracoes#>
<https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/bolsonaro-confirma-revogacao-da-adesao-ao-pacto-global-para-migracao>
https://twitter.com/jairbolsonaro/with_replies?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwtterm%5E1082924268361519104%7Ctwgr%5E%7Ctwcon%5Es1_&ref_url=https%3A%2F%2Fagenciabrasil.ebc.com.br%2Fpolitica%2Fnoticia%2F2019-01%2Fbolsonaro-confirma-revogacao-da-adesao-ao-pacto-global-para-migracao

em um posicionamento político não neutro que mantém em segundo plano a situação de milhões de pessoas em contexto de deslocamento.

O pacto é caracterizado como uma ferramenta a favor dos migrantes e refugiados. Embora tenha uma significativa relevância de cunho internacional, em termos jurídicos, sua viabilização está condicionada aos interesses dos Estados envolvidos, tal como ocorre em relação ao tratamento dado ao Estatuto do Refugiado (Convenção de 1951) e, posteriormente o Protocolo de (19)67, ambos promovidos pela ONU. A respeito desses, Jubilut (2007, p. 195) adverte que:

A aplicação da Convenção de 1951, revisada pelo Protocolo de 67, diploma legal patrocinado pela ONU e assinado pelos Estados, sendo, portanto, um dispositivo internacional cuja eficácia depende da vontade política dos Estados signatários, posto que a ONU não conta com órgãos sancionadores fortes para o descumprimento dos tratados que patrocina, bem como de seus atos unilaterais. Ademais, não se trata de uma regra supranacional de aplicação imediata e inquestionável. Daí o artigo 5.º da Convenção de 51 estipular que: “Nenhuma disposição da mesma prejudica outros direitos e vantagens concedidos aos refugiados, independentemente desta Convenção”.

Ainda sobre o pacto, a não adesão do Brasil, significa dizer que o país, condicionado pela posição do presidente se mantém alheio ao combate ao tráfico humano, alimentado pela mercantilização de pessoas. A migração internacional irregular é sustentada também pela ausência do interesse dos Estados em documentar essas pessoas uma vez que torna o processo de legalização árduo, burocrático e demasiadamente demorado.

Nesse sentido, os acordos multilaterais entre os Estados corroboram para uma maior cooperação entre os governos de forma a garantir maior segurança a essas pessoas. Uma vez documentados há maior chances de localização e acompanhamento dos migrantes, sua integração e garantia dos direitos que lhes competem. Para além de sua proteção os acordos e pactos intentam ainda combater a xenofobia, promovendo meios a favor da sua integração social junto à comunidade acolhedora. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 2018)

Para o apontamento dos dados que se referem ao número de migrantes, recorreremos ao CONARE. O órgão compreende ações conjuntas entre representantes governamentais e não governamentais. O governo federal é representado pelo Ministério da Justiça e Segurança Pública, Ministério das Relações Exteriores, Ministério da Educação, ministério da Economia, Ministério da Saúde e Departamento de Polícia Federal, instituições que trabalham diretamente no atendimento dos refugiados. O comitê conta ainda com a participação de representantes da sociedade civil, a saber a Cáritas Arquidiocesanas do Rio de Janeiro e São Paulo.

De acordo com o CONARE, no ano de 2016 Angola ocupou o terceiro lugar na lista de países solicitantes de refúgio no Brasil, com um total 1.353 (mil trezentas e cinquenta e três) pessoas (13% do total de solicitações), desses, apenas 26 (vinte e seis) casos foram deferidos. Em 2018, foram feitos 645 (seiscentos e quarenta e cinco) pedidos, sexta posição alcançada em relação aos demais países requerentes. A República Democrática do Congo ocupou a sexta posição, com o número de 382 (trezentos e oitenta e dois) solicitantes (4% do total de solicitações), dos quais 189 (cento e oitenta e nove) pedidos foram deferidos, alcançando a posição de segundo lugar. Nesse mesmo ano foram deliberados pelo governo 50 (cinquenta) pedidos de refúgio de congoleses, alcançando a marca de primeiro lugar no número de extensão dos efeitos da condição de refugiado a 309 pessoas, conforme o CONARE. No recorte temporal de 2011 a 2018, foram reconhecidas como refugiados um total de 1.137 congoleses e 96 angolanos. Considerando o número de pessoas que entram ilegalmente no país, os subdados podem superar as estatísticas oficiais. Soma-se a esses números o quadro de pessoas em condição de migração oriundas de ambos os países.

Dados apontados pelo Observatório das Migrações Internacionais (2021) apontam que o crescimento da imigração no Brasil decorre de um fenômeno no Norte Global:

Em paralelo à crise das políticas de recepção dos imigrantes, que incrementaram a dificuldade da emigração para os países do Norte Global, um elemento decisivo para a ampliação da migração sul-sul foram os aspectos de caráter econômico. Alguns fatores conjunturais da economia mundial e da geopolítica foram determinantes para o aumento e consolidação dos fluxos migratórios para o Brasil, especialmente, a imigração sul-sul que começou a ganhar força no início da década de 2010. (OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, 2021, p. 10)

Outros fatores podem ser somados ao fato de o Brasil se apresentar internacionalmente como um país de oportunidades aos migrantes durante a primeira década do século XXI, onde o país esteve sob a gestão do Partido dos Trabalhadores: flexibilização na política de acolhimento, desenvolvimento econômico e social do país, bem como seu posicionamento no mercado global no início dos anos 2000, a valorização da moeda nacional em relação ao dólar, além da visibilidade mundial com grandes eventos como a Copa do Mundo (2014) e Olimpíadas (2016). No ano de 2011, sob a gestão da presidente Dilma Vana Rousseff, o dólar alcançou valor mínimo de R\$1,68 (Observatório das Migrações Internacionais, 2021). Ao final do ano 2021 o dólar superou o valor de R\$5,67³⁴.

³⁴ Fonte: <https://www.bcb.gov.br/>

Essa leitura sobre a conjuntura político-econômica é desenvolvida pelos migrantes sujeitos da pesquisa que fazem menção ao governo no período em que chegaram. Uma das entrevistadas traz à memória o momento em que chegou ao Brasil onde na ocasião o país encontrava-se sob a gestão do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, pertencente ao Partido dos Trabalhadores. Lula assumiu a função por dois mandatos: o primeiro entre os anos de 2003 e 2006 e o segundo mandato entre 2007 e 2010.

Quando perguntada sobre o Brasil ter sido uma escolha, a senhora M.C segue com suas memórias, mesclando-as com uma leitura política do Brasil frente a sua condição de refugiada. Em tempo, estabelece comparações entre o país de emigração, RDC e o atual, manifestando uma preferência pautada sobre o lugar que avalia como sendo melhor para seus filhos. Tal decisão é orientada pelo acesso aos direitos sociais oferecidos no Brasil, diferente da RDC, segundo suas análises. Em tempo, o olhar sobre o exercício do governo atuante interfere em sua avaliação sobre o acesso a tais direitos:

Nós, africanos, tentamos a vida melhor em todo lugar. Não tinha ‘escolhe’ (sic.), mas o meu marido já morava aqui quando ele falou para nós virmos. Eu não neguei para vir aqui. Eu vim também. Mas era bom tempo, ‘da’ (sic.) Lula, sabe. Na época que nós viemos, vimos que aqui estava bom para criar criança, para fazer a família. Aqui não falta mais nada de comer, vestir pra mim é fácil, escola das crianças, saúde é normal porque não é só eu que vou lá enfrentar a fila, mas todo mundo. Porque lá na nossa terra, tudo paga: Escola da criança, hospital, tudo é pago! Mas até hoje a vida é melhor do que o Congo. No Congo é muito difícil para criar os filhos. Aqui é melhor pra mim. Lá pode roubar à vontade, você não pode falar nada. Lá no Congo, se eu tenho razão, for questionar você na polícia, se você tem dinheiro eu posso me tornar culpado. Você tem razão porque você tem dinheiro. Dinheiro compra tudo. Você é lixo, você é nada! (C.M, refugiada congoleza responsável por alunos da educação infantil, primeiro e segundo segmento do ensino fundamental)

Os direitos sociais as quais a entrevistada se refere podem ser melhor contemplados pela sua legitimação através da Lei de Migração assinada no ano de 2017. A mudança no marco legal permite o acesso dos migrantes internacionais aos mesmos direitos sociais que os brasileiros, tal como previsto na atual Constituição Brasileira. Apesar dos avanços registrados por meio do quadro regulatório atribuídos à pessoa migrante, questionamos em que medida essas pessoas de fato gozam de tais direitos visto que a conjuntura político-econômica do país não se encontra alinhada ao bem-estar social da população de modo geral.

Por se tratar de um país com significativa abertura política, o Brasil vem se revelando como uma alternativa a algumas das famílias migrantes e refugiadas. Salientamos, contudo, que

os deslocamentos já observados em terras brasileiras revelam não ser aqui o seu destino final. A chegada ao Brasil para muitos não se traduz como uma instalação permanente.

Por um lado, o Brasil vem apresentado um maior percentual de solicitações de refúgio, por outro a ausência de políticas sociais voltadas à própria população acolhedora, agravada ainda no caso de migrantes e refugiados, faz com que boa parte destes manifestam o desejo em não permanecer. O crescente aumento de pessoas vindas de outros países, sobretudo do Sul global, vem acompanhado de problemas de ordem social afetando a forma como são acolhidas aqui. As migrações Sul-Sul lançam luz não apenas sobre a ascensão do Brasil no panorama global no início desse século, mas evidenciam a discriminação sofrida por essas pessoas em razão da sua origem e raça. A história da migração no país vai nos revelar o interesse em receber europeus com vistas ao embranquecimento da população. A discriminação aos migrantes vindos do Sul global ainda baliza as relações sociais visto que africanos negros de diferentes nacionalidades sofrem contínuos ataques de racismo e xenofobia.

Rossa e Menezes (2018) nos lembram sobre a tratativa dada a migrantes vindos da Europa e América do Norte. Estes não são estigmatizados da mesma forma que outras nacionalidades que aqui chegam:

Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) e do Ministério da Justiça, que lançam relatórios frequentes com diferentes declarações apontando que o Brasil tem vivenciado um aumento progressivo nos pedidos de refúgio. Muito embora os números pareçam apontar para uma realidade- o aumento da migração no Brasil- temos que a forma como o Estado e a sociedade lidam com esse fato pende para uma percepção parcial do fenômeno. Dentre as nacionalidades com maior presença no Brasil, estão portugueses, estadunidenses, japoneses, dentre outros, mas pouco se ouve falar sobre tais migrantes na mídia ou nas "discussões de botequim" sobre o aumento das migrações no país. (ROSSA & MENEZES, 2018, p. 391)

Ainda sobre essa temática, as autoras salientam que migrantes vindos do Norte não são vistos como um empecilho ao desenvolvimento local. Ao contrário são bem-vindos e, por tanto, aceitos socialmente. Sua cultura, idioma, classe social não causam o mesmo incômodo que as pessoas que compõem as estatísticas das migrações Sul-Sul. Em tempo, não são vistos como ameaça à integridade e segurança do país, nem mesmo alvo de tensões em relação ao mercado de trabalho.

Considerando, tal como apontado pelo ACNUR, que o presente século é marcado pelo aumento dos deslocamentos, ora por guerra e/ou conflitos civis, ora por questões de cunho ambiental e demais crises humanitárias, dadas restrições mais acirradas nos países do Norte, as

migrações Sul-Sul apresentam-se como uma rota. Para Magalhães (2018, p. 368) “O histórico sistema migratório sul-norte global vê-se, gradativamente, suplantado pelo emergente sistema migratório Sul-Sul”. A exemplo do panorama observado no Brasil, importantes fatores contribuem para a dinâmica migratória Sul-Sul nos impondo a necessidade de pensarmos formas de melhor integrar essas pessoas. Ressaltamos, portanto, a construção de uma agenda com ações que contemplem as questões específicas para atender a essa dada modalidade de migração, atendendo as demandas trazidas pelos povos do Sul. Tal pauta precisa estar atenta quanto ao desafio das variações de idioma e demais diversidades culturais, a questão da empregabilidade, saúde, segurança, educação e afins, sem perder de vista o debate sobre as configurações e implicações de modelo de sociedade que alimentamos e que violenta o direito dessas pessoas de permanecerem em suas terras e delas fazerem uso para se alimentar, trabalhar e gozar de suas benéficas.

A prática de migração não finda dada a ausência de uma real integração ao país e dificuldades advindas do desemprego, saudades da família e por um desejo maior que é alcançar os países do Norte, seja na Europa ou Estados Unidos e Canadá. Durante as entrevistas foi evidenciado que o objetivo dos migrantes e refugiados nem sempre é ter o Brasil como pouso final.

Inicialmente, o desejo de rota são os países europeus, dadas melhores condições de vida oferecidas à população. Em entrevista concedida, em relação a um dado grupo de migrantes e refugiados, a Agente do Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro à época, avalia que:

Eles também colocam o Brasil como um trampolim, às vezes, para trabalhar. O sonho deles é ir para a Suíça, é ir para França, é ir para Bélgica. Eu acho que é por causa da facilidade da língua. A maior parte deles fala francês. (F.M, Agente do Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro)

Uma das professoras entrevistadas narra episódio em que a responsável por aluno intencionou “pagá-la” em razão da prestação de serviços, tendo sido advertida pela profissional que, cuidadosamente, lhe explicou que a escola compreende um espaço público e, portanto, sendo responsabilidade do governo garantir a sua subsistência. Ainda em suas considerações, a professora inferiu que o conceito de “público”, dada insistência de outros responsáveis com o mesmo propósito, é complexo e relaciona-se às experiências advindas do seu país de origem, RDC.

Ainda em observação à narrativa da entrevistada, a mesma faz menção ao perfil “igualitário” presente no acesso aos serviços públicos no Brasil. Embora reconheça que os

serviços prestados não sejam oferecidos de forma fácil à população, a mesma se consola com o fato de outras pessoas enfrentarem os mesmos dramas e dificuldades. Sobre a possibilidade e/ou o desejo de voltar, a entrevistada categoricamente verbaliza “Não, não!”

O Brasil é visto pelos migrantes e refugiados sujeitos da pesquisa como um país como melhores oportunidades de acesso a bens sociais se comparado ao seu país de origem. Contudo, a assistente social da Ação Social Paulo VI (ASPAS) reafirma a percepção sobre o desejo dos africanos em relação a não ter o Brasil como pouso e justifica que esse interesse se correlaciona as dificuldades aqui encontradas:

Tem um ditado que eles sempre falavam ‘O Brasil abre as portas e fecha as janelas’. A vontade não era vir para o Brasil, não, era ir para a Europa. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

Apesar das vantagens sinalizadas pelos entrevistados em relação ao Brasil, cumpre-nos pontuar que a conjuntura política e econômica que atravessa o país não se revela favorável à população. Hoje nos deparamos com um crescente índice de desemprego e o percentual de pessoas abaixo da linha da pobreza não apresenta melhoras. A oferta dos serviços públicos oferecidos à população vem sendo impactada negativamente, com ênfase sobre a desvalorização dos profissionais que prestam atendimento na área da educação e saúde. De igual maneira, as relações de trabalho são ancoradas por contratos flexíveis que não trazem segurança ao prestador de serviços.

Testemunhamos o desmantelamento da saúde pública no Brasil com supressão de investimentos no setor, proibição de aumento salarial do funcionalismo, privatizações, desvalorização da categoria de trabalhadores, bem como reduzido quadro de médicos, em especial no interior do país e demais regiões periféricas. Vivenciamos um sistema de saúde precarizado pelas autoridades governamentais, sem expectativas de melhorias no atendimento da população mais pobre. O permanente estado de vulnerabilidade dessas pessoas expõe as lacunas entre o PIB e o IDH.

De acordo com *Relatório do Desenvolvimento Humano 2019 Além do rendimento, além das médias, além do presente: Desigualdades no desenvolvimento humano no século XXI* o Brasil alcança a nona posição no *ranking* da economia global, com a marca de U\$2,14 trilhões. Embora o Brasil esteja listado entre os dez países com maior economia no globo, a qualidade de vida da população não é compatível com a sua posição no mercado internacional. Em relação ao IDH, ocupa a 84ª posição (PNUD, 2019).

Fundamentados em dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), identificamos que no que se refere a condições de moradia atreladas ao saneamento básico, 1,7 milhão de domicílios não dispõe de água encanada, 8,6 milhões de residências não têm acesso à rede geral de abastecimento, 1,6 milhões de casa não têm banheiro e dentre os banheiros domiciliares contabilizados, apenas 21,7 milhões não tem esgoto ligado à rede geral ou fossa séptica ligada à rede.

Em 2020, por meio do estudo desenvolvido pelo Instituto de Pesquisa Econômica e Aplicada (IPEA), foi estimado o número de 221.869 pessoas em situação de rua no Brasil. Um aumento de aproximadamente 130.000 pessoas desde o ano de 2012.³⁵ Ainda com base nos dados do IBGE, em 2018 foi identificado que 25% da população brasileira vive abaixo da linha da pobreza, convivendo com menos de U\$S 5,5 ao dia. Desse percentual, 13,5 milhões alcançou a extrema pobreza com uma renda diária de U\$S1,9 ao dia. Esses dados evidenciam as diferenças de classes, bem como o não acesso das pessoas mais pobres a bens sociais e materiais.

A redução de investimentos na área da saúde é relevante para pensarmos a falência dos serviços públicos de atendimento à saúde. No Brasil, são contabilizados 21,5 médicos para cada 10.000 pessoas. Para esse mesmo número de pessoas são disponibilizados 22 leitos de hospitais. Na Alemanha, existem o dobro de médicos e quatro vezes mais o número de leitos. Por meio da promulgação da Proposta de Emenda Constitucional (PEC) nº 241, em 2016, hoje, Emenda Constitucional 95/2016, o governo anunciou a contenção das despesas públicas, sendo proibida a concessão de aumento salarial ao funcionalismo.

Enfermeiros e demais profissionais da saúde, que hoje seguem na linha de frente da pandemia da COVID-19, são os mais afetados com projetos de cortes. Em razão dos baixos salários sofrem com a necessidade de uma dupla jornada de trabalho, onde atuam em mais de um hospital para o aumento de seus rendimentos. Não são apenas desvalorizados economicamente, como são expostos a variadas doenças, dada a ausência de Equipamento de Proteção Individual (EPI's).

Atualmente alguns profissionais não têm vínculo estatutário, ou são mantidos pelo regime de Consolidação da Leis do Trabalho (CLT) que regulamenta as relações funcionais desde 1943, legislação sancionada pelo então presidente da República Getúlio Vargas (BRASIL, 1943). O exercício de suas funções é mantido por meio de contratos temporários, sem qualquer

³⁵ ESTIMATIVA DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA NO BRASIL (SETEMBRO DE 2012 A MARÇO DE 2020). Fonte: https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/200612_nt_disoc_n_73.pdf

seguridade. Trata-se de uma categoria majoritariamente composta por mulheres oriundas das classes populares, levando-nos a inserir ao debate duas importantes questões: classe e gênero.

Mantendo ainda na pauta de discussões o desmantelamento da saúde pública que vem impactando a população mais pobre, em 2018 chega ao fim a parceria entre Brasil e Cuba por meio do programa “Mais Médico” implementado em 2013. O acordo teve por objetivo suprir a carência de médicos em municípios do interior e regiões periféricas das grandes cidades. Com o término, o país perde aproximadamente 8.000 (oito mil) profissionais por haver discordâncias por parte do atual presidente, Jair Messias Bolsonaro, sobre as relações de trabalho estabelecidas com os médicos cubanos, no que se refere às condições salariais.

Servidores públicos não estão isentos das reconfigurações das relações trabalhistas. As últimas décadas também são marcadas pelo aumento no número de privatizações de estatais. Atrelado a isso, vemos um contínuo e voraz desmonte na oferta dos serviços públicos com ataques diretos ao salário e integridade dos seus profissionais.

No bojo desse debate se inserem professores como uma importante categoria, não apenas pela sua relevância social e política, mas por ser uma das mais numerosas, vista como ônus à folha orçamentária. Esse grupo de profissionais lida com a ausência diária de recursos para a ministração do ensino, chegando a dispor de parte dos seus rendimentos para a compra de material escolar e afins.

Diante do quadro de instabilidade no cenário orçamentário, em agosto de 2019 o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), importante órgão de fomento à pesquisa, anunciava a suspensão da indicação de novas bolsas. No mesmo período, a agência não manteve chamadas para financiamento de pesquisas científicas por igual razão. Essas e outras perdas são refletidas diretamente no desenvolvimento social da população.

Não por acaso, Póvoa Neto (2006) analisa a emigração como um fenômeno que passa a ser recorrente por parte dos brasileiros a partir da década de 1960. Em suas pesquisas, o autor analisa “a nova situação brasileira de país de emigração como um fato social e político que vem sendo progressivamente construído por meio de uma mudança nas representações sociais relativas aos deslocamentos internacionais de população” (PÓVOA NETO, 2006, p. 26). O crescente número de brasileiros em contexto de (e)migração pode revelar um grau de dificuldades encontrado no país naquilo que se refere ao acesso aos direitos sociais, seguido de um descontentamento com a conjuntura político-econômica que atravessa o Brasil.

De acordo com o *Relatório Anual 2021: 2011 – 2020: uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil*, organizado pelo Observatório das Migrações Internacionais:

No Brasil, nas últimas décadas do século XX, o fenômeno migratório brasileiro também foi marcado predominantemente pela emigração, acompanhando o movimento Sul-Norte. A partir da década de oitenta ou da chamada “década perdida” houve um incremento da emigração de brasileiros. (OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS, 2021, p. 09)

Embora o país apresente ressalvas em relação à presença dos migrantes, dados do relatório supracitado nos revelam que o seu total não corresponde a 1% do total da população em território nacional, o que em tese, não deveria trazer aos brasileiros preocupações em relação a essa presença, naquilo que se refere às questões de cunho econômico.

Por fim, a presença dos migrantes e refugiados no Brasil, atrelada ao desejo manifestado de se deslocarem para países do norte global dado contexto social que aqui encontram, nos adverte sobre a necessidade de buscarmos soluções que superem a atual dinâmica de produção, de consumo, as relações de trabalho, e cumprimento de direitos destinados à população, a saber, saúde, educação, moradia, seguridade social, trabalho e afins.

3.4 Duque de Caxias na rota da migração e refúgio

Por apresentarem maiores oportunidades de trabalho, não necessariamente emprego, as regiões metropolitanas dos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo, são as áreas mais procuradas pelos imigrantes/refugiados. Inicialmente, eles se instalam no centro e favelas da região, por vezes, com recursos subsidiados pela Cáritas³⁶ por um curto período. Em seguida, dirigem-se para os municípios da Baixada Fluminense em razão do baixo custo de vida, com aluguéis mais acessíveis. Trata-se de um fenômeno, em certa medida, semelhante ao processo migratório dos nordestinos a partir da década de 1940. Em ambos os fenômenos os primeiros a chegar vão indicando aos demais, mediando o deslocamento, a chegada e instalação.

O Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro também aponta um itinerário comum a essas pessoas quando chegam ao Estado:

Olha, uma boa parte desses que vão parar em Caxias começam pelo Centro. Houve uma altura que a vinda Brasil era mais barata. Eles vinham e ficavam aqui mais ou menos na zona do Riachuelo, Ramos, bairro de Fátima. Eles vinham e ficavam no Centro, depois foram para Caxias, Brás de Pina, mas as condições também de dinheiro em Angola pioraram porque antigamente conseguiam comprar mais dólares. Então, o poder deles também diminuiu.

³⁶ Trata-se de uma entidade vinculada à Igreja Católica que atua na promoção de ações de caráter social na luta pelos direitos humanos e na defesa pela vida dos excluídos. (FONTE: <http://www.caritas-rj.org.br/>)

Então tiveram que ir para um lugar mais acessível, mais barato. Às vezes são trazidos por alguém que chegou antes. (F.M, Agente Consular)

Analisar os dados quantitativos de migração e refúgio na cidade de Duque de Caxias compreende um processo investigativo difícil, considerando o contexto migratório interno. A vinda para a cidade é justificada em razão do baixo custo de vida, entretanto, a ausência de emprego formal com aquisição regular de renda faz com que essas pessoas se desloquem dentro do próprio estado ou migrem para estados próximos, especificamente, a cidade de São Paulo por ser uma grande metrópole.

Em observação ao fluxo migratório, a assistente social da ASPAS observa que:

A vontade não era vir para o Brasil não. Era ir para a Europa. Chegando aqui, descobrem a questão do poder aquisitivo, que o custo de vida em Duque de Caxias é mais barato, vêm parar aqui em Gramacho, você pode pegar o trem e ir para o Rio como eles fazem. Eles moram próximo à estação de Gramacho. Fica todo mundo ali e é tudo muito próximo. Dizem que tem uma outra família que mora do outro lado (Sarapuí) e ali também não é tão longe da estação do trem. Quem vem antes, fala da situação e vai trazendo o outro e aqueles que vêm que não é aquilo que pensaram, vão para outros lugares, voltam para o Rio. Começam a migrar dentro do próprio estado ou até fora. Muitos estão voltando para São Paulo. Tem esse fluxo. Essa movimentação entre eles é grande. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

A região com significativa concentração de africanos na cidade conta com uma estação de trem, tal como pontuado pela Sra. S.A., configurando um facilitador para que os africanos tenham acesso mais prático, rápido e econômico à cidade do Rio de Janeiro para fins de documentação, atendimento médico, busca por trabalho, garantindo ainda a frequência em um templo religioso ministrado por outros imigrantes e refugiados africanos, em Brás de Pina.

A chegada dos migrantes e refugiados oriundos de África na cidade de Duque de Caxias, Baixada Fluminense é dividida em dois importantes momentos: décadas de 1980/1990 e 2010, especificamente a partir do ano de 2015. Embora haja uma parcela oriunda de outros países do continente, nossos estudos se concentram nos grupos populacionais vindos da República Democrática do Congo e de Angola. Em ambos os períodos o deslocamento se dá de maneira forçada, visando a sobrevivência, ou seja, há aqueles que vêm com *status* de refugiado e aqueles que vêm em decorrência das más condições econômicas vivenciadas no seu país de origem, tal como analisado nas seções anteriores.

De acordo com Francalino e Petrus (2008), a instalação dos africanos em Duque de Caxias é datada a partir da década de 1980: “Desde meados dos anos 80, concentravam-se ali “refugiados” e outros imigrantes vindos de Angola para o Rio de Janeiro, em sua maioria

pertencentes ao grupo etno-linguístico Bakongo/Kicongo” (FRANCALINO & PETRUS, p. 533, 2008).

Dada a ausência de recursos, somada à presença de outras pessoas em situação semelhante e até conterrâneos, tais pessoas instalam-se na cidade localizada na Baixada Fluminense. Contudo, a falta de emprego obriga tais pessoas migrem internamente, deslocando-se para outros municípios do Rio de Janeiro e até para outros estados do país.

Cientes desse quadro, a ASPAS apresenta algumas expectativas no trabalho com o grupo:

O propósito é que eles encontrem o refúgio aqui. Enquanto eles não puderem resolver a questão da moradia, eles vão para outro lugar. É o que acontece na realidade. Se a gente conseguisse fazer um trabalho aqui que sensibilizasse a estrutura municipal para que eles pensassem em torná-los realmente cidadãos, com o seu lugar, sua volta para casa, aí eles poderiam trabalhar naturalmente, estudar com tranquilidade. Como agora, tem um grupo que vai pra São Paulo, outro grupo vai para o Rio, já tem gente que foi para a Itália. A informação que chegou aqui é que um dos integrantes vai para a França com uma filha que tem problema de saúde, porque lá tem o tratamento. O restante da família vai ficar aqui, então isso não dá tranquilidade. Quer dizer, o refúgio, ele tem que ter um paradeiro, ter um lugar. (M.R, Professora do NUPE/SMEDC e Diretora de Patrimônio e Projetos da ASPAS)

A ausência de emprego é apontada pelo grupo como um dos principais problemas vivenciados na região onde moram, resultando no não pagamento dos aluguéis, que mesmo sendo os mais baratos da região acabam comprometendo a renda da família. Não por acaso, ao final de 2019 e início de 2020 identificamos uma redução do número de famílias atendidas pelo órgão. Em 2021, a ASPAS passou a fazer o atendimento de 20 famílias, 30 a menos que no ano de 2019. Início de 2022 também há o deslocamento de algumas famílias para a Europa. A mudança em massa das famílias para um bairro específico no município do Rio de Janeiro se deu em razão do baixo custo dos aluguéis, bem como o não pagamento de taxas extras referentes à moradia. Cumpre salientar que esse dado antecedeu ao período da pandemia da COVID-19, contudo, as condições econômicas foram agravadas em decorrência da doença.

Nas escolas, além de lamentar a saída repentina dos alunos, as professoras desenvolvem uma análise acerca das circunstâncias sobre as quais essas famílias vivem e acreditam que a condição de marginalização enfrentada é a principal razão para que retornem ao movimento de migração. A fala é antecedida por uma reflexão sobre os pais que, mesmo tendo uma formação universitária, não conseguem emprego, ora por questões que vinculadas à ausência de documentos, ora pela forma como os migrantes e refugiados são vistos em nosso país, sendo submetidos ao racismo e xenofobia. É reconhecido que o desemprego afeta os brasileiros com

diferentes níveis de escolaridade, contudo, constatamos que migrantes e refugiados não conseguem se candidatar a vagas compatíveis com a sua formação profissional, evidenciando desigualdades de oportunidade:

Será que de alguma forma o governo não poderia fazer com que eles consigam exercer sua profissão, oferecendo efetivamente uma ferramenta pra eles? Porque ele vai migrar e vai ficar aqui marginalizado. Eu acho que eles estão saindo daqui por isso. Eles realmente estão à margem da margem. A gente já tem aqui o pobre, negro, favelado e eles estão na camada mais excluída. Entre o negro brasileiro e o negro africano “Ah! Eu vou querer o negro brasileiro porque eu posso confiar mais.” Então eles vieram para cá para sair de uma situação e estão em outra. São muitas questões envolvidas! Eu acho que é por esse motivo que eles estão saindo, eles voltaram de novo a ser uma mão de obra barata! Em 2016 quando eu tive um aluno na turma de três anos, o pai era advogado, mas aqui no Brasil ele não podia exercer. Então ele estava trabalhando como servente. Ele tinha uma formação com nível superior, mas estava sendo o quê? Escravizado! Porque se ele tem uma formação e ele tem essa possibilidade de migração, o Brasil teria que ter mudado essa legislação para que a formação dele vinda de onde ele veio pudesse ser aplicada aqui, já que ele fala português. E aí teria que ter tido também esse acolhimento. Faltam políticas. Eles vêm pra cá e não podem exercer a profissão que eles tinham lá. (S., Professora da educação infantil)

Esse contínuo deslocamento, alvo da preocupação manifestada pela professora, impossibilita um registro formal das famílias migrantes ou refugiadas nas cidades, dificultando também a sua quantificação. Assim, a ASPAS, enquanto importante órgão de atendimento a essas pessoas, contribui não apenas para o conhecimento e sensibilização sobre o drama das pessoas migrantes no mundo, mas nos possibilita o acesso a dados valiosos sobre sua origem, período que chegaram, local de residência, sexo, faixa etária, nível de escolaridade, número de pessoas. Nesse sentido, os dados quantitativos se apresentam como um importante recurso aos pesquisadores para a reflexão dos seus respectivos temas de estudo, podendo ainda subsidiar a formulação de políticas públicas de atendimento às crianças, jovens e suas famílias por parte dos órgãos governamentais.

A urgência por melhores condições de vida faz com que a migração irregular, um comércio ilegal envolvendo a integridade física dessas pessoas, seja apresentada como uma realidade diante do grupo de pessoas acompanhadas. Ao longo da pesquisa obtivemos narrativas que se correlacionam ao deslocamento de membros do grupo que resultaram em fatalidades. Houve também um silenciamento entre adultos e crianças que temem por sua própria segurança. A travessia, para além de representar o seu direito de ir e vir, traduz-se em riscos reais à violação dos direitos dessas famílias.

Segue relato de uma das mulheres refugiadas acerca das travessias irregulares realizadas por algumas famílias em direção à América do Norte. O caso reportado resultou na perda ao mar de uma das crianças acompanhadas nessa pesquisa:

É muito triste mesmo, porque aquele caminho que eles foram, eu não vou! Não vou mesmo! Não é caminho para ir com as crianças. Pode ser difícil. Aquele caminho tem que passar pelo mar, pelo mato. O mato grande! Pode falar que é dentro da Amazônia mesmo. Não é vida, não! Não sei por que ele fez isso. Porque ele não conseguiu também a residência daqui (documento). (C.M, Congoleza responsável por alunos da educação infantil e ensino fundamental)

Tal narrativa vem à tona apenas passadas algumas semanas da partida dessas famílias. Diante da preocupação em relação à ausência de contato com as famílias, a ASPAS consultou a comunidade de africanos a respeito de notícias das mesmas, sem obter respostas na ocasião. Naquele momento, o grupo elegeu o silêncio.

Póvoa Neto (S/D, p. 02), importante estudioso do campo das migrações, nos sinaliza que:

As dificuldades crescentes levantadas à imigração regular são um contexto favorável à proliferação de redes de contrabando e tráfico de migrantes, que conectam a necessidade existente de força de trabalho ao impulso migratório nas áreas expulsoras. As condições, quase sempre deploráveis, em que é feito este comércio, facilitam a difusão do crime organizado e agravam a rejeição ao migrante em si, confundido, mesmo que indevidamente, com o contrabandista e o traficante.

A despeito de toda legislação em favor do migrante e refugiado, na prática as pessoas destituídas de recursos e documentos se rendem aos meios ilícitos de deslocamento como uma alternativa que se apresenta como sendo a possível. Por vezes, os últimos recursos que ainda dispõem são vistos como um investimento pela busca de uma vida melhor. O tráfico humano segue como um meio lucrativo sobre as vidas, sobretudo, as negras africanas.

Emerge assim uma economia e indústria ilegal das migrações baseada no tráfico humano e em redes de coíotes que lucram milhões de dólares todos os anos com o fechamento de fronteiras para pessoas comuns que desejam buscar melhores condições de vida em países que muito ganharam com a globalização. (...) Apesar de tudo isso, fronteiras vigiadas, muros e barreiras não impedem que migrantes continuem a cruzar as fronteiras e, para isso, acabam envolvidos em redes de exploração dos fluxos migratórios. Assim, um pequeno grupo lucra ilicitamente com a vida de milhões de pessoas que desejam apenas usufruir de seus direitos ao trabalho, à vida digna e à livre

mobilidade em algum outro país para poder garantir uma vida melhor para si mesmo, suas famílias e futuras gerações. (MARTUSCELLI, 2015, p. 155)

Duque de Caxias é marcada por traços de pobreza e desigualdade social, embora apresente uma das mais altas arrecadações de Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços (ICMS) do Estado do Rio de Janeiro. Não por acaso, a cidade é uma das rotas das famílias africanas. O baixo custo das moradias em comunidades locais, somado ao fato de já terem outros conhecidos no bairro Gramacho, torna-se uma opção para se instalarem com suas famílias nesse território. Nessa rede de apoio que é formada entre os migrantes e refugiados, as famílias abrigam compatriotas, mesmo sem haver um laço consanguíneo.

Nós realizamos um trabalho de visitas às famílias. Havia casas em que todo mundo era de um mesmo núcleo familiar. Mas também tem aqueles que eles acolhem que vão chegando e não têm lugar para ficar. Tem uma casa em que um pastor foi morar com uma família. Essa família estava acolhendo esse pastor, ele era sozinho e a família que o acolheu era de uma mulher com quatro crianças e o marido. (S.A, Assistente Social da ASPAS)

As razões pelas quais as pessoas buscam o bairro Gramacho são elencadas por motivos que vão desde facilidade no acesso à capital do Rio de Janeiro, via linha férrea, baixo custo de vida, e, sobretudo a presença de outros conterrâneos vindos nas décadas de 1970 e 1980. Os primeiros migrantes angolanos e congolezes que chegaram ao bairro Gramacho, além das razões elencadas acima, o fizeram com receio de morarem nas grandes favelas do Estado do Rio de Janeiro, dado contexto de violência propagado (PETRUS, 2010). Considerando a formação de uma comunidade já instalada, os novos migrantes chegam ao bairro Gramacho motivados pela rede social a qual pudessem contar.

Ao virem para um país desconhecido, tais redes são vistas como uma base de apoio e colaboração no país de acolhimento. Os primeiros africanos vão munindo os novos moradores com informações, normativas, mercado de trabalho e afins. Conforme pesquisas desenvolvidas por Petrus (2010, p, 43) “as redes sociais formadas e utilizadas pelos migrantes constroem uma base de solidariedade e ajuda mútua no local de destino. Durante muito tempo caracterizavam-se os fluxos migratórios usando como um dos critérios o fato da migração “ser individual ou familiar”. Para a autora, as redes sociais trazem uma concepção mais ampla na medida que as relações entre os migrantes reunidos em dada localidade são alimentadas pelo conhecimento do local de acolhimento, pela formação em família, por laços de amizade e outros aspectos que corroboram para uma melhor estadia e segurança.

A ideia de rede aponta ainda para a dinamicidade dos fluxos migratórios e elucidada ainda como estratégias que contribuem para nortear os deslocamentos. Em nossas pesquisas, os estudiosos do campo das migrações revelam que o uso do termo *redes sociais* é atrelada à ideia de acesso ao mercado de trabalho local (FURTADO, 2020; PETRUS, 2010; FUSCO, 2002). Furtado (2020), ao desenvolver um estudo sobre as redes sociais estabelecidas pela população migrante, analisa as motivações pelas quais as pessoas migram, traçando o perfil dessas pessoas e a importância dessas redes para o estabelecimento em dada localidade.

Fusco (2002) aponta que o conceito de social *network*, redes sociais, foi usado por Douglas Steven Massey, sociólogo americano especialista em assuntos públicos e internacionais, ao analisar a formação de comunidades mexicanas nos Estados Unidos e sua intensificação dos fluxos coletivos, atribuindo essa concentração às viagens dos pioneiros, que formaram as primeiras redes sociais, estimulando a ida de outros compatriotas dentro de um contexto de migrações econômicas.

Ainda, pautado no estudo acerca da origem do conceito de redes sociais, no contexto das migrações internacionais, Fusco (2002), ancorado nos princípios de Douglas Steven Massey, identifica que:

O conceito de rede social na migração internacional é definido por Massey (1987) como um conjunto de laços sociais que ligam comunidades de origem a específicos pontos de destino nas sociedades receptoras. Tais laços unem migrantes e não-migrantes em uma complexa teia de papéis sociais complementares e relacionamentos interpessoais que são mantidos por um quadro informal de expectativas mútuas e comportamentos predeterminados. Um elemento importante nessa definição é o fato das relações sociais que constituem as redes migratórias não serem exclusivas aos migrantes, mas desenvolvidas como resultado de laços humanos universais que são moldados às circunstâncias especiais da migração internacional. Ao caracterizar a rede social, o autor classifica hierarquicamente as bases mais importantes sobre as quais se apoiam os relacionamentos do migrante: parentesco, amizade e origem comum, que são reforçados pela interação regular em associações voluntárias. (FUSCO, 2002, p. 22-23)

Embora as análises refiram-se as migrações motivadas pelo mercado de trabalho, ancoradas especificamente na migração de cunho econômico, consideramos oportuno tratar o conceito de redes sociais para justificar a razão pela qual a comunidade de migrantes e refugiados oriundos de Angola e República Democrática do Congo se concentra em Gramacho. Ademais, Fusco (2002) compreende as redes sociais como a formação de laços implementada

a partir das demandas apresentadas pelos fluxos migratórios também observadas no bairro Gramacho.

Durante a pesquisa de campo que realizou com jovens angolanos e refugiados, Petrus (2010) já registrava como se dava a composição dessa comunidade no bairro Gramacho, em Duque de Caxias, as condições sobre as quais viviam, registrando características dessa rede formada na localidade em questão:

Relato de visita à casa de quatro jovens refugiados-Observações iniciais: O guia/tradutor para as primeiras entrevistas quer me mostrar como eles estão vivendo. Para que eu possa ver “como estão chegando rapazes jovens e indo morar em Gramacho – que é mais barato – em uma situação horrível”. A casa é o local recente de moradia de quatro jovens refugiados e/ou solicitantes de refúgio. Os atuais moradores são três congoleses (que não falam nem entendem o português) e um “ango-congolês” (que fala e entende o português muito bem). É uma casa de dois cômodos, sem banheiro dentro, onde moram atualmente os quatro rapazes, mas que já “recebeu outros congoleses temporariamente”. A situação da casa é bastante precária. Há somente um pequeno fogão, colchonetes, um sofá e algumas cadeiras plásticas. (PETRUS, 2010, p. 130-131)

Além da autora se reportar às condições precárias sob as quais essa população vivia à época, e ainda nos dias atuais conforme observações decorrentes dessa pesquisa, sua descrição minuciosa ratificam dois outros importantes dados: a questão financeira como causa para a instalação na localidade e a ocupação coletiva das casas por pessoas que não fazem parte da mesma família, reafirmando ainda que os laços estabelecidos nessas redes sociais não são formados apenas por pessoas com grau de parentesco.

Dado o número de angolanos e congoleses que passaram a morar em Gramacho, os migrantes e refugiados criaram a Comunidade Ango-Congolesa do Brasil (CACB), em 2006. A organização tinha como objetivo de promover ações capazes de promover uma melhor integração local por meio da rede social já estabelecida na localidade (PETRUS, 2010). A mobilização do grupo, via CACB, trouxe maior visibilidade ao local para os migrantes que chegavam à região. Embora a sede fosse localizada no bairro Gramacho, ela atendia a membros de diferentes áreas.³⁷

Diferentes razões movem às pessoas ao drama do deslocamento. Uma das integrantes da comunidade de africanos residentes em Duque de Caxias relatou que veio sozinha de Angola para cuidar do estado de saúde da sua filha recém-nascida. Em um primeiro momento, veio sob

³⁷ No início do desenvolvimento dessa pesquisa, indo ao endereço em que a organização estava instalada obtivemos a informação de que as atividades no local haviam sido interrompidas;

a orientação de uma pessoa da sua família que já residia na zona sul do estado do Rio de Janeiro. Considerando o alto custo de vida nessa região, migrou para o bairro Gramacho, na cidade de Duque de Caxias, por indicação de um pastor da igreja, que afirmou haver na região outras pessoas vindas da África. A angolana é vista como um importante membro do grupo pela forma com que se comunica com seus pares, buscando articular os interesses da comunidade que se formou na região. Ao falar sobre sua relação com os demais migrantes, mesmo aqueles que são de origem na República Democrática do Congo, país que se avizinha ao seu, manifesta uma experiência de afeto e proximidade:

Olha, parecendo que não, essas pessoas acabam virando uma família. São as pessoas que eu conheço e que hoje eu tenho um relacionamento próximo. (N.A, migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

Essa avaliação justifica-se ainda pela distância geográfica de sua família consanguínea que, mesmo com o acesso à *internet* e redes sociais, acabam se afastando e não mantendo um diálogo contínuo, perdendo assim o contato com eles:

Porque família ou qualquer relacionamento, parecendo que não, se não estiver perto, aquilo acaba esfriando. No início, eu falava muito com meu pai, com a minha mãe. Hoje em dia, o meu pai, eu acho que tem mais de quatro meses que eu não falo com ele. A minha mãe ainda uma vez ou outra conseguimos falar, mas o meu pai, a distância dos meus irmãos da parte dele com quem nós sempre tínhamos muito contato, mas por causa da distância esse contato acaba esfriando, né. O relacionamento acaba esfriando. Então é meio complicado. (N.A, migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

Quando relata sobre a falta da família e o desejo em retornar à RDC, a Sra. C.M. justifica que, na ocasião, a comunidade de Gramacho não tinha muitos compatriotas, incluindo angolanos como seus pares. Ao mencionar essa ausência, a entrevistada nos dá pistas de que uma maior representatividade africana talvez lhe trouxesse um maior conforto por estar entre os seus, não necessariamente entre aqueles que vieram do mesmo país, mas pessoas que se encontram na condição de serem também refugiadas na localidade:

Na época, também, não tinha muito angolano assim, muito africano. Não tinha muito, não. Se eu saía para ver, tipo, J.R.³⁸ eu encontrei aqui. É próxima.

³⁸ A Sra. J.R refere-se a uma mulher de origem angolana que veio para o Brasil na década de 1980 em contexto de refúgio. J.R também faz parte da pesquisa, tendo contribuído como entrevistada na condição de mãe de alunos do primeiro e segundo segmento. Sua família também é acompanhada pela ASPAS desde o ano de 2016, início do trabalho com migrantes e refugiados.

Quando eu vim aqui ela que me recebeu muito bem também e deu conselho para eu ficar. Mas eu não estava conseguindo. Era mesmo a cabeça que não estava bem. (C.M, refugiada congolesa responsável por alunos da educação infantil, primeiro e segundo segmento do ensino fundamental)

Pela mesma necessidade de estar entre os seus, ao chegarem à cidade, instalam-se em residências próximas a outros migrantes ou refugiados e compartilham com eles as dificuldades cotidianas de ser *o outro* em terras tão longínquas a sua. Tais grupos, ao chegarem, nem sempre são acolhidos pela comunidade local, sendo restritos os espaços de circulação dessas famílias. A casa, portanto, representa, simbólica e geograficamente, importante espaço socialmente a eles negados.

Ao entrevistarmos uma família de refugiados, mesmo ciente dos riscos de vida, a mãe relata-nos que o sentimento de solidão e a saudade da sua família fez com que ela optasse por voltar à República Democrática do Congo. Seguem fragmentos da sua narrativa em relação ao sentimento decorrente do deslocamento. Diferente dos demais sujeitos da pesquisa, a família em questão retornou ao país de origem:

Meu marido casou comigo lá (RDC) e me levou (trouxe) aqui em 2006. Eu tinha dezenove anos quando vim. Só eu que saí. Meu pai e minha mãe ficaram lá, todos. Me senti muito isolada estando longe da família. Eu não estava conseguindo. Estava faltando alguma coisa (aflição). O coração não estava bem. Eu ia ficar ou doente ou uma coisa assim. Todo mundo falava comigo: ‘Não, calma, fica! Você vai se habituar’ Eu falei: “Não, eu quero a minha família!”. Eu incomodava marido todo dia mesmo (Risos). Eu falava: “Ah! Um dia vamos voltar!”. (C.M, refugiada congolesa responsável por alunos da educação infantil, primeiro e segundo segmento do ensino fundamental)

Buscamos, nesse capítulo, apresentar os fluxos migratórios dos sujeitos da pesquisa com ênfase sobre a chegada à Duque de Caxias. A continuidade na prática de deslocamento refere-se, em primeiro, pelo país não ser o local de destino dessas famílias, mas sim, países do Norte (migração Sul-Norte) e em função de não encontrarem meios para sua sobrevivência através do exercício do seu trabalho.

Considerando a realidade política e socioeconômica vivenciada por essa comunidade, no capítulo subsequente, analisaremos a experiência das crianças migrantes e refugiadas na condição de estudantes da rede pública municipal de Duque de Caxias. Discutiremos de que forma a presença dessas crianças na sala de aula corroborou a abordagem da temática racial de modo a favorecer a escolarização desses alunos.

CAPÍTULO 4

O PANORAMA DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS MIGRANTES E REFUGIADAS: DO GLOBAL AO LOCAL

Não se pode escrever inocentemente sobre a imigração e os imigrantes.
Abdelmalek Sayad

Embora a migração tenha em sua dinâmica de funcionamento gerenciada predominantemente por adultos, a criança exerce um importante protagonismo no processo de deslocamento. A visão sobre a criança como pessoa unicamente agenciada pelos pais vem paulatinamente sendo desconstruída e, para tanto, importantes pesquisadores do campo dos deslocamentos infantis como Norões (2018, 2021) e Martuscelli (2018, 2017, 2015, 2014) se debruçam a pensar sobre a condição dessa criança, suas vontades, expectativas, dificuldades, socialização, educação e afins.

O movimento a favor da integração posiciona as crianças em lugar de maior notoriedade em relação ao atual cenário que está posto. Nesse debate são inseridos ainda documentos internacionais³⁹ que as reconhecem enquanto sujeito de direitos visto que o seu *status* de criança antecede o conceito de pessoa na condição de migrante. As crianças, por vezes, são a razão pela qual as famílias migram. Um dos objetivos que levam as pessoas à esteira da migração é “proporcionar melhores condições para o sustento infantil, afastando-se dos filhos, delegando a tarefa de sua criação e cuidados a outros parentes” (PÓVOA NETO, 2021, p. 365).

Por outro lado, a necessidade da preservação da integridade física dos filhos move algumas famílias à busca de refúgio em outros países. Nesse contexto, as crianças são elencadas como prioridade na tomada de decisão a favor da migração. Durante o período de integração, sobre a égide de que as crianças se adaptam com maior facilidade ao país de acolhimento se comparada ao adulto, poucos olhares do ponto de vista das esferas governamentais são destinados a esse grupo populacional. Tal premissa se sustenta tendo em vista maiores oportunidades de socialização, via acesso à educação. A escola é considerada como importante instituição na promoção da socialização e aquisição da língua do país de acolhimento.

³⁹ Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança (1989) que versa sobre a adoção de medidas que assegurem a reintegração da família; Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos dos Trabalhadores Migrantes e suas Famílias (1990). Atribui ao filho do trabalhador migrante o direito ao nome, à educação e acesso à saúde; Pacto Global para uma Migração Segura, Ordenada e Regular (2018); outros.

Considerando o aprendizado do idioma em razão do uso contínuo nas práticas cotidianas, elas são incumbidas de auxiliar os adultos em seus afazeres como ida ao comércio, hospitais, bancos, busca por emprego e afins. Assim, assumem a função de mediar ou mesmo representar os pais no processo de inserção dessa família na nova localidade.

Embora haja uma intenção em compreender tais crianças como agentes no fenômeno migratório, e ainda que as mesmas se adaptam mais facilmente, em especial no ambiente escolar, Silva (2021, p. 979) nos pontua que:

A ideia de que as crianças são altamente adaptáveis pode gerar procedimentos escolares em que eles não são percebidos como pessoas dotadas de necessidades específicas. Não se pode confundir adaptabilidade com a exigência de comportamentos que escondam aspectos de formação afetiva e ética, pois poderá se reproduzir uma dinâmica assimilacionista, mesmo com a percepção da presença dessas crianças imigrantes no ambiente escolar. Eles também devem ser contemplados em ações de integração, com atenção para especificidades decorrentes de suas trajetórias.

Silva (2021) analisa que, embora os estudos no campo da migração e integração venham crescendo na academia, tais reflexões ainda se configuram como rasas tendo em vista o impacto sobre a formação escolar das crianças migrantes e refugiadas. Conforme pontuado pelo autor supracitado, alguns estudiosos ainda se absterem em desenvolver uma análise mais profunda sobre o aspecto social da migração infantil, ignorando o fato de que essas crianças estão sujeitas às fragilidades emocionais pertinentes ao drama do deslocamento. Póvoa Neto (2021, p. 367) observa que:

Nos casos de deslocamento forçado pela violência generalizada, privação de direitos, guerras e perseguições étnicas, o processo migratório será evidentemente acrescido de uma característica que pode acarretar, nas crianças, temores, sentimentos de perseguição e mesmo traumas que muito dificultarão tanto o processo educativo quanto o desenvolvimento de uma vida social saudável na sociedade nova. Casos ainda mais extremos que os dos deslocamentos forçados são, evidentemente, os das migrações de crianças desacompanhadas, ocasionadas pela fuga, pelo abandono ou pela assunção de uma responsabilidade, mesmo na infância, de sustento de uma família. A solidão ou a negação de direitos, nesses casos, tende a tornar o processo migratório ainda mais traumático e exposto a riscos diversos, como a exploração sexual e laboral.

A concepção de que as crianças se adaptam ao novo espaço de forma mais rápida, com maior assimilação sobre os elementos culturais, idiomas e demais contextos sociais desloca a atenção do debate em torno de sua educação visto que não são contemplados os processos de ensino aos quais essa criança será submetida com didáticas distintas das que ela está comumente

acostumada em seu país de origem. Outros aspectos se correlacionam ao trabalho na sala de aula, sobretudo, as relações interpessoais estabelecidas na escola e as formas de exclusão/inclusão instituídas entre os membros dessa comunidade.

Considerando o contexto migratório experienciado pelas crianças sujeitos da pesquisa, bem como sua inserção nas escolas da rede pública municipal de ensino, cumpre-nos pensar a escolarização a partir de lentes sensíveis às diferenças não apenas raciais, mas étnicas e culturais. Considerando que a diversidade social se configura como marca na formação da população brasileira, pensar a construção de práticas em favor de uma pedagogia plural revela-se como importante demanda. Em tempo, cientes das práticas de racismo e xenofobia sofridas pelos alunos africanos negros, vislumbramos a promoção de ações que superem tais formas de discriminação.

Ao promover o debate sobre o processo de escolarização das crianças migrantes e refugiadas da África nas salas de aula, este estudo pretende identificar os entraves e possibilidades presentes no processo de ensino que valorizem as diferenças. Assim, considerando que o estudo tem como principais sujeitos crianças negras africanos em deslocamento, reconhecemos a sala de aula como um espaço plural que implica olhares sobre as diferenças de cunho cultural, racial, étnico e tantos outros elementos identitários.

O capítulo foi organizado em quatro seções. Na primeira seção “Olhares internacionais sobre a educação das crianças migrantes e refugiadas” promovemos uma leitura sobre a condição das crianças em idade escolar frente ao drama do deslocamento. Em tempo, a segunda seção, intitulada como “O trabalho pedagógico com as crianças migrantes e refugiadas em Duque de Caxias” parte de uma análise global acerca da educação desse grupo para então, por meio de um recorte geográfico sobre o município de Duque de Caxias, *lócus* da pesquisa, desenvolver uma leitura local. Apontamos dados referentes ao número de escolas que fazem o atendimento aos migrantes e refugiados, bem como o número de alunos africanos inseridos na rede pública de ensino e nas escolas pesquisadas. Apontamos as dificuldades encontradas pelos docentes a partir do fenômeno migratório.

Na terceira seção “Discriminações múltiplas: racismo, xenofobia e (in)tolerância religiosa na pauta do debate escolar” reunimos práticas de discriminação sinalizadas pelos alunos durante o processo de escolarização nas escolas pesquisadas. Na quarta e última seção identificada como “Práticas antirracistas, por que implementá-las?” partimos da observação de que o racismo é um comportamento apreendido socialmente e, portanto, revela-se como urgente a construção de uma educação que tenha como princípio romper com a lógica da discriminação.

Para tal, apoiamo-nos nas contribuições da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) que inclui a história da África e suas culturas no currículo escolar, e ainda nas alternativas encontradas pelos docentes no combate às discriminações identificadas.

No corrente capítulo discutimos sobre a relação dos alunos africanos com as demais crianças, pontuando os entraves encontrados no trabalho pedagógico com diferentes culturas, desde o idioma às práticas de preconceito de cunho étnico-racial. Com base nos limites identificados nesse processo de escolarização, à luz das narrativas docentes, apresentamos práticas pedagógicas adotadas para pensar a acolhida dos africanos e suas famílias, bem como formas de oportunizar o acesso ao conhecimento. As ações promovidas até então partem de conflitos decorrentes do processo migratório, contudo dialogam com demandas já presentes no cotidiano escolar que se referem, especificamente, ao debate sobre negritude.

4.1 Olhares internacionais sobre a educação das crianças migrantes e refugiadas

Considerando as particularidades de cunho sociocultural de cada país, as legislações voltadas para as crianças apresentam diferenças quanto à idade, mas, sobretudo, quanto à concepção de segurança em relação a elas. Sabendo sobre a condição de vulnerabilidade e dependência de um significativo contingente de crianças em todo o globo, em 20 de novembro de 1989, a Organização das Nações Unidas (ONU), via Assembleia Geral, aprova a Convenção sobre os Direitos da Criança, que passa a entrar em vigor em 2 de setembro de 1990.

No Brasil, a promulgação do acordo se dá em 21 de novembro de 1990. Nesse mesmo ano, foi assinado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que dispõe sobre a sua proteção integral. Diferente do ECA, a Convenção compreende como criança todos aqueles com até 18 anos de idade.

Pensando na proteção desse dado grupo, via cumprimento legal dos seus direitos, a Convenção engloba aspectos que se aplicam à condição da criança migrante, prevendo a sua sobrevivência. Em consulta ao acordo, identificamos um olhar sobre a necessidade de integralidade familiar, salvos casos em que os interesses das crianças não estejam contemplados:

Art. 9-1 Os Estados Partes devem garantir que a criança não seja separada dos pais contra a vontade dos mesmos, salvo quando tal separação seja necessária tendo em vista o melhor interesse da criança, e mediante determinação das autoridades competentes, sujeita a revisão judicial, e em conformidade com a lei e os procedimentos legais cabíveis. Em qualquer procedimento em cumprimento ao estipulado no parágrafo 1 deste artigo, todas as partes

interessadas devem ter a oportunidade de participar e de manifestar suas opiniões.

Art. 10-2 A criança cujos pais residem em Estados diferentes deverá ter o direito de manter periodicamente relações pessoais e contato direto com ambos, salvo em circunstâncias especiais. Para tanto, e de acordo com a obrigação assumida em virtude do parágrafo 1 do artigo 9, os Estados Partes devem respeitar o direito da criança e de seus pais de sair do país, inclusive do próprio, e de ingressar em seu próprio país. O direito de sair de qualquer país estará sujeito exclusivamente às restrições determinadas por lei que sejam necessárias para proteger a segurança nacional, a ordem pública, a saúde pública ou os costumes, ou os direitos e as liberdades de outras pessoas, e que estejam de acordo com os demais direitos reconhecidos pela presente Convenção.

Art. 12-1. Os Estados Partes adotarão medidas a fim de lutar contra a transferência ilegal de crianças para o exterior e a retenção ilícita das mesmas fora do país. 2. Para tanto, aos Estados Partes promoverão a conclusão de acordos bilaterais ou multilaterais ou a adesão a acordos já existentes.

Art. 22-Os Estados Partes devem adotar medidas adequadas para assegurar que a criança que tenta obter a condição de refugiada, ou que seja considerada refugiada, de acordo com o direito e os procedimentos internacionais ou internos aplicáveis, receba, estando sozinha ou acompanhada por seus pais ou por qualquer outra pessoa, a proteção e a assistência humanitária adequadas para que possa usufruir dos direitos enunciados na presente Convenção e em outros instrumentos internacionais de direitos humanos ou de caráter humanitário com os quais os citados Estados estejam comprometidos. (ONU, 1990)

O olhar sobre a criança migrante vem se ampliando dado o crescente número de conflitos, em especial, na última década, 2010-2020. Em 2014, a OIM, importante agência da ONU, passou a contabilizar o número de crianças mortas em contexto de deslocamento. Até o ano de 2018, foram registradas 1.200 mortes. Considerando os dados sobre desaparecimento durante a prática migratória, o órgão estima que o número real de óbitos infantis supere os dados oficiais⁴⁰. As causas variam desde acidentes aéreos à exposição da sua saúde, sendo o afogamento durante a travessia o principal motivo para que essas crianças não alcancem seu destino. Infelizmente, essa foi também a causa da perda de uma das crianças acompanhadas durante a pesquisa de campo, cuja família tinha como propósito chegar aos Estados Unidos da América.

Em 2015, a imagem do corpo do menino sírio Aylan, 3 anos, ganha os olhares de todo o mundo chamando a atenção para o refúgio humano, e para o fato de países da Europa fecharem suas portas para pessoas que fugiam da guerra visando a sua sobrevivência. A criança foi vítima de um naufrágio enquanto sua família buscava refúgio. O episódio em questão lançou

⁴⁰ Fonte: <https://news.un.org/pt/story/2018/02/1611231>

um debate sobre o fechamento das fronteiras para refugiados da Síria e de outras partes do globo.

Para além do direito à proteção, o documento ratificado por 196 países signatários prevê ainda a participação da criança na tomada de decisões. Em nossa pesquisa, identificamos casos em que a prática de migração das famílias considerou demandas que se relacionavam as crianças para tratamento de saúde, ou com o propósito de alcançar melhores oportunidades para os filhos. Nesse último caso, enquadram-se os migrantes econômicos que se deslocam para outros países visando ao maior retorno financeiro, dada a ampliação da oferta de trabalho e melhor remuneração da mão de obra. Em caso de refúgio, emerge a urgência pela sobrevivência em que são priorizadas as vidas das crianças e mulheres.

Atentos à condição da criança migrante e refugiada, preocupamo-nos com a educação oferecida a esse grupo. Assim, partimos de uma análise em torno de como se dá essa escolarização tomando como base o panorama global à luz das contribuições da ONU e suas agências. Em seguida, apresentamos dados coletados acerca da escolarização dessas crianças no município de Duque de Caxias.

De acordo com o relatório global *Stepping Up: Refugee Education in Crisis* (Intensificando: Educação de Refugiados em Crise), lançado pelo ACNUR no ano de 2019, dos 17,2 milhões de refugiados identificados pela instituição, metade deles corresponde a pessoas com menos de 18 anos. Para os autores do referido documento, a educação é responsável por oferecer a essas crianças um espaço de segurança, dada as contínuas situações de deslocamentos vivenciadas por suas famílias. Ainda de acordo com os dados levantados pelo ACNUR, dos 11 milhões de refugiados que apresentam condição de deslocamento prolongado, 4 milhões mantiveram-se em exílio ao longo de 20 anos, o que significa dizer que a geração de filhos em toda sua faixa etária equivalente aos anos de escolarização, o fez de forma fragmentada ou apresentou evasão escolar. O documento se vale da condição do refugiado para discutir as lacunas no histórico escolar dessas crianças:

Dezenas de pessoas são mortas ou feridos todos os dias, enquanto a infraestrutura civil, incluindo escolas, foi visada e crianças foram mortas a caminho da escola - ou mesmo enquanto eles estavam lá. Aqueles que têm que caminhar por milhas apenas para chegar à sala de aula são particularmente expostos. (...) Com a população de refugiados em idade escolar crescendo em uma média de 600.000 por ano desde 2011, muitos países anfitriões precisam de suporte adicional para atender as necessidades de moradores e refugiados recém-chegados. As crianças podem ter perdido meses ou anos da educação antes de fugir de seus países. (ACNUR, 2019, p. 21-22)

Em todo o mundo, a universalização do ensino alcançou 91% das crianças em idade escolar, contudo, as desigualdades no acesso à educação particularmente afetam negativamente as crianças refugiadas, visto que apenas 61% frequentam as escolas primárias. As disparidades aumentam se analisado o percentual de adolescentes matriculados no ensino médio. Em nível global, 84% dos adolescentes têm acesso à escola, enquanto entre os adolescentes refugiados, apenas 23% encontram-se escolarizados. As chances de as crianças receberem uma educação formal na condição de refugiadas diminuem em proporção contrária à medida que crescem. Nesse sentido, os adolescentes e jovens são os mais vulneráveis a se manterem fora do universo escolar:

Esforços extras precisam ser feitos, portanto, para superar os desafios que os refugiados enfrentam para ficar na escola - desafios que são particularmente agudos enquanto os refugiados chegam à adolescência e enfrentam pressões para começar a trabalhar, casar e se dedicar aos deveres domésticos. Níveis de matrícula para os refugiados caem drasticamente à medida que fazem a transição de ensino primário ao secundário (ACNUR, 2019, p. 24).

A continuidade dos estudos, via ensino superior, torna-se ainda mais inacessível. O ACNUR afirma que apenas 1% dos jovens refugiados cursam o ensino superior. De acordo com a pesquisa de campo realizada, foi sinalizado pelos sujeitos entrevistados que apenas uma integrante da comunidade de refugiados acompanhados oriundos da República Democrática do Congo cursou faculdade como residente no Brasil. Os demais tentam se inserir no mercado de trabalho sem perspectivas maiores de ingresso na universidade.

Instituições voltadas para o drama do refúgio não estão alheias à problemática da educação dessas crianças. No ano de 2018, 193 países-membros das Nações Unidas assinaram a *Declaração de Nova York para Refugiados e Migrantes*, reconhecendo a educação como um elemento de relevância na proteção e acolhimento dessas pessoas. Os itens 68 e 69 preveem que:

68. Em conformidade com as leis, políticas e planejamento nacionais de educação, e em apoio aos países anfitriões, Estados e partes interessadas contribuirão com recursos e experiência para expandir e melhorar a qualidade e inclusão dos sistemas nacionais de educação para facilitar o acesso de crianças refugiadas e da comunidade anfitriã (meninos e meninas), adolescentes e jovens para o ensino primário, secundário e superior. Apoio financeiro direto e esforços especiais serão mobilizados para minimizar o tempo que meninos e meninas refugiados passam fora do sistema educacional, preferencialmente no período máximo de três meses após a chegada.

69. Dependendo do contexto, apoio adicional pode ser oferecido para expandir instalações educacionais (incluindo para o desenvolvimento da primeira infância, e técnicas ou treinamento vocacional) e ensino (incluindo apoio para, quando apropriado, refugiados e membros das comunidades anfitriãs que são ou poderiam ser contratados como professores, de acordo com leis e políticas

nacionais). Outras áreas de apoio incluem esforços para atender a necessidades educacionais dos refugiados (inclusive por meio de "escolas seguras" e métodos inovadores, como educação *on-line*) e superar os obstáculos à sua inscrição e frequência, incluindo por meio de programas de aprendizagem certificados flexíveis, especialmente para meninas, bem como pessoas com deficiências e trauma psicossocial. Será fornecido suporte para o desenvolvimento e implementação de planos nacionais do setor educacional que incluam refugiados. O suporte também será fornecido quando necessário para facilitar o reconhecimento da equivalência de acadêmicos, profissionais e qualificações profissionais. (ONU, 2018, p. 13)

O pacto global reúne medidas cabíveis aos diferentes países como uma forma de responsabilizar todas as partes, considerando que a condição do refugiado é uma demanda de cunho internacional e, portanto, implica a cooperação não apenas dos países anfitriões, mas de todo o globo. O acordo compreende a reunião de medidas importantes no esforço de orientar os países na elaboração de planos e consequentes políticas públicas para o recebimento dessas pessoas.

No que se refere à oferta da educação, o documento prevê maiores investimentos na educação de meninos e meninas refugiados, com a implementação de ações que minimizem o efeito dos deslocamentos vivenciados por eles, bem como as lacunas identificadas na sua escolarização. Para tal, prevê o apoio aos sistemas de ensino que recebem esse público, com ênfase não apenas na sua ampliação, via construção de novas unidades de ensino, como manifestam atenção sobre a prática pedagógica prevendo modalidades que melhor atendam esses alunos, conforme necessidades apresentadas ao longo do processo. Inferimos que é reconhecida pelos governos e organizações internacionais envolvidas a necessidade de uma readaptação das escolas no que se refere a sua estrutura física e na organização e oferta do ensino, pensando na promoção de oportunidades de aprendizagem.

O ACNUR declara que a educação é uma importante resposta ao refugiado podendo “transmitir habilidades para salvar vidas, promover resiliência e autossuficiência, e ajudar a atender as necessidades psicológicas e sociais das crianças afetadas pelo conflito” (ACNUR, 2019, p. 06), implicando planejamento e investimento financeiro e também social. Considerando que muitos refugiados passam a ser abrigados em países que já apresentam baixo IDH, preocupam-se que os sistemas de ensino não apresentem uma infraestrutura, assim como ausência de habilidades para a educação dessas crianças que, vias de regra, necessitam de suporte psicológico para o enfrentamento dos traumas provocados pela exposição aos conflitos.

O relatório aborda ainda a respeito da condição dos professores que trabalham diretamente com essas crianças, embora deparem-se com limitadores como salários

inadequados, escassez de recursos pedagógicos específicos, além das assimetrias que se refletem nas culturas e idioma, alargando as diferenças entre crianças refugiadas e migrantes e as demais crianças.

Ao reconhecer a escola como um espaço de segurança dessa criança para além do direito a ela imposto, via *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948) que afirma em seu 26º artigo que “Toda a pessoa tem direito à educação”, o documento cita que “As salas de aula podem protegê-los de recrutamento forçado para grupos armados, trabalho infantil, sexual, exploração e casamento infantil” (ACNUR, 2019, p. 07).

O documento cita estudos de caso, contando a experiência de educação formal de crianças refugiadas em boa parte do mundo, mostrando ações que foram favoráveis à sua escolarização nos países que os receberam. Trata-se da implementação de estratégias eficazes para a educação contínua de crianças em contexto de refúgio, pensando efetivamente no seu bem-estar psicossocial, além do acesso ao currículo mínimo previsto a cada país.

Dentre as medidas, o aparato tecnológico é evidenciado como uma importante ferramenta de ensino. O acesso a laboratórios de informática, bem como o acesso a dispositivos móveis e redes sociais para contínuo atendimento dos professores foram exemplos de recursos adotados em alguns países. Embora o acesso aos meios digitais se revele como favorável à aprendizagem, a inovação digital não substitui os benefícios oferecidos pelo espaço físico escolar como estar entre os pares e o contato contínuo com os profissionais da educação.

Dada a relevância dessa presença na sala de aula, a inclusão de crianças refugiadas implica um pensamento criativo quanto ao ensino dos conteúdos, bem como o uso de recursos para o alcance dos objetivos propostos: “As crianças aprendem melhor com uma variedade de ferramentas e experiências que são apropriadas para sua idade e são culturalmente, linguisticamente e socialmente relevante”. (ACNUR, 2019, p. 361)

Outras alternativas são evidenciadas pelo ACNUR (2019) como a adoção de formas mais flexíveis de ensino, programas de aceleração de estudos⁴¹, objetivando preencher lacunas

⁴¹ Termo já previsto no artigo 24 da LDB nº 9394 (BRASIL, 1996), aplicável a todos os alunos, independente de nacionalidade, que apresentam atraso escolar. A lei prevê ainda a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado”. Trata-se de alternativas ao problema dos alunos que dadas as condições de refúgio necessitaram evadir das suas respectivas unidades de ensino de seu país de origem. Em outras circunstâncias aplica-se o conceito de classificação identificado no mesmo artigo da referida lei, aplicável nas seguintes situações: I - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; Ou a reclassificação, citada no artigo 23: “ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de

referentes à evasão escolar; projetos específicos contemplando conhecimentos gerais e contemporâneos, bem como programas de transição englobando conteúdos que os alunos não tiveram acesso; aulas para aquisição do idioma do país de acolhimento; oferta de materiais e infraestrutura adequados; formação docente em serviço; planejamento pedagógico adaptado às novas demandas; investimento financeiro; estabelecimento de parcerias com universidades; melhoria nas condições de ensino aos professores.

4.2 O trabalho pedagógico com as crianças migrantes e refugiadas em Duque de Caxias

É preciso uma aldeia para se educar uma criança.
Provérbio africano

Optamos por tratar dos estudos relacionados aos africanos negros, sejam refugiados ou migrantes, por entender que os deslocamentos não necessariamente se dão por opção, mas podem ser provocados por diferentes razões. Para nossa investigação, interessa-nos o trabalho com crianças africanas negras que deixam suas terras, em geral na companhia de familiares, e chegam ao Brasil, mais especificamente à cidade de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro. Considerando esse quadro, questionamo-nos: mediante o número de crianças migrantes e refugiadas matriculadas na rede pública municipal, que configurações curriculares foram construídas para a oferta do ensino a esses e aos demais alunos?

De acordo com a *Convenção sobre os Direitos das Crianças* (1951), assim como a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948), não é possível haver distinção entre crianças nacionais das demais naquilo que se refere aos direitos que lhes são prescritos. Em se tratando do direito à educação, a condição da criança migrante não a impossibilita de estudar nas escolas brasileiras, não devendo haver distinção quanto à sua inserção. Nem mesmo a ausência de documentos escolares do país de origem, ou último país percorrido, inviabiliza o processo de matrícula.

Sobre essa condição as crianças migrantes e refugiadas têm amparo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, conforme artigo 23:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.”

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

De igual maneira, a apresentação de históricos escolares e afins não é condicionante para a efetuação da matrícula, tal como, documentos comprobatórios da escolaridade traduzidos ou revalidados. A reclassificação a qual a lei se refere poderá se cumprir mediante avaliação em período posterior ao seu ingresso, sendo respeitada sua língua materna. Diante do exposto, não há impeditivos legais para que essas crianças em idade escolar permaneçam fora das unidades de ensino.

Em campo, ao investigarmos o histórico do ingresso dos africanos nas unidades de ensino, obtivemos o seguinte relato da Orientadora Pedagógica V.P

O surgimento daqui em Duque de Caxias foi por conta da saída deles do centro do Rio de Janeiro e vieram para a Baixada. Então o que acontece? Chegaram as primeiras famílias. Só que ainda não traziam crianças para a vida escolar. Depois que um foi chamando o outro, aí sim as escolas começaram a receber. Então, eu acho que a questão de 2016 é a questão deles terem chegado em uma época, uns seis, sete anos atrás e aí sim as crianças só começaram a frequentar depois que suas mães chegam. Na maioria dos casos, chega o pai primeiro e depois chegam as mães com as crianças, se instalam, arrumam casa. (V.P, Orientadora Pedagógica do segundo segmento do ensino fundamental)

Nas narrativas de outros profissionais da educação e membros da ASPAS é recorrente o nome da professora, M.R, como sendo uma pessoa influente entre os africanos. Sua atuação com o grupo é iniciada por meio da Igreja Católica que os recebeu ao chegarem na região de Gramacho. Por ser professora manifestou preocupações com a matrícula das crianças na rede pública de ensino, particularmente realizada em modo *on-line*. Tais dificuldades somaram-se ainda frente ao desconhecimento do idioma, ausência de documentos escolares ou divergência desses em relação aos documentos escolares brasileiros. Assim, junto a uma professora identificada como J., prontificou-se a fazer a pré-inscrição das crianças com as famílias através de *laptop* pessoal.

De acordo com os dados levantados pelo NUPE, identificamos que as primeiras matrículas foram feitas no ano de 2015, perfazendo um total de 9 (nove) alunos. Em 2016 foram quantificadas 20 novas matrículas, totalizando 35 alunos. Em 2017, dos 44 (quarenta e quatro) alunos, 15 haviam se matriculado naquele ano. Não foram todas as escolas que encaminharam tal devolutiva à SMEDC, o que nos evidencia termos apenas uma estimativa acerca do número de alunos. Em 2018, por meio do Sistema I-Educar, foram identificados 94 alunos oriundos de

outros países entre congoleses, angolanos, espanhóis, mexicanos, venezuelanos, outros, sendo a maioria pertencentes ao continente africano.

Em consulta aos dados presentes na SMEDC no ano de 2017, por meio de *e-mail* encaminhado às escolas, a equipe do NUPE obteve o seguinte retorno em relação ao quantitativo de crianças africanas matriculadas nas escolas: 40 (quarenta). Em consulta também à SMEDC pela plataforma I-Educar foram identificados 21(vinte e um) africanos. Tal dado revela uma queda no número de migrantes ou refugiados inseridos nas salas de aula da referida rede pública de ensino.

Em consulta aos registros das escolas que atendem as crianças de Angola e República Democrática do Congo, foi identificado que umas das unidades efetuou sua primeira matrícula no ano de 2013, contudo, o maior número de matrícula de crianças migrantes e refugiadas se deu no ano de 2016:

Quadro 3 Número de matrículas iniciais efetuadas na rede nos anos de 2015 a 2017

ANO	ANGOLANOS	CONGOLESES	TOTAL
2015	—	8	8
2016	3	16	19
2017	5	8	13
Total	8	32	40

(Fonte: NUPE/SMEDC)

Os dados revelam que houve uma queda do número total de alunos a partir do ano de 2017. Aspectos de cunho social evidenciam o deslocamento das famílias do município de Duque de Caxias, dados esses reafirmados pela ASPAS em consonância aos dados apresentados pela SMEDC:

Quadro 4 Número total de alunos africanos matriculados e mantidos observado em 2018

ANO	ANGOLANOS	CONGOLESES	TOTAL
2018	3	18	21

(Fonte: I-Educar/SME)

Segue abaixo quantitativo de crianças atendidas nas unidades de ensino pesquisadas no ano de 2019:

Quadro 5 Número de crianças matriculadas nas escolas pesquisadas em 2019

UNIDADE DE ENSINO LÓCUS DA PESQUISA	NÚMERO DE CRIANÇAS AFRICANAS (congoleses e angolanos) MATRICULADAS NO ANO DE 2019
Creche Municipal Maria José da Conceição	---
Escola Municipal Cora Coralina	08
Escola Municipal Barão do Rio Branco	06

(Fonte: Pesquisa de Campo)

Documentos referentes à matrícula da creche pesquisada revelaram que em 2019 já não tinham em seu corpo discente crianças migrantes ou refugiadas, apenas filhos de africanos. Em relação ao trabalho pedagógico, ao narrarem a experiência de docência com essas crianças, as professoras seguiram duas vertentes. A primeira partiu de uma leitura mais individual, tendo como ênfase as dificuldades encontradas no trabalho com os alunos. Assim, trouxeram à tona os entraves pedagógicos encontrados na prática de ensino e as estratégias adotadas no esforço de diminuir a distância entre os objetivos previstos e o desenvolvimento dos alunos. A segunda vertente partiu de uma visão mais global sobre as demandas referentes à diversidade e à importância de a escola promover ações que combatam as práticas de discriminação, racismo e intolerância.

No cômputo das dificuldades, as professoras se concentraram na ausência de informações iniciais sobre a condição desses alunos, quem eram, de onde vinham e como lidariam com as diferenças. O diálogo com as famílias visando tais informações esbarrou, segundo as narrativas docentes, em preocupações de caráter ético e no fato de algumas dessas famílias não conhecerem o idioma local, agravado pelo fato de não haver um intérprete disponível. O desconhecimento da língua foi pontuado como um limitador à comunicação dos alunos, tal como veremos em casos específicos, e ao diálogo com os responsáveis que, conforme sinalizado pela docente E.C demoraram mais a aprender:

Estou sempre perguntando, questionando, trazendo (aproximando). Eu estou sempre buscando que elas falem também, conversem, e sempre que eu tenho contato eu pergunto à mãe quando vem, à responsável. É difícil a comunicação porque as crianças são mais fáceis, elas aprendem o português e vão. Os adultos não. Eles falam com um pouco de complexidade, falam rápido, então às vezes não sai muito bem o que eles querem, aí a gente vai devagarzinho tentando entender esse universo deles. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Existem questões pontuais que envolvem o debate em torno da oferta do ensino da língua ao migrante. A primeira dela implica uma visão assimilacionista que impõe a essas pessoas o uso exclusivo do idioma falado no país. Por outro lado, a ausência do ensino da língua do país de acolhimento é caracterizada como uma prática de exclusão a essas famílias que passam a não ter acesso a outros aspectos comuns ao novo lugar de estabelecimento.

Em análise aos estudos sobre integração, no campo das migrações internacionais, seu histórico nos remete à necessidade, por parte do país de acolhimento, em impor sua cultura àqueles que imergem em seu território. Assim, a genealogia de tais estudos é reportada a uma visão assimilacionista tendo em vista a aquisição do idioma como o principal veículo de acesso a outros elementos da cultura local. Uma vez que o migrante aprende a língua do novo país, outras práticas poderiam ser melhor apreendidas. O idioma é apresentado como condicionante à integração dessas pessoas.

O ensino da língua também pode ser permeado por questões de fundo ideológico: ora para adequar o migrante às normas, às exigências mínimas para seu ingresso no mercado de trabalho com maior prestatividade ao público; ou por meio de uma perspectiva mais incluyente, visando o seu ingresso social junto à comunidade, atrelado ao acesso a direitos mínimos: Assistência social, emprego, saúde, educação, moradia, outros. Nesse sentido, são aplicados esforços para proporcionar a essas pessoas maior sentimento de pertencimento ao novo local. O domínio da língua é caracterizado como elemento facilitador para o estabelecimento das relações com os anfitriões. A boa capacidade de comunicação pode ser capaz de diminuir o processo de exclusão social, se vinculado a outros elementos. (SILVA, 2021)

A perspectiva assimilacionista ignora a trajetória cultural levando a perda de algumas das práticas e costumes referentes ao local de origem. A experiência de migração e refúgio, para além dos impactos vivenciados no país de origem, é atravessada pelo apagamento de suas culturas e tensões advindas do processo de acultramento imposto pelo novo país.

O processo de integração não é delimitado apenas por meio de uma imposição cultural, mas é intensificada pela invisibilização do migrante, negligenciando suas demandas e extirpando-lhe o acesso a bens mínimos. Se por um lado a imposição do uso exclusivo da língua em detrimento do não uso da língua materna do migrante pode ser interpretada como uma prática de acultramento, o não ensino dessa nova língua é traduzido como uma forma de exclusão, mantendo a pessoa à margem da dinâmica vivenciada no país, por vezes, sem ter conhecimento sobre como legalizar ou manter legal sua estadia local.

As lacunas observadas no sistema de acolhimento ao migrante transferem a ele a responsabilidade de buscar mecanismo para sua permanência no país “eleito”, a saber o aprendizado sobre a língua.

A aprendizagem da língua oficial do país que o recebe é um dos direitos fundamentais do migrante. No caso dos migrantes de crise, o conhecimento da língua portuguesa passa ainda a ser mais importante se considerarmos, por exemplo, que grande parte do seu processo de inserção social passa por trâmites burocráticos e documentais, com alta regulamentação do Estado, cuja língua oficial é o português. Nesse sentido, destaca-se, mais uma vez, o papel da sociedade civil brasileira que tem, cada vez mais, se mobilizado em prol da realização de cursos de idioma para os sujeitos migrantes. (LOPEZ, 2020, S/P)

A autora chama a atenção, contudo, para o fato da oferta desse serviço ser feita com base no trabalho voluntário e questiona as disparidades presentes entre o ativismo e a precarização no desenvolvimento do trabalho. A pesquisa de campo revelou que o ingresso das crianças nas unidades de ensino pesquisada não veio acompanhada de uma política de integração, para além das iniciativas promovidas pelos professores e seus pares com ausência de recursos e investimentos extras. A comunicação esbarrou na ausência de um tradutor para os alunos que não dominavam o idioma, cabendo aos docentes pensar em estratégias que se mostraram, segundo suas avaliações, pouco eficazes. Os alunos também não receberam aulas extras para aquisição do idioma.

O ingresso dos alunos se deu por meio da matrícula imediata, com vistas a garantir o seu acesso à educação, tal como previsto na legislação brasileira que rege a educação. A matrícula foi feita com base na idade seguida de avaliações não traduzidas no idioma dos alunos que falavam francês, sendo estes oriundos da República Democrática do Congo.

O desconhecimento da língua, de acordo com uma narrativa docente, interviu no aspecto emocional de um dos alunos. A dificuldade na comunicação afetou a escolarização da criança, causando preocupações à docente em relação a sua aprendizagem formal, mas sobretudo, ao seu comportamento:

Que desespero! Porque você não tem instrução nenhuma de como lidar com a realidade de uma criança que não articula a sua língua e nem a bagagem que aquela criança traz. A gente não teve informações. O que falta é isso também e aí quando a gente começou a receber essas crianças, a gente começou a ler, procurar saber. A gente teve muita dificuldade na questão da comunicação, de estabelecer uma comunicação. Quando ele (aluno B.) não conseguia expressar o que ele sentia, ele ficava extremamente chateado e aborrecido. Ele começou a se tornar muito agressivo com algumas crianças porque ele não conseguia falar, se articular, se comunicar com clareza (L.R, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

O relato parte de uma das professoras do primeiro segmento do ensino fundamental. Ela faz menção ao período em que trabalhou com uma turma de primeiro ano de escolaridade na qual foi matriculado um aluno, B., de origem congoleza. A professora descreve essa experiência partindo do fato de que a criança não sabia falar português e que talvez essa fosse a motivação para que o aluno apresentasse um comportamento irrequieto e, por vezes, agressivo.

As aulas de recreação também foram vistas como um importante espaço/tempo para o desenvolvimento de práticas mais integrativas que acabaram por favorecer o trabalho com as crianças migrantes e refugiadas, sobretudo, amenizando os conflitos advindos do desconhecimento da língua portuguesa. A sala de aula, por vezes, condiciona o trabalho pedagógico a experiências orais e escritas. A linguagem corresponde a um elemento importante no desenvolvimento das crianças, em especial nas séries iniciais do ensino fundamental, contudo ao ser considerada a presença de crianças que falam um idioma diferente do país no qual se encontram, outras formas de expressão favoreceram essa escolarização. E é nesse contexto que as atividades ao ar livre foram pontuadas como positivas pelas docentes entrevistadas.

Duas professoras atuantes no primeiro ano de escolaridade, ambas docentes de crianças refugiadas da RDC, compartilham a recreação juntas. Uma das crianças (P.) demonstra conhecer com maior propriedade o idioma português. Para além desse conhecimento, ela revela-se como uma criança bastante expressiva. O outro aluno (B), ao contrário, não falava nosso idioma, além de demonstrar, cotidianamente, um comportamento mais introvertido.

Eu queria tentar chegar nas palavras e eu não conseguia pra poder tentar melhorar essa comunicação. Então o que eu usava? Eu usava recreação, eu usava jogos. O (aluno) B. gostava muito das atividades na quadra. A gente tinha nessa época a educação física que ele gostava muito. E a gente fazia essas recreações, a gente faz uma recreação que é conjunta uma vez por semana. Primeiro ano com primeiro ano. Ele (B) vai melhorar um pouco porque a P. vai ajudá-lo nesses momentos. (L.R, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A preocupação com o emocional do aluno (B.), com seu comportamento e com os possíveis traumas vivenciados fizeram com que a professora reformulasse os objetivos e estratégias de trabalho. Ela descreve que o aluno apresentava dificuldades para aprender a língua, não conseguia, geograficamente, se orientar no espaço da escola, demonstrava certa resistência para escrever, além de não apresentar coordenação motora fina, com pouca habilidade para segurar o lápis. Embora o desenho fosse uma alternativa para a comunicação com a criança, a professora L.R relata que seus desenhos eram confusos e que, geralmente,

usava apenas duas cores, não explorando as demais. A professora parece-nos descrever uma criança que talvez não tenha, até a ocasião, vivenciado a escolarização, via educação infantil, tal como as demais crianças brasileiras.

Uma das dificuldades no atendimento escolar oferecido a essas crianças concentrou-se também na ausência de espaços-tempos para que as professoras pudessem ter acesso ao histórico desses alunos, não apenas àquilo que se refere ao currículo, mas a questões que se sobrepõem aos muros da escola, em especial, por se tratarem de crianças em situação de deslocamento. Daí a necessidade da implementação de um plano de ações construído coletivamente onde sejam previstos encontros com as famílias para um maior conhecimento sobre as experiências que antecederam à chegada ao Brasil.

Em sua narrativa a professora manifesta preocupações quanto a estar “invadindo” o emocional das crianças no esforço de mencionarem sobre seu passado para fins de planejamento das ações pedagógicas:

A gente acaba ficando muito fragilizado e com receio de invadir uma criança que já está tão invadida de tantas coisas, sabe? Já está tão dilacerado o conceito de família, o conceito de pátria, porque essa criança ela fica sem um referencial. E como está o referencial para essa criança em uma nova pátria, em um novo costume, com uma nova língua? Como fazer essa ponte? Isso a gente sentiu falta porque a gente não achou isso na literatura, vou ser sincera pra você! (L.R, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Sua expressão aponta uma outra demanda que ultrapassa os saberes/fazeres docentes, demandando a contribuição de profissionais do campo da psicologia para uma melhor abordagem da problemática junto às famílias dos alunos.

Era uma sensação de impotência. O que você vai fazer? Por onde você vai fazer? O que você vai priorizar? É a língua? Ele vai aprender a nossa língua? Vai aprender a se socializar? O lado que eu optei foi o lado da socialização, porque eu achava que ele se sentiria mais à vontade, mais calmo de tudo que ele deve ter passado, porque pra você fugir de um país e vir para um outro, que é em outro continente, não deve ter sido uma coisa muito fácil. Você passou por situações que eu não passei, que outras pessoas não passaram. A ideia foi o caminho de socializá-lo e não impor a nossa língua e não cobrar dele que ele fizesse cópias para aprender um “x”, um “y” ou uma palavra. A gente não tentava ir por esse caminho, era mais o da socialização. (L.R, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A opção por “desviar” de qualquer forma de imposição no ensino é justificada pela professora tendo em vista o quadro apresentado pelo aluno no que se refere ao seu desempenho escolar e comportamental. Embora a autonomia seja uma prerrogativa ao trabalho docente as

primeiras experiências de trabalho com essas crianças revelaram a importância de orientações formais advindas de profissionais que atuam com esse grupo. Nesse sentido, as instituições específicas de atendimento à pessoa migrante poderiam ser requisitadas com vistas à promoção de diálogos, palestras, cursos e demais formações que contribuíssem para o trabalho do professor. Nesse sentido, outras redes de ensino que historicamente já vivenciam a integração e acolhimento de crianças com esse perfil podem trazer alguns apontamentos que favoreçam a prática pedagógica local, auxiliando na construção de suas próprias diretrizes.

Os casos sinalizados apontam para a necessidade de um olhar sobre o ingresso das crianças no primeiro ano de escolaridade, período voltado especificamente para a prática de alfabetização. Nesse contexto, o desconhecimento do idioma trouxe significativas implicações à atuação do professor demandando uma atenção especial para essa faixa etária e ainda para a necessidade da oferta do ensino da língua de acolhimento.

Em 13 de novembro de 2020, o Conselho Nacional de Educação, via Resolução nº 01 passa a dispor “sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro” (BRASIL, 2020). Embora a presente resolução seja apresentada como importante política a favor do direito à educação desse público, especificamente, identificamos algumas lacunas entre o prescrito no documento e as questões observadas em campo.

Em análise a respectiva resolução, nos reportamos a dois importantes artigos. A saber, o 2º artigo prescreve que “A matrícula na etapa da educação infantil e no primeiro ano do ensino fundamental obedecerá apenas ao critério da idade da criança” e 6º, com ênfase sobre o inciso VI que declara que: “As escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, com base nas seguintes diretrizes: (...)VI - oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando a inserção social daqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa”.

No que tange ao cumprimento do previsto no artigo 2º, a resolução pauta-se no título III da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), nº 9394 (BRASIL, 1996) que versa sobre o direito à educação e dever do Estado dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade. Para esse fim, observamos que ao redigir a referida resolução, o Conselho Nacional da Educação buscou oferecer às crianças migrantes, refugiadas, apátridas e solicitantes de refúgio os mesmos direitos oferecidos às crianças nascidas em solo brasileiro.

Ainda em observação ao prescrito na LDB, artigo 29, “a educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5

(cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” e sua avaliação não tem por objetivo a promoção da criança, mesmo em se tratando do acesso ao ensino fundamental, conforme identificado no artigo 31, inciso I.

Diferente dos anos de escolaridade subsequentes, o acesso à educação infantil e primeiro ano de escolaridade não se processa por meio da aplicação de avaliação com vistas a identificar o desempenho dos alunos. Contudo, embora observemos o esforço em tratar os migrantes, refugiados e afins como iguais, identificamos uma ausência de preocupação em relação às crianças menores que, em circunstância do deslocamento ou mesmo em conformidade com a cultura escolar de seu país de origem não apresentaram um histórico de vivência e aquisição de importantes aprendizagens, via educação infantil, oferecidas em creches e pré-escolas, comprometendo o processo de alfabetização sistematizado no primeiro ano de escolaridade.

É ignorado que essas crianças possam apresentar lacunas quanto ao prescrito nos documentos que se referem à educação infantil, como Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2009), por exemplo. A socialização, tão importante no desenvolvimento dessas crianças durante a educação infantil, pode ser comprometida em decorrência das divergências de cultura e distinção dos idiomas. Assim, a preocupação aqui apresentada refere-se às crianças inseridas no primeiro ano de escolaridade ao chegarem no Brasil.

Pontuamos que a resolução 01/2020 age em consonância à lei, caracterizando-se como um importante direito às crianças menores de 5 anos, devendo prover meios para que tais lacunas possam ser diminuídas através de atividades extraclasse, projetos pedagógicos e, principalmente com a oferta do ensino da língua portuguesa, tal como previsto no artigo 6º da referida resolução. Em consonância ao observado na resolução, o artigo prevê essa oferta, contudo, essa ainda não se apresenta como uma realidade nas unidades de ensino, instituição incumbida pela promoção de estratégias que visam o acolhimento dessas crianças.

A ausência de um olhar específico a essa faixa etária configura-se como uma negligência do poder público, justificada ainda pela premissa de que as crianças se adaptam mais facilmente as práticas culturais do país anfitrião por estarem em maior contato com as experiências locais, via acesso à educação formal, tal como apontado por Silva (2021). Nas escolas, essa adaptação é permeada por conflitos que afetam o aspecto emocional demandando uma maior atenção quanto à identificação dessas tensões com vistas à superação de práticas discriminatórias e excludentes como xenofobia, racismo, sexismo, *bullying* e afins.

A garantia da escolarização ainda é atravessada por questões pontuais que são iniciadas a partir dos primeiros esforços das famílias migrantes e refugiadas em matricular seus filhos nas unidades de ensino, conforme sinalizado por Nunes e Heiderique (2021). Outros limitadores à educação são apresentados ao longo do seu histórico escolar por razões que se referem a um olhar ainda muito estereotipado sobre o migrante, combinado a outros marcadores identitários de cor e sexo.

Para a superação dessas e outras questões apontamos a necessidade e urgência de um plano de gestão a ser desenvolvido pelos Conselhos Municipais que recebem esses grupos específicos em suas respectivas escolas. A garantia da participação dos migrantes e refugiados na agenda política local possibilita a inserção de ações que caminhem para sua real integração na pauta da educação.

Cientes de que o Brasil é signatário da *Convenção sobre os Direitos da Criança* e ainda em outras importantes pautas de acordos e documentos internacionais, a implementação de práticas que envolvam o poder de decisão dos migrantes e refugiados pode ser capaz de diminuir as lacunas existentes entre o *status* do país frente ao panorama global e o que realmente vem sendo implementado em termos de acolhimento, integração e proteção das crianças e suas famílias.

Ainda sobre as dificuldades encontradas na escolarização dessas crianças que se referem ao acesso ao idioma, a professora E.C revelou-nos que a variedade da língua, dos dialetos, das formas de pronúncia, bem como a sonoridade advinda do português, mais semelhante ao de Portugal, intervirem no processo de alfabetização. Mesmo com tais adversidades, a docente ressalta que os alunos se desenvolveram no campo da leitura e da escrita:

O limite inicial (foi) a questão da alfabetização mesmo, porque eles têm múltiplas influências no falar. Se você ouvir a fala, é um português com traços de tudo que eles ouvem: o francês, os dialetos... Eles trazem na aprendizagem também. Mas não é nada que impeça a aprendizagem. A (aluna) C. está alfabetizada, a (aluna) D. está alfabetizada. Eu tento conhecer, né. A (aluna) C. tinha 6, 7 aninhos, a gente conseguiu estabelecer uma relação legal, ela conseguiu aprender a ler a escrever, deslanchou. Não preciso adaptar nada que faria com a criança brasileira. São as estratégias pedagógicas normais com as crianças que têm dificuldades, com um processo mais rápido para aprender. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Acerca do desenvolvimento dos alunos, de acordo com o relato das professoras, eles apresentaram bom desempenho escolar, sendo avaliados positivamente pelos professores, por vezes, demonstrando maior domínio sobre os conteúdos referentes à turma nas quais foram

classificados ou reclassificados, conforme LDB nº 9394 e Regimento Escolar das Unidades Escolares de Duque de Caxias.

Diferente de uma parte dos alunos que vinha com uma declaração da Secretaria de Educação com vistas à matrícula, a orientadora descreve um episódio em que houve a necessidade de uma avaliação pedagógica do aluno para a sua inserção em uma das turmas. Com base nas observações sobre o seu desempenho, a entrevistada apresenta as seguintes considerações:

Eu fiz uma avaliação com ele, não sabia como, onde matriculá-lo. Perguntei: “Você sabe ler? Você sabe escrever? Então vamos fazer uma atividade”. Eu fui lendo algumas coisas e ele foi escrevendo algumas palavras. Dei um texto para ele ler e depois fiz uma avaliação, tanto de Matemática quanto de Português e fui observando que ele foi muito bem. Aí eu falei “pela idade dele é compatível com o 5º ano, vou colocar mas mesmo assim o professor vai ficar em observação pra ver se ele vai acompanhar a turma”. A professora ainda avaliou que ele estava melhor do que os nossos. (I.C, Orientadora Pedagógica do primeiro segmento)

Transcorridos os períodos iniciais, após a inserção das crianças na escola, tal como mencionado pela professora, pedagogicamente, o desempenho dos alunos, em sua maioria, segue em consonância com os objetivos previstos para a turma na qual estão inseridos. Para ilustrar as avaliações docentes, a orientadora narra a respeito do desempenho de alguns alunos, tanto no ciclo de alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do ensino fundamental na rede pública de ensino pesquisada, quanto no 4º e no 5º ano de escolaridade, em que a avaliação da aprendizagem é expressa através da atribuição de notas:

Pedagogicamente, o aluno X se saía muito bem, inclusive as notas dele foram ótimas. As pessoas vêm pegar o boletim e estão sempre falando: “Nossa, só tirou ‘notão’!”. E você sabia que esse ano, as meninas também. A avaliação no ciclo é descrita através do relatório, mas se você vir os deles, não têm nem problema de falta e nem na aprendizagem. (...) Nos conselhos de Classe, nas rodas de conversa sempre há elogios em relação a essas crianças, como destaque, então quando as outras (professoras) atuam no ano seguinte, elas já os conhecem. Tem uns que já estão há uns três anos na escola. A (aluna) D. eu acho que já está há mais tempo. Então todo mundo já conhece todo mundo. Aqui, como a escola é pequena, escola grande já é mais difícil, a gente tem como conhecer todas as crianças. (I.C, Orientadora Pedagógica)

Por meio da prática da observação, a professora identificou o potencial de cada aluno e, a partir de então, recorreu a essas habilidades para incentivá-los através da valorização do desempenho. A partir de então, estabeleceu alternativas de interação entre os alunos de forma

que pudessem compartilhar suas culturas, aproximando ainda mais as crianças brasileiras dos conhecimentos acerca da África. De acordo com as professoras, elas acreditam que a melhor alternativa contra o preconceito, o racismo, a xenofobia e demais aspectos sustentados pelo sentimento de intolerância se correlaciona à informação, ao conhecimento, à desconstrução de estereótipos e estigmas socialmente construídos em relação às crianças africanas e suas famílias.

O (aluno) M., eu costumo trabalhar sempre que possível com atividades diversificadas. Então eu formo grupos de acordo com os objetivos que eu quero ali naquele dia ou naquela semana. Então um grupo está lá com um conteúdo pedagógico de Matemática, outro está com um grupinho mais lúdico e aí o (aluno) M., por exemplo, está me ensinando dobradura, porque ele tem um talento para fazer dobradura! E quando começava os alunos ficavam doidos, todo mundo queria que ele fizesse a dobradura. Na aula de artes, eu dizia “Não, pode deixar, sexta-feira a gente vai fazer oficina de dobradura. M., se prepara na sexta-feira você vai ensinar para os seus colegas.” Eu dava o material e tinha essa questão dele ir à frente, explicar, falar. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

O aluno em questão foi mencionado durante a roda de conversa com as professoras como uma criança de destaque: “O aluno M., um aluno brilhante!” (L.R, Professora do primeiro segmento) Ainda sobre as habilidades de M., a professora buscou elucidar potencialidades que se vinculavam a sua cultura, compartilhando-a com os demais alunos:

O (aluno) M. tinha a questão do traço artístico, um traço de desenho muito forte. Os cadernos, acho que qualquer professor vai olhar e dizer “Nossa! Que bagunça!” Mas não! O caderno dele é um caderno colorido, um caderno vivo, cheio de desenhos, sabe? Tudo ele queria ter esse registro gráfico que era bem interessante. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Chamou-nos a atenção a fala da professora em relação aos alunos naquilo que se refere ao seu desenvolvimento e o seu encantamento sobre aspectos vinculados às artes, à cultura. Embora reconheçamos como positiva e acolhedora a atuação docente, dentro de uma perspectiva intercultural (Walsh, 2009), pontuamos que seu olhar é alimentado por sua experiência como arte educadora, tal como compartilhado em sua narrativa. O perfil docente alertou-nos para o fato de nem todos os profissionais da educação terem acesso a essa dinâmica de atuação/formação e assim as ações antirracistas, tal como as descritas pela docente ao longo de sua entrevista, não serem estendidas ao Projeto Político-Pedagógico das escolas de uma forma geral. Identificamos ações pontuais importantes ao tema, mas que não contemplam a toda a rede de ensino, ou especificamente, a todas as escolas que atendem esse grupo de alunos.

Em outro momento a professora identificada pelas iniciais E.C revelou maior interesse sobre o desenvolvimento dos alunos e não propriamente sobre o seu desempenho final. A professora fez menção ao tempo de cada uma das crianças acompanhadas, ao seu ritmo, a uma dinâmica de trabalho comum as crianças de origem africana:

Tem um aspecto que é um movimento um pouco diferente. O ritmo não é o mesmo. Eu observei que é um ritmo diferenciado, não existe essa pressa que a gente tem de fazer tudo. As coisas são feitas no tempo deles. Tem um tempo que é diferente. Copiam o dever no tempo deles, em um ritmo mais lento. São muito distraídos. Qualquer coisa que eles achem mais interessante distraem muito eles, aí você tem que estar no foco o tempo todo. Pelo menos eu percebo. Em todos três (alunos). Não é um tempo de um outro aluno, porque são os três com as mesmas características. É um tempo um pouco mais devagar, mais reflexivo, sabe? Ficam pensando nas coisas, ficam olhando. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Nogueira (2019) analisa a infância, lida como um modo de vida por perspectivas afrocentradas. Para pensarmos esse tempo diferenciado apresentado pelas crianças africanas em comparação as dinâmicas vivenciadas pelas crianças brasileiras, importou-nos uma análise sobre esses modos de ser construídos em África. Para a compreensão desses modos de ser, o autor parte de uma “uma consideração filosófica afroperspectivista que toma a infância como sujeito interrogante” (NOGUEIRA, 2019, p. 54). Baseado ainda na afroperspectiva, o elemento “tempo” é utilizado para pensar a infância por meio de uma visão diferenciada da perspectiva ocidental. O autor baseia-se em um conceito de tempo como elemento dominante dos modos de ser e estar no mundo.

A análise sobre o tempo parte de pontos incongruentes se pensados pela perspectiva africana, ancorado no passado, na ancestralidade; e pela perspectiva do Ocidente, sustentada pelo que virá a ser, pelo futuro. Ambos se apresentam dentro de uma lógica binária onde o conceito de tradição e modernidade são evidenciados por tensões entre si. Na análise sobre a percepção do tempo, outra relação binária se apresenta e se refere ao Ocidente em relação a outros lugares do globo como única referência de cultura. Leda (2015, p. 106) nos adverte que “O tempo tornou-se um critério de medição de distâncias culturais entre o Ocidente e o resto do mundo, de modo que uma imitação compulsiva do modelo civilizacional europeu naturalizou-se em todas as sociedades como o percurso universal do desenvolvimento”.

Nogueira (2019) pontua a respeito do projeto tecido pelo ocidente que tem como alicerce a ideia de um futuro melhor, citando como exemplo o plano de salvação prescrito nos textos sagrados, a ideia de uma vida melhor, de um paraíso vindouro. Por outro lado, as culturas africanas estão ancoradas no passado, nas tradições para subsidiar alternativas ao presente.

O olhar contínuo sobre o futuro é alimentado pela dinâmica da modernidade instituída pelo Ocidente e gerencia nossos modos de ser. De igual maneira o reproduzimos na prática escolar. O ensino, as avaliações, a organização das carteiras, o calendário escolar, o tempo cronometrado de cada aula, a linearidade imposta pelo currículo, por assim dizer, revelam uma organização pautada na lógica da (re)produção, do retorno imediato, da prontidão, da expectativa sobre os resultados. O tempo é construído com base na ideia de movimento e nos frutos que este é capaz de dispor. Essa mesma lógica busca a superação do passado como se este fora uma etapa.

Por outro lado, a ênfase sobre a tradição presente na matriz africana está centrada no presente, orientada pelo passado. O futuro utópico pensado pelo ocidente não está no bojo da afroperspectiva, nem a ideia de produção, acumulação e compromisso com resultados. Para essa compreensão distinta, Noguera (2016) parte da análise de conceitos pensados pelo filósofo Alemão Friedrich Hegel e pelo filósofo queniano John Mbiti:

A dialética hegeliana teria consagrado ao futuro a missão de agregar o momento da grande superação, o passado seria um estágio mais primitivo. Na relação entre o tempo e a história na doutrina hegeliana, a razão tende a se realizar no futuro. Na leitura do filósofo queniano John Mbiti, o tempo na concepção africana não segue no sentido do presente. Mas, ao “contrário”, o tempo aponta para o passado. O tempo é um fenômeno bidimensional, o presente integra o passado. O futuro é tido como uma virtual ausência. O passado é a dimensão temporal longa e definida. (NOGUERA, 2016, p. 60)

Embora as crianças angolanas e congoleesas venham de um contexto de colonização europeia, seguida de uma inserção na lógica capitalista, os relatos da professora caminham para uma direção diferenciada no que tange ao ritmo e gerenciamento do tempo frente as atividades escolares. A despeito de todas as formas de depreciação e apagamento de suas culturas, seguida de acultramento, assimilação e outras formas de dominação inerentes à administração colonial, a relação com o tempo estabelecida por essas crianças nos parece estar alinhada a essa afroperspectiva analisada por Noguera (2016).

Considerando cada uma das particularidades dos alunos com o objetivo de respeitar e atender suas demandas, as professoras narraram uma busca contínua pela reformulação de estratégias capazes de chamar a atenção do aluno para o ensino oferecido. O acesso ao currículo mínimo configurou-se como a espinha dorsal na pauta do planejamento docente. Entretanto, as questões de cunho racial, pluralidade cultural e diversidade compreendem elementos importantes a serem discutidos no espaço da sala de aula visando à formação de pessoas mais respeitadas em relação às diferenças.

Tendo em vista falas dos alunos migrantes e refugiados que narram episódios de xenofobia e racismo, as seções a seguir discutem o problema de discriminação vivenciado pela população negra em razão da sua cor, bem como a relevância da construção de práticas pedagógicas antirracistas que superem tais concepções e posturas. Em tempo, apontamos a lei 10.639 (BRASIL, 2003) como uma importante política em prol desse grupo populacional, sua história e culturas.

4.3 Discriminações múltiplas: racismo, xenofobia e (in)tolerância religiosa na pauta do debate escolar

Temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza.
Boaventura Sousa Santos

Hall (2016 B, p. 154) compreende a diferença como uma construção social que parte de uma dada referência. Dessa forma as relações são instituídas por meio de posicionamentos binários, oposições entre conceitos: “Branco/preto, dia/noite, masculino/feminino”. Nesse debate se insere ainda a binaridade que repousa sobre as representações dos nacionais/não nacionais, ou como adotamos nessa pesquisa: migrantes e refugiados. Trata-se de uma visão que parte na ênfase sobre os extremos e não especificamente sobre a diversidade presente no mundo, reduzindo as identidades a significados díspares, como se tais características condicionassem os indivíduos a serem especificamente algo que os demais não o são.

Em suas análises, o autor cita como exemplo observações em torno da fotografia em preto e branco, pontuando não se tratar da limitação a essas cores, mas das variações percebidas através da mediação entre elas, a saber os variados tons de cinza. De igual maneira, homens e mulheres não são reduzidos a arquétipos masculinos e femininos, conforme padrões incutidos socialmente.

Nesse contexto, o debate decolonial contribui para a compreensão de que a imagem construída, via representação social, sobre as populações negras subjugadas e discriminadas, representam manifestações de opressão pautadas no conceito de colonialidade do poder (QUIJANO, 2009). A racialização dos corpos pauta-se sobre a padronização do perfil do homem branco europeu como sendo única referência de imagem. Todas as demais são lidas como diferentes e, portanto, menores.

Um olhar simplificado sobre o que é ser negro e o que é ser branco reduz essas pessoas a estereótipos construídos com base em uma lógica eurocentrada que posiciona o negro em lugar de inferioridade em relação ao homem branco. Não há, portanto, neutralidade em relação ao

binarismo que posiciona em lados opostos ambas as populações. A rigidez presente nas formas de enxergar os grupos identitários é carregada de preconceito, discriminação, racismo, subsidiada por tratativas de opressão e demais relações de poder.

Para o entendimento do conceito de racismo, recorremos a importantes contribuições de Moore (2015):

Estrutura de origem histórica, que desempenha funções benéficas para um grupo, que por meio dele constrói e mantém o poder hegemônico com relação ao restante da sociedade. Esse grupo instrumentaliza o racismo através das instituições e organiza, por meio do imaginário social, uma teia de práticas de exclusão. Desse modo, preserva e amplia os privilégios sociais, o poder político e a supremacia total adquiridos historicamente e transferidos de geração a geração. Em uma sociedade já multirracial e mestiçada, ele serviria para preservar o monopólio sobre os recursos, para o segmento racial dominante (MOORE, 2015, S/P).

As explanações tecidas pelo autor acerca do racismo contribuem para uma reflexão mais apurada em relação à forte (re)produção dos estereótipos que nascem e resultam em fortes práticas de exclusão às pessoas negras. Ao oferecer às crianças negras referências de pessoas brancas nos veículos de massa, estamos reafirmando que sua cor não pode ocupar posição socialmente relevante. Se, por outro lado, damos a tônica necessária às pessoas negras, com o destaque e protagonismo que lhe é devido, suscitamos nas crianças expectativas em relação ao seu potencial, elevando sua autoestima à compreensão de que podem chegar aonde quiserem.

Segundo Fanon (2008, p. 160), “Uma magnífica criança loura, quanta paz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanta esperança! Nada de comparável com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito”. Não é difícil entender o porquê de algumas crianças negras desejarem ser brancas e se auto representarem como tal. A compreensão desse comportamento perpassa por uma reflexão sobre as formas de discriminação presentes nos livros, na mídia e reproduzidas nas relações cotidianas, pessoais (em casa, na escola, no trabalho, na roda de amigos, no ponto de ônibus) ou nas redes sociais já acessadas pelos alunos. “Começo a sofrer por não ser branco na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade (...) Então, tentarei simplesmente fazer-me branco” (FANON, 2008 [1952], p. 94).

O querer ser branco trata-se de uma estratégia para ser aceito numa sociedade em que o negro ainda é tratado de forma desigual. “O embranquecimento do negro realizar-se-á principalmente pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, o negro vai vestir-se

como europeu” (MUNANGA, 1988, p. 16). Daí, resulta importante que a academia e outros espaços instituídos se debrucem sobre a produção do conhecimento a partir das narrativas dos povos historicamente silenciados e oprimidos. Torna-se, portanto, fundamental que as escolas insiram no currículo novas perspectivas de discursos, tendo como lugar de enunciação africanos em contínuo diálogo com afro-brasileiros.

Embora datadas da metade do século passado, período aproximado que marca o fim dos processos de colonização, as análises de Fanon (2008) mostram-se contemporâneas ao se debruçarem sobre as relações de racismo, termo cunhado no início do século XX. Segue como necessária não apenas a denúncia em torno das mais variadas formas de subalternização, como a ampliação de estudos e discursos que reposicionem o papel do negro em nossa sociedade.

4.3.1 “Tem lápis cor da pele?”

Para pontuar algumas considerações pertinentes ao presente estudo, fazemos menção ao conceito de racismo a partir da perspectiva de Masson (2011):

Racismo é a divisão dos seres humanos em raças, superiores ou inferiores, resultante de um processo de conteúdo meramente político-social. Desse pressuposto origina-se essa prática nefasta que, por sua vez, gera discriminação e preconceito segregacionista. O racismo não pode ser tolerado, em hipótese alguma, pois a ciência já demonstrou, com a definição e o mapeamento do genoma humano, que não existem distinções entre os seres humanos, seja pela segmentação da pele, formato dos olhos, altura ou quaisquer outras características físicas. Não há diferença biológica entre os seres humanos, que na essência, biológica ou constitucional (art. 5º, caput) são todos iguais. (MASSON, 2011, p. 185)

Historicamente o racismo científico ou racialismo traz a ideia central de que raças humanas diferem umas das outras. Tais diferenças são consideradas como marcas predominantes para a deslegitimação de alguns grupos em detrimento de outros. O racialismo cria, portanto, classificações que, não apenas dividem dadas populações como promovem critérios para justificar a sua discriminação.

Para o filósofo africano ganense, Appiah (1997), o conceito de racialismo é pautado na:

(...) visão de que existem características hereditárias, possuídas por membros de nossa espécie, que nos permitem dividi-los num pequeno conjunto de raças, de tal modo que todos os membros dessas raças compartilham entre si certos traços e tendências que eles não têm em comum com membros de nenhuma outra raça. Esses traços e tendências característicos de uma raça constituem,

segundo a visão racialista, uma espécie de essência racial. (APPIAH, 1997, p. 33)

Nesse sentido, a visão racialista determina que as raças existem sob a crença de que alguns grupos possuem características naturais que não só os diferenciam, mas os definem como seres menos humanos em relação aos demais. Da mesma forma, sustenta distinções intelectuais e morais entre as raças ancorando na ciência, sobretudo no século XIX para justificar as assimetrias sociais implementadas a partir das diferenças lidas como raciais, tal como analisado por Appiah (1997, p. 33): “o racialismo está no cerne das tentativas do século XIX de desenvolver uma ciência da diferença racial”. O racialismo refere-se, portanto, à ideia da existência de raças biológicas, configurando-se como uma imponente forma de racismo por sustentar, via ciência, a superioridade de uma dada raça em relação às demais. O racialismo é, pois, uma teoria científica cunhada no século XIX que buscou justificar a dominação e opressão da população europeia sobre os povos africanos e seus territórios.

Hall (2016 B, p. 162) nos lembra que historicamente os negros eram:

Identificados com a natureza simbolizavam o “primitivo” em contraste com o “mundo civilizado”. O Iluminismo que classificou as sociedades ao longo de uma escala evolutiva de “barbárie” a “civilização”, via a África como “a mãe de tudo o que é monstruoso na natureza”. Curvier apelidou a raça negra de “tribo de macacos”. O filósofo Hegel declarou que a África “não faz parte da história do mundo (...) não tem movimento ou desenvolvimento para expor”. No século XIX, quando a exploração europeia e a colonização do interior africano começaram a sério, a África foi considerada como “encalhada e historicamente abandonada (...) uma terra de fetiche, habitada por canibais, dervixes e feiticeiros”

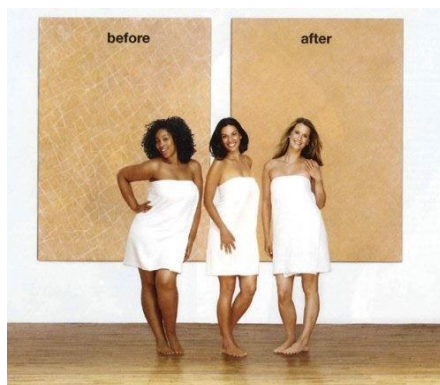
Por outro lado, o racismo tem respaldo num conhecimento pretensamente científico, em um tempo em que transferimos os dogmas da Igreja para a ciência, mantendo a reprodução de um discurso que enaltece a cor e o biotipo do colonizador, que se coloca como o superior. As evidências da genética, hoje tão importantes para o estudo e combate de doenças, já foram utilizadas como meio para perpetuar os ideais europeus no restante do mundo.

Ao discutir sobre a crise da hegemonia científica, Santos (2008) elabora críticas pontuais sobre o uso do paradigma dominante em razão do seu caráter de sobremaneira, paradoxal. O autor compreende que a percepção em torno da ciência cunhada na modernidade não corresponde aos anseios sociais. Pelo contrário, a classificação e hierarquização das raças com base na “essência racial” e no fenótipo, consubstanciadas pela ciência, esteve introjetada nas sociedades ocidentais, fundamentando estruturas de poder político e social excludentes.

Historicamente, a imagem do homem negro, por vezes, é vista como negativa. Na imprensa, na literatura, na televisão, nas campanhas publicitárias, nas músicas e em grande parte dos veículos de massa, ainda nos deparamos com o resultado de um histórico escravagista que subalterniza o negro com sua mão de obra, imagem, história e culturas.

A concepção de que a presença da raça negra estava fortemente vinculada à necessidade de higienização e, conseqüente, eugeniação, ainda se faz corrente no imaginário das pessoas que reproduzem informações, materializando tais princípios por meios das campanhas de publicidade que chegam às grandes massas. A seguir, imagens de campanhas de um dado produto de higiene que ratificam a ideia de embranquecimento da população negra, sobretudo, mulheres. Na figura 6, a campanha publicitária busca convencer às possíveis consumidoras de que o produto leva a um contínuo clareamento da pele conforme uso regular:

Figura 6 Campanha publicitária de uma dada marca de produto de higiene 1 (2011)



(Fonte: <https://www.geledes.org.br/representacao-social-da-mulher-negra-nos-programas-de-tv-estereotipo-sexualizacao/>)

A mesma linha de produto segue com outra campanha de mesmo teor persuasivo retratada por meio da figura 7. Na imagem original vemos ao lado de cada fotografia o produto propagado⁴². Na sequência, uma mulher negra que após usar o produto é retratada como branca:

⁴² A Campanha de cunho racista foi desenvolvida no ano de 2011 e frente a manifestação dos populares, somada a processos a empresa apresentou o seguinte posicionamento, no ano de 2017. “Como parte de uma campanha para o sabonete líquido de Dove, um vídeo de 3 segundos foi publicado na página do Facebook da marca nos EUA, incluindo três mulheres de diferentes etnias, cada uma tirando uma camiseta para revelar a próxima mulher. Com o vídeo, pretendíamos transmitir que o sabonete líquido de Dove é para todas as mulheres e seria uma celebração da diversidade, porém, não conseguimos. O vídeo não representou a diversidade da beleza real, algo pelo qual Dove é apaixonada e o que representa sua essência, e isso não deveria ter acontecido. Removemos o post e não publicamos nenhum outro conteúdo relacionado a isso.

Estamos reavaliando nossos processos internos para criar e aprovar conteúdo, evitando assim, esse tipo de erro no futuro. Pedimos profundas e sinceras desculpas pela ofensa que o vídeo causou e não toleramos nenhuma atividade ou imagem que insulte qualquer público.” (Fonte: <https://prosativre.com/o-comercial-da-dove-e-mais-um-em-um-longo-historico-de-comerciais-racistas-de-sabonete/> ; <https://www.facebook.com/DoveBr/posts/1394882217304522>)

Figura 7 Campanha publicitária de uma dada marca de produto de higiene 2 (2011)



(Fonte: <https://www.geledes.org.br/dove-pede-desculpas-e-retira-anuncio-considerado-racista/>)

O desejo pelo embranquecimento da população negra é cultivado não apenas por meio das campanhas publicitárias, mas pela forma como tais pessoas foram historicamente posicionadas na sociedade, via processos de escravidão e demais ações decorrentes desta. No esforço de analisar as representações atribuídas ao negro, Hall (2016 B) faz menção a publicidades expostas em veículos de massa, com grande propagação, utilizando modelos negros em situações de subalternização. A exposição de homens e mulheres negras em contexto de escravidão, embora datadas de séculos passados ainda perfazem o imaginário social que mantém essa população em circunstância de inferioridade. O autor contesta essas imagens e afirma que as mesmas são frutos de uma relação estabelecida entre as “diferenças” e a “alteridade” instituídas a partir da visão do homem branco. A representação social é orientada a partir da produção de significados.

A experiência de escuta a algumas narrativas docentes nos permitiu identificar que os profissionais que atuam com crianças em contexto migratório ou de refúgio intensificaram suas pesquisas em relação à África, como parte de um processo de inclusão dessas pessoas. Os professores pontuam que trazer à tona conhecimentos relacionados à África faz parte de projetos maiores considerando ainda a necessidade de se combater o racismo já evidenciado nas relações entre as crianças brasileiras. Em suas leituras sobre o cotidiano, declaram que as crianças brasileiras não se reconhecem como sendo descendentes diretos de negros africanos:

Tínhamos uma aluna que ao pedir para que ela se desenhasse, ela falou que era branca, só que ela é negra. Então comecei a falar com eles sobre a questão da cor da pele, porque quando eles vão pintar, eles procuram o lápis “cor da pele” e o lápis “cor da pele” que eles acham é o lápis rosa. Eu falei “Mas eu não sou dessa cor. Eu sou marrom e você também. Nós somos da raça negra.” Aí ela olhou pra mim e os olhos encheram de lágrimas. “Olha só, meu pai é branco, minha mãe é negra e eu saí morena, então moreno é negro!” E perguntei a todas as crianças “E você, como é na sua casa?” E ela falou “Meu pai é negro e a minha mãe é negra.” “E você?” Aí ela não respondeu porque

ela não se via negra. Ela não se via negra! (K.M, Dinamizadora de Leitura do primeiro segmento do ensino fundamental)

O exercício promovido pela docente revela uma preocupação em desconstruir concepções distorcidas sobre a cor da pele das crianças. Sua atitude parte do desafio proposto a elas de refletirem sobre sua cor e se reconhecerem como pertencentes à população negra. A reação da aluna supracitada ao se ver defrontada com o fato de ser negra traz à tona o sofrimento que é para algumas dessas crianças reconhecerem que fazem parte de um grupo cotidianamente discriminado em razão da sua cor. Embora não desenvolvam uma leitura complexa sobre a condição social dos negros, com base no que vivenciam no dia a dia, desde muito novas assimilam e internalizam que preferem ser brancas, como se fora uma opção.

Em outro relato docente, é possível ratificar não apenas a ausência de identificação das crianças negras com suas origens, mas também o reflexo desse comportamento em suas relações com as crianças oriundas da África:

Eu tive um aluno com uma dificuldade em lidar com o (aluno congolês) B. por duas questões: Uma, comunicação e outra, eu percebi que, mesmo sendo filho de uma mulher negra, ele tinha dificuldade em lidar com crianças negras. A mãe dele é negra, mas ele não é negro. Ele é branco. (...) E eu vou perceber isso porque quando a professora da Sala de Leitura propõe que a gente trabalhe com o livro “Menina bonita do laço de fita”, ele tem dificuldade. Ele fala “Não gosto de gente de pele escura!” E a gente argumenta “Mas a sua mãe é negra.” (Professora L.R, Professora do primeiro segmento do ensino)

A cor da pele e a percepção dos alunos acerca da sua própria cor parecem elementos recorrentes nas diferentes falas docentes e são por elas exploradas como uma motivação inicial para a promoção do debate racial. Assim, utilizam questões apresentadas pelos próprios alunos, recorrendo aos seus autorretratos para a percepção do conflito apresentado por eles no que se refere a sua identificação enquanto negros. De igual maneira o acervo literário ao qual as professoras têm acesso ou buscam adquirir por recursos próprios são elencados como importante ferramenta pedagógica para a reflexão da temática que se apresenta. Por isso, é tão importante a construção e elucidação de referências negras com as quais as crianças se identifiquem, principalmente por meio de personagens protagonistas. Os livros, nesse contexto, assumem o importante papel que é contribuir para a formação das crianças com base em uma perspectiva antirracista.

Essa questão da cor da pele, quando começo a ouvir “Tem lápis cor da pele?” nas minhas turmas, eu vou construindo com elas que não existe isso de “lápis da cor da pele”. Então eu vou buscar na literatura livros que falam desse assunto que são interessantes pra gente ir desmistificando. Nesses últimos

anos aqui na escola tem esses alunos inclusos então é mais um aspecto pra ser trabalhado, mais reforçar essas questões. Eu busco, eu trouxe vários livros, a gente trabalhou, a gente fez autorretrato, como o antes e o depois. Como antes de eu trabalhar a questão literária do lápis de cor, como o aluno se via e como ele se viu depois que a gente discutiu, debateu, leu. Como ele se viu depois? A gente busca muito isso. E eu tento potencializar, como você falou, o protagonismo desses alunos. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

É recorrente na fala das docentes entrevistadas a atenção que dedicam à problemática trazida pelo “lápis cor da pele” e como as mesmas fazem uso de situações do cotidiano para desmistificar a ideia de uma única cor, uma única raça como sendo referência para todas as demais. Novamente a literatura é vista como um recurso que auxilia o professor nesse processo de desconstrução dos padrões esteticamente impostos em nossa sociedade. Embora os projetos pedagógicos sejam muito significativos nesse processo, as docentes vão exemplificando como no dia a dia, nas situações comuns à sala de aula, é possível assumir uma postura que favoreça a reflexão dos alunos em torno das questões raciais e demais fatores que estejam relacionados à diversidade cultural.

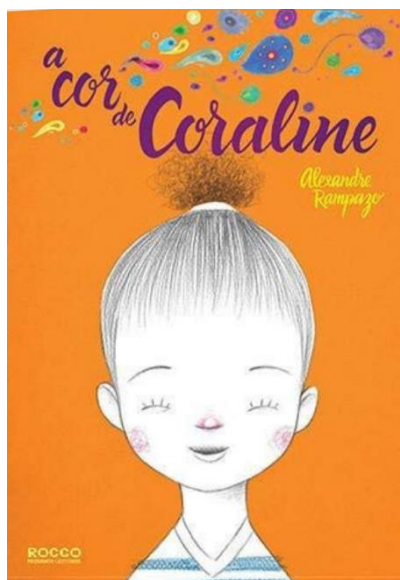
Em meio a entrevista com a estimuladora materno-infantil na creche, C.S, a questão racial parece estar muito presente em suas falas. Refletindo sobre a cor das crianças C.S, faz menção a uma outra experiência de trabalho onde atua como compositora e intérprete da escola de samba mirim, em Duque de Caxias, evidenciando-nos um olhar atento sobre o que seria a cor da pele:

Eu tenho um trabalho em uma escola mirim, Pimpolhos da Grande Rio. Eu sou intérprete lá. Eu sou uma mistura de tudo. Eu sou professora, eu sou cantora, eu gosto muito de tudo. Tudo que for para criança. Então a escola é mirim e ano que vem (2020) a gente vai falar da “Cor de Coraline”, um livro muito interessante para crianças. Ele fala sobre o retrato da cor da pele. Um menino pede o lápis cor de pele para a Coraline e ela fala assim: “Qual é o lápis cor de pele? Eu não sei. Eu tenho uma caixa com 12 cores. Será que é o verde do marciano? É o azul? ” Então ela falou: “Eu vou dar o lápis que me identifica.” Que é o marrom. Então também tem a questão da cor. (C.S, Estimuladora materno-infantil na creche)

O samba-enredo eleito pela escola ao qual a entrevistada faz referência é também assinado e interpretado por ela e tem como inspiração o livro “A cor de Coraline”, de Alexandre Rampazo. Em consulta ao *site* da Pimpolhos da Grande Rio, escola de samba a qual a profissional faz parte, é possível observar um trabalho social de formação para as crianças com a promoção de atividades culturais que objetivam desenvolver uma reflexão sobre as múltiplas

cores da pele. A pauta do enredo tratou ainda a questão da representatividade dessas crianças, autorreconhecimento, valorização das suas culturas e autoestima.

Figura 8 A cor de Coraline



(Fonte: <http://www.dicasdadinda.com.br/index.php/home/cultura/livros/8017-a-cor-de-coraline>)

Ainda sobre a entrevistada supracitada, a experiência de vida relatada corrobora a formulação de práticas de fundo antirracista. Trata-se de uma mulher jovem, negra, com um histórico de participação e formação na referida escola de samba desde criança, fortalecida pelo um vínculo familiar, tem experiência como guia de turismo com ênfase em locais que contam a história dos negros, como a Pedra do Sal e Cais do Valongo, ambos localizados na cidade do Rio de Janeiro. Sua narrativa expressa desejo por aprender a fazer tranças e trabalhar com cabelos afro além de cursar a faculdade de História, dado seu interesse pela cultura brasileira.

O desejo por trançar manifestado pela entrevistada, alinha-se a sua percepção sobre ser mulher negra, atrelada a outras vivências que apontou em sua narrativa, movimentos outros como não alisar mais os cabelos, uma infância cercada por bonecas negras, a trajetória em uma escola de samba que busca valorizar as suas raízes negras, sua atuação como guia de pontos que contam a história dos negros no Rio de Janeiro.

A atenção sobre as questões plurais não parte apenas de professores negros. A professora E.S, ao falar sobre sua formação acadêmica ainda em curso (Pedagogia), afirmou que a primeira disciplina da graduação foi “Diversidade Cultural”, tendo como pauta as contribuições culturais e sociais do negro, dos indígenas e um olhar sobre a educação especial. Para além dessa

formação, dados sobre sua família são trazidos em sua narrativa como uma forma de justificar o seu olhar em relação à diversidade. Para essa explanação, E.S. narra a relação entre as crianças africanas e sua filha. A integração, o contato com outras culturas alinhados à criação que ofereceu, trouxeram a ela o desejo por conhecer o continente:

Eu sempre trago a minha filha (10 anos) para participar das apresentações, da feira literária, festa julina, das danças. Ela gosta muito de estar aqui, se sente muito à vontade. Às vezes em uma escola particular que ela tenha que cumprir muitas regras, não tem essa abertura. E quando eu a trago, ela entra na sala, conversa com as crianças, puxa a fila, ajuda na merenda, ajuda em tudo. Na época, há dois anos, ela ficou muito próxima dessas meninas, da (aluna) A. e (aluna) P. e ela fez amizade, se aproximou, conquistou⁴³. Ela falou assim: “Mãe, eu tenho uma curiosidade muito grande sobre a África. Se eu pudesse eu viajava pra lá para conhecer porque eu gosto muito.” Ela é defensora da África. Eu acho que o contato com as crianças afluente esse interesse. Eu sempre tive medo dela ter uma predisposição a rejeitar as pessoas negras, porque às vezes a criança fala: “Ah! Não gosto de você porque você é negro, porque você é feio!” Então eu sempre coloquei pra ela: “Olha, o diferente é bonito”. E ela, graças a Deus, entendeu por dentro, não foi só para me agradar. (E.S, Professora do primeiro segmento)

Em sua narrativa nos chama a atenção o uso da palavra “predisposição” para se referir ao racismo. O racismo, contudo, compreende uma construção social fundamentada em valores e crenças que, baseados na raça, manifestam comportamento depreciativo em relação ao outro racializado. A discriminação com base na raça e em elementos que a ela se vinculam não configura uma prática natural, inerente ao ser humano. As pessoas reproduzem esse comportamento e, com base em princípios próprios, propagam ideais de inferiorização (CABECINHAS, 2010). Nelson Mandela, importante referência no combate ao *apartheid* na África do Sul, em discurso contra a segregação racial em seu país amplamente reproduzido na pauta contra o racismo, defendeu que: “Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

A narrativa docente revelou uma preocupação quanto à formação da filha e nos trouxe mostras de que procurou não reproduzir práticas de racismo em relação às pessoas negras e outras que não se assemelhassem a sua cor, branca. Contudo, importa-nos enfatizar que a

⁴³ Em meio ao relato sobre a experiência de trabalho com as crianças de origem africana, a professora se emociona por mais de uma ocasião por se lembrar de uma das crianças, ex-aluna da escola, que em meio à travessia perdeu sua vida. Ela lembra da amizade estabelecida entre sua filha e as crianças, uma amizade pautada no respeito e afetividade.

conduta racista não é natural e que precisa ser combatida por meio da educação na família, na escola, nos demais espaços sociais, tendo como importante amparo o uso das legislações vigentes.

A preocupação manifestada pela professora, mulher branca, loira, olhos azuis, em relação à formação da filha alinhada a uma perspectiva a favor da diversidade nos lembra que uma postura antirracista deve ser reivindicada por todos. Ao se autoidentificar, a professora faz menção à diversidade presente em sua família:

Eu sou mestiça, misturada. Minha mãe é mulata com português. A mãe dela era índia e o pai dela era português com negro, então formou índio, negro e português. E o lado do meu pai é alemão. Ficaram essas cores todas em mim: O branco, o negro, o índio. Minha filha é mais assim, queimadinha, mais para morena, chegando para mulata porque ela puxou a minha mãe e ao pai dela que é neto de indígena. Nós temos índios, nós temos negros, nós temos brancos. Brancos mesmo de olhos azuis, branco assim mais queimadinho, tem tudo que é cor. Tem a minha sobrinha que é parecida com japonesa. A gente tem na minha família essa diversidade. (E.S, Professora do primeiro segmento)

Segundo a entrevistada, o contato com a diversidade lhe oportunizou um olhar mais inclusivo. Termos como “mestiça”, “queimadinha”, “morena”, embora utilizados sem intenção de discriminar as pessoas negras, nesse dado contexto, historicamente vêm atreladas a uma representação social que as desqualificam. As nomenclaturas empregadas pela docente são ainda muito usuais no tratamento às pessoas pardas e pretas, apesar de tais termos não fazerem parte do cômputo de nomenclaturas adotadas no último censo demográfico realizado no ano de 2010 pelo IBGE⁴⁴.

Alguns termos e expressões que ainda são comuns em nosso cotidiano vêm sendo questionados pelas comunidades negras em razão de, em dados momentos da história, terem sido empregados de forma a depreciar a figura do negro. Ainda que hoje tais vocabulários não sejam traduzidos como formulações explícitas de racismo, tais expressões ainda perfazem o imaginário da população por meio do seu uso comum e fazem menção a situações em que o negro era escravizado. Termos como “Denegrir”, “criado-mudo”, “ovelha negra”, “lista negra”,

⁴⁴ De acordo com a Comissão Nacional de Classificação, “O IBGE pesquisa a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Ou seja, as pessoas são perguntadas sobre sua cor de acordo com as seguintes opções: preta, parda, indígena ou amarela”. (FONTE: <https://cnae.ibge.gov.br/en/component/content/article/95-7a12/7a12-vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/16049-cor-ou-raca.html#:~:text=Cor%20ou%20ra%C3%A7a,brasileira%20com%20base%20na%20autodeclara%C3%A7%C3%A3o.&text=Se%20f%C3%B4ssemos%20uma%20pequena%20comunidade,declararia%20como%20amarelo%20ou%20ind%C3%ADgena>)

“mercado negro”, “a coisa ‘tá’ preta”, “boçal”, “da cor do pecado”, “ter um pé na cozinha”, historicamente estiveram atrelados à população negra e hoje estão relacionados à circunstâncias negativas. Apesar de as expressões, estarem vinculadas a um contexto histórico e cultural, as representações sociais em torno das pessoas negras cunhadas no período colonial seguem fundamentando o pensamento da sociedade (CABECINHAS, 2010). O uso dos termos não necessariamente é aplicado dentro de um contexto de discriminação nos dias atuais com elucidação de intenções de fundo racista, dado o desconhecimento comum a boa parte da população quanto à etimologia das palavras.

Como exemplo de narrativas que inferiorizam a figura do negro, embora naturalizadas no senso comum da população e cultura brasileira, apontamos a marchinha de carnaval intitulada “Mulata”, do ano de 1929, de autoria de João e Raul Valença (irmãos) e Lamartine Babo: “O teu cabelo não nega mulata/ porque és mulata na cor/ Mas como a cor não pega, mulata/ Mulata eu quero o teu amor” (VALENÇA; BABO, 1929).

A canção ganhou a notoriedade do grande público na voz de Lamartine Babo, importante nome do carnaval brasileiro com forte menção às mulatas, termo visto hoje como pejorativo. A primeira crítica sobre a canção pauta-se em sua identificação. Etimologicamente, a palavra de origem latim, *mulus*, representa mula, o resultado híbrido do cruzamento de um cavalo e uma jumenta, ou de uma égua com um jumento. As mulheres classificadas como mulatas, assim eram identificadas em decorrência de sua cor ser reflexo da união sexual entre um homem branco e uma mulher negra ou vice-versa, sendo também nomeadas como mestiças ou cabrochas.

O teor da letra em pauta é criticado, hoje, por estruturar-se sobre preconceitos e estereótipos de cunho racista. Uma leitura mais crítica sobre as questões que se correlacionam ao gênero imprime à canção ideias vigentes à época, e ainda hoje, que atribuem à mulher negra o papel de ícone sexual, delimitando suas funções e relevância no meio social.

Ao analisar o papel da representação nos estudos culturais, Hall (2016 B, p. 31) compreende que a representação “conecta o sentido e a linguagem à cultura”. Em uma exemplificação adotada pelo autor, a linguagem, tal qual os símbolos e imagens, é utilizada para representar o mundo a outras pessoas, compondo o processo de (re)produção de sentidos em uma dada cultura. O contexto temporal é capaz de intervir nos sentidos atribuídos à linguagem. Tal como os signos, a linguagem está sujeita a mudanças conforme contexto cultural e, portanto, não há um “verdadeiro sentido único, imutável, universal”, estando a mercê do que Hall vai chamar de “deslizamento do sentido”, compreendido como produção de novos sentidos

que exigem novas leituras e interpretações, com a captação de novos sentidos. Entretanto, o autor atenta para as mudanças de sentido e com ela a presença de implicações de caráter subjetivo.

Há uma imprecisão necessária e inevitável sobre a linguagem. O sentido que nós captamos, como espectadores, leitores ou público, nunca é exatamente o sentido que foi dado pelo interlocutor, escritor ou pelos outros espectadores. E, uma vez que, para dizer algo relevante, nós devemos “entrar na linguagem”, onde todos os tipos de sentidos que nos antecedem já estão estocados, nós nunca podemos depurá-la completamente, que seria fazer uma triagem de todos os outros sentidos ocultos que podem modificar ou distorcer o que nós queremos dizer. Por exemplo, nós não podemos impedir inteiramente algumas das conotações negativa da palavra NEGRO de retornar à mente quando nós lemos uma manchete como “QUARTA-FEIRA-UM DIA NEGRO NA BOLSA DE VALORES”, mesmo que essa não tenha sido a intenção. (HALL, 2016 B, p. 60-61)

Ao abordar a vulnerabilidade da linguagem e do sentido que cada receptor atribui a ela, o autor ressalta a relevância da interpretação não apenas por parte do locutor quanto do receptor ou leitor e escritor. Embora a linguagem seja passível a mudanças, conotações de cunho pejorativo não passam despercebidos. A ausência de uma intenção com conotação discriminatória e, em dadas circunstâncias, racista, por parte do locutor, não necessariamente desautoriza o receptor de dada linguagem a interpretá-la atribuindo-lhe o sentido histórico ao qual dadas palavras e expressões foram cunhadas.

Ancorado nos estudos do linguista russo Mikhail Bakhtin sobre como os significados são construídos no diálogo e, portanto, fundamentalmente dialógicos, Hall (2016 B, p. 155) nos afirma que “A palavra não existe em um idioma neutro ou impessoal. Na verdade, ela existe na boca de outras pessoas, servindo às intenções de outras pessoas: é de lá que devemos tomar a palavra e torná-la nossa”

4.3.2 “Barbies, princesas, essas coisas assim”

Não por acaso, as crianças negras têm como referências representações sociais de pessoas brancas, as primeiras, influenciadas não apenas pela grande mídia na contemporaneidade, mas também pela histórica construção social dos povos negros em contexto de subalternização. Para elucidação do exposto, trazemos um recorte de um diálogo entre a pesquisadora e duas irmãs, cuja conversa remete a bonecas *abayomis*⁴⁵ elucidadas pela

⁴⁵ “Amuleto de afetividade, memória e proteção, confeccionado por mulheres e crianças, vítimas do processo de mão de obra escrava empreendida pelo Império Português. Produzidas a partir de nós e tranças, em pequenas tiras de tecido preto e colorido. Conta-se que durante a viagem da África para o Brasil as mães tentando acalmar as

criança mais velha, identificada como C.R. Em sua escola havia sido oferecida uma oficina para a confecção do brinquedo como parte integrante de uma feira pedagógica intitulada *Africanidades*. A conversa é interrompida pela criança mais nova, J.R:

J.R: Essa boneca é muito estranha! Eu vi na televisão que o menino ficou com medo quando viu ela, essa boneca.

C.R: Acho que ele ficou assustado. Acho que ele pensa que quando vai dormir vai aparecer na direção dele.

J.R: Ai! Em nome de Jesus, Amém!

Pesquisadora: E você acha a boneca estranha?

J.R: Acho! Porque eu acho ela muito feia! Quando eu vi até fiquei assustada! Mas eu consegui dormir de noite.

Pesquisadora: Aquela bonequinha de pano? Vou mostrar a foto.

C.R: Não olho, eu vou ficar assustada!!! Mas eu vou ver só um pouquinho?

Pesquisadora: Você acha estranha?

C.R: Eu não acho ela estranha, não. Eu acho ela normal.

J.R: Porque ela tem cabelo preto, aí parece...

C.R: Mas tu não tem cabelo preto, J.(R)?! Ela não faz nada. Ela é só uma boneca da África! Por que você está achando a boneca feia? Por que você está achando a boneca estranha se você tem também cabelo preto?

J.R: Porque eu acho ela é um pouco estranha porque ela veio da África, onde meu pai e minha mãe moravam.

Pesquisadora: Você acha estranhas as bonecas que lembram a África? Você tem boneca?

C.R: Ela tem uma coleção de bonecas.

Pesquisadora: Como são as bonecas dela, Carmel?

C.R: É tipo assim da sua cor (parda).

Pesquisadora: Essas bonecas são estranhas?

J.R: Não, são *Barbies*, princesas, essas coisas assim.

Pesquisadora: *Barbies*, princesas... Você tem *Barbie* negra?

J.R: Eu? *Barbie* negra???

A criança traz à sala, local da entrevista, sua coleção de bonecas em que nenhuma representava sua cor e cabelos. Embora, hoje, ocorra o crescimento do mercado de bonecas com diferentes perfis, é relevante que, concomitante a essa oferta, haja uma maior representação nas grandes mídias e literatura infantil de forma que essas meninas se reconheçam nesses elementos:

Eu não percebo muito uma representatividade negra para crianças. Esse bimestre a gente está falando sobre contos, sobre os livros clássicos que a gente tem aqui na creche. Então a gente falou sobre *Os Três Porquinhos*, *Chapeuzinho Vermelho*, *As princesas* da Disney. Tem a Tiana, né. (C.S, Estimuladora materno-infantil na creche)

crianças, contavam histórias de seus antepassados enquanto faziam pequenas bonecas a partir de pedaços de tecidos de suas saias, que posteriormente acompanhavam as crianças na separação da chegada ao porto em território brasileiro.” (BORSETTO & ARAGÃO, 2020, p. 01-02)

A professora L.R, também pontua que as referências dos alunos são construídas sobre a forte influência de personagens brancos, em especial, via televisão, um dos meios mais acessados pelas crianças. Durante a realização dos projetos nos quais buscou trabalhar com lendas, histórias e elementos da cultura africana, teve a percepção de que os alunos não se identificavam com essas questões, trazendo forte influência de outras culturas:

Os alunos não identificavam os países da África. Pra eles, outro país é Estados Unidos: É o Mickey, as princesas. Eles querem ir para os Estados Unidos. Então eles não identificavam nas lendas que a gente contava que havia uma princesa africana. Eles não conseguem conceber a ideia de príncipe e princesa lá na África, que também são negros. Príncipe e princesa é lá na Disney. Há um estereótipo: príncipe e princesa usam coroa, são branquinhos, têm cabelo loiro, têm olhos azuis. As princesas são: Branca de Neve, Cinderela... são essas. Mas quando a gente conta *Menina bonita do laço de fita* que diz que “princesa do raio de luar” não tem coroa, não é branca, não é loira, eles não identificam. Eu estava preocupada com as palavras de origem africana, com a comida, com a ideia da feijoada, com a ideia da savana, e o que vai me aparecer é a ideia de princesa que não é presente na cultura africana. Eu não sei se é de tanto ver *Disney Channel*, tanto é que. (L.R, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Nessa perspectiva, elucidamos trabalhos que emergem da população negra com o objetivo de valorizar as crianças, sobretudo, as meninas, com ênfase sobre as culturas africanas. Mc Soffia, Soffia Gomes da Rocha Gregório Correia, elucida músicas de empoderamento às meninas negras, reafirmando a presença de outras referências distintas das oferecidas pela cultura ocidental, tal como observado no trecho da letra *Menina pretinha*: “Vou me divertir enquanto sou pequena/ Barbie é legal, mas eu prefiro a Makena africana/Como história de griô, sou negra e tenho orgulho da minha cor”. (MC SOFFIA, 2016)

Em outra de suas músicas, *Minha Rapunzel de Dread* (SOFFIA, 2016), a cantora faz menção a uma personagem criada por ela mesma mediante a dificuldade de ter encontrado referenciais que se remetessem a sua origem africana. Trata-se de uma personagem que desconstrói os estereótipos de uma princesa como convencionalmente é apresentado nos filmes e séries de grande circulação: negra com cabelo rastafári e sem um príncipe. A letra faz menção a termos como empoderamento, força, beleza atribuindo-os à princesa de sua criação:

Num conto de fadas a Rapunzel joga suas tranças/Na minha história, ela tem dread e é africana (...) Era uma vez uma princesa Rastafari que nasceu no reino de Sabá/ O seu cabelo dread tinha força e poder/Sua beleza africana não tinha o que dizer/Essa história eu inventei porque não vi princesa assim/Só me mostraram uma, aí isso não dá pra mim. (MC SOFFIA, 2016)

4.3.3 “Me chamam de pão careca!”: os cabelos enquanto expressão identitária

Os cabelos das alunas apresentam-se como pauta nas entrevistas de todas as professoras, incluindo narrativas da equipe diretiva das unidades de ensino e demais profissionais ouvidos. O assunto foi recorrente nas narrativas dessas profissionais e na fala das alunas. Em primeiro, o cabelo é marcadamente ressaltado, traduzindo-se como um importante elemento identitário das alunas. São elencadas as múltiplas formas de penteados, assim como os acessórios utilizados: contas, miçangas. Os cabelos refletem as culturas dessas crianças, suas origens, tradições, marcados, quase sempre, pelas cores e variações no penteado, cada qual com seu significado:

O racismo também entre negros, ele impera. Ele não aparece só na cor da pele, aparece no cabelo. Eu vejo na minha sala de aula agora uma criança negra que ela tem um cabelo *black*. Gente! O preconceito que se tem nela pelo cabelo... Porque nas meninas, isso aparece muito no cabelo e quando a (aluna) P. passa máquina zero, para as meninas foi assim: “ela devia estar com muito piolho para aquilo acontecer!”. E tinha esse olhar sobre o cabelo. (L.R, Professora do primeiro segmento)

Em uma segunda narrativa, a professora reafirma episódio em que uma das meninas retorna à escola com os cabelos raspados. Ela relata-nos como a dinamizadora de leitura abordou a temática. O trabalho desenvolvido através da literatura fez com que a aluna passasse a se enxergar de forma mais positiva, considerando o olhar curioso e preconceituoso das demais crianças em relação ao fato de apresentar-se diferente do estereótipo feminino.

Ela (P.) ficou meio constrangida, sim. E a gente sempre falando que ela era linda, que a essência dela era linda, que ela não se preocupasse nem com o cabelo pequeno, nem com o cabelo grande, que cada um tem um jeito de ser diferente e que cada um brilha diferente! E aí, foi indo. A professora da sala de leitura fez um trabalho com um livro chamado “O cabelo de Lelê”, que modifica os rostinhos e os cabelos. Eu nem tenho o livro. Quero comprar! Ela fez um trabalho na sala e foi ótimo. Ela conseguiu se enxergar bem. (E.S, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Os cabelos marcam as meninas pela beleza e diversidade dos penteados, mas são elementos alvo de xenofobia e racismo. Não por acaso, as meninas, mais que os meninos, sofrem com discriminação em razão dos seus cabelos evidenciarem sua origem, por vezes, distinguindo-as das meninas negras brasileiras.

As crianças e seus familiares vão fazendo menção ao racismo sofrido em decorrência dos cabelos e outras marcas identitárias:

A W. chegava em casa reclamando: “Ah! O fulano falou que o meu cabelo é aquilo! Falou que sou africana e tenho que voltar para o meu país”. Eu acho que, às vezes, o fato de ser negra, o cabelo que não é igual, naturalmente, que um negro brasileiro, um cabelo mais puxado para o africano, ela sofreu algumas situações lá na escola por causa disso, mas nada que não pudesse ser ultrapassado. (N.A, Migrante angolana responsável por alunos da educação infantil e primeiro segmento do ensino fundamental)

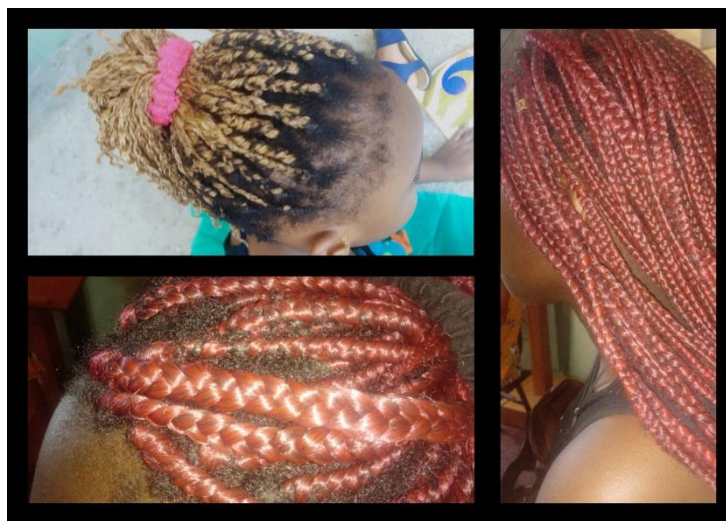
Para combater práticas de racismo e sexismo sobre as meninas, manifestadas através de julgamento de valor sobre seus cabelos, as profissionais se utilizam da constante observação sobre as novidades trazidas pelas meninas através dos cachos e tranças. Objetivando enaltecer traços das suas identidades e trabalhar a autoestima dessas meninas, o cabelo se torna um elo de aproximação entre as profissionais das escolas e entre as alunas, ora pela menção aos penteados, ora pela própria identificação e o uso que algumas docentes fazem das tranças.

Figura 9 Tranças africanas-Parte 1



(Fonte: Registro fotográfico da autora para fins desta tese)

Figura 10 Tranças africanas-Parte 2



(Fonte: Registro fotográfico da autora para fins desta tese)

A questão da identificação é muito importante para as crianças pequenas, seja na família, entre seus pares de amigos ou no universo escolar, com a presença de professoras negras. Em nossa entrevista, obtivemos o relato da C.S. sobre a experiência de transição dos cabelos alisados ao uso de tranças e cabelos afro e do quanto esse momento foi importante para o seu reconhecimento enquanto mulher negra. Em tempo, contribui com relatos sobre a troca com uma das crianças de origem africana que faz uso de tranças:

Eu vejo que ela (J.4) olha pra mim e vê assim: “Caramba! Parece com a minha família!” ela me vê assim como a família dela. Eu sempre falo “J.4, você trocou de cabelo! Você agora está de trancinha.” Ela sempre troca de cabelo, coloca trancinha e usa um chanelzinho, um cabelinho de chumbo, como a gente chama, ela vem com miçanguinha. Todo mundo fica contente quando ela troca, e as crianças mexem no cabelo. Agora, quando eu troco, todo mundo fala “Tia, você já viu que a (aluna) J. trocou o cabelo?” (C.S, Estimuladora materno-infantil na creche)

Outras formas de valorização dos cabelos aparecem nas narrativas das docentes:

Quando ela vinha com aqueles penteados as meninas e os meninos ficavam encantados. Eles (os alunos) tinham fascinação. Era isso! Todo mundo ficava fascinado com os detalhes do cabelo dela porque tinha as contas. A gente tem muita criança que tem trança. Mas a mãe dela colocava trança colorida, fazia desenho, botava contas diferentes, umas contas metalizadas, umas contas que nem eu nem as crianças nunca tinham visto isso. Só víamos aquelas tranças simples. Então chamava atenção por isso, porque era uma coisa diferente do que eles estavam acostumados. (S., professora da educação infantil)

A gente sempre tenta fazer uma roda inicial, compartilhada. Então, em vários momentos é a (aluna) D. mostrando para a turma alguma dança, alguma

música, alguns movimentos. Então isso é bem forte. Elas estão em um movimento de colorido no corpo. Aí é brinco colorido, cordão colorido, as contas, os cabelos que são uns mais lindos do que os outros. Eu valorizo bastante. Eu falo “Nossa! Que cabelo bonito você está hoje!” Aí brinco com elas “Ah! Me empresta” “Quem fez seu cabelo?” Ela falou “Ah! Foi minha mãe.” “Foi minha tia.” “Será que consegue fazer no meu? Ah! Eu com esse cabelo!”. Eu valorizo bastante. Eu falo “Nossa! Que cabelo bonito você está hoje!” Aí brinco com elas “Ah! Me empresta” “Quem fez seu cabelo?” Ela falou “Ah! Foi minha mãe.” “Foi minha tia.” “Será que consegue fazer no meu? Ah! Eu com esse cabelo!” (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

O cabelo segue como um ponto importante para a promoção dos questionamentos raciais e aglutina conflitos. A fala a seguir refere-se ao esforço das professoras em promoverem práticas pedagógicas alinhadas à temática negritude, contudo o episódio nos aponta que o acesso à literatura com perspectiva antirracista não é suficiente na promoção de uma consciência plural, visto que algumas concepções estão enraizadas em nossa formação:

Uma professora trabalhou com *Menina bonita do laço de fita* e botou na boneca o *Bombril*. Isso foi um estopim porque nós tínhamos uma estimuladora que era negra e tinha muitos complexos. Ela dizia que participava do movimento antirracista. É claro que ela foi muito rude com a professora. Ela não estava errada, mas ela vendo que a gente não tinha experiência de nada, e sendo professora, mesmo sem estar exercendo, tinha que ter trazido o outro olhar. Mas em mim ela acendeu aquela coisa! E todo ano eu tentava trazer uma algo diferente. No outro ano eu estava com turma de um ano e meio. E eu trabalhei com as meninas o cabelo, porque todas as crianças tinham o cabelo cacheado ou crespo. Eu imprimi e trabalhei com o *Cabelo de Lelê*. E eu fiz com elas uma receita do gel de linhaça e passei no cabelo. Eu fiz uma tiara para elas com meia. A gente tirou foto. Dei para as mães a receita do gel de linhaça, de como que se cuida do cabelo crespo, cacheado: Não pode molhar o cabelo o tempo todo, não pode passar o pente fino. Eu fiz esse trabalho com as meninas. No outro ano eu fiz um outro processo. Isso foi me despertando. (S., Professora da educação infantil)

Os cabelos e tudo o mais que se correlaciona a ele são mencionados na entrevista também como forma de empoderamento de mulheres africanas negras. A chegada dessas mulheres à cidade de Duque de Caxias entrelaça-se à criação de salões de beleza voltados para o tratamento de cabelos de mulheres afro, verdadeira manifestação das suas culturas. Essas mulheres, pioneiras no trabalho com cabelos afro no Brasil, são também responsáveis pelo forte movimento que, hoje, alcança as meninas brasileiras negras que passaram a assumir seus cabelos em sua forma original, com cachos, crespos ou ainda com tranças.

O ressurgimento das tranças está fortemente vinculado à identificação da cultura afro-brasileira e valorização das mulheres negras. Contudo, pairam questionamentos entorno da

apropriação cultural, por meio da adesão de mulheres lidas como brancas às tranças africanas e sob o argumento de uma possível banalização da pauta negra, suas reivindicações e entendimento sobre o que significa o seu uso.

Algumas mulheres vêm adotando o uso das tranças em decorrência da transição capilar, período em que deixam de passar alisamento no cabelo. A trançagem encobriria os efeitos dessa transição quando os cabelos mesclam entre a condição natural e alisado. Nesse sentido, as tranças não se correlacionam a uma identidade negra, mas como uma alternativa aos efeitos dessa transição, mantendo assim os cabelos presos, alinhados.

O uso das tranças não naturais (feitas com outro cabelo que não o seu) e outros penteados que demandam implante, *lace* ou perucas chamam a atenção para uma outra pauta acerca do gênero, que é o uso de cabelos naturais de mulheres asiáticas, cada vez mais comum no mercado. Nesse debate são inseridas duas questões: a primeira repousa em uma possível não aceitação das mulheres negras em relação ao seu cabelo natural e, não necessariamente uma herança cultural relacionada a sua ancestralidade; e a segunda refere-se as circunstâncias sob as quais mulheres asiáticas vendem seus cabelos e em que medida esse mercado afeta suas identidades e culturas.

Cumpra-nos pensar que os implantes e perucas adotados não necessariamente advêm do cabelo natural de outras mulheres, havendo no mercado a possibilidade da compra de opções sintéticas financeiramente mais acessíveis. Contudo, a escolha feita pelas mulheres a esse respeito não exclui a reflexão sobre a possibilidade da não aceitação dos seus cabelos naturais ancorada, sobretudo, na não valorização da sociedade em relação as mulheres negras.

Elas são mais vaidosas. Elas tratam o cabelo, são muito boas em cortar cabelo. Há pessoas que têm salão. Aquele grupo de salões em (Duque de) Caxias são de congolesas. Tem a mão da senhora, mãe de todas elas, Mamá M. Mamá M. é uma senhora poderosa, bonitona, alta, forte, toda cheia de empoderamento, dona dos salões, toda fina. Todos tratam ela com maior respeito. Elas se empregam. É um povo que gosta de se ajudar. Eles formam uma rede de ajuda. (F.M, Agente Consular)

Esses empreendimentos, hoje, reconhecidos na cidade, subsidiam a permanência de muitas outras mulheres migrantes e refugiadas, incluindo aquelas que chegaram recentemente a Duque de Caxias. O trabalho com tranças se estende à casa das mulheres, mães dos alunos pesquisados, sendo, por vezes, a principal fonte de renda da família. O exercício da profissão de trancista em suas casas permite que elas, além de adquirirem uma renda, possam cuidar dos seus filhos e demais atividades domésticas. Considerando ainda a ausência de emprego formal

em meio aos migrantes e refugiados, a profissão de cabelereiro configura-se como uma importante alternativa

O conhecimento e a habilidade sobre a prática de trançar advindos da experiência das mulheres de Angola e República Democrática do Congo é notória na cidade, contudo, relato de uma professora nos adverte para o fato de elas terem sua mão de obra descartada após captação de suas técnicas:

A mãe da (aluna) A.M veio, na África ela era jornalista, mas empregaram ela no Rio para trabalhar em um salão de cabeleireiro. Ela fazia aquelas tranças, aqueles penteados, implantes e ela estava muito animada. Passou um tempo, eles aprenderam a fazer essa trança. Ela falou assim: “Ah! O brasileiro não sabe fazer conforme a gente faz na África. Eles ficam o tempo todo tentando observar para saber como eu faço”. Aí, o mais triste, quando eles aprenderam eles a demitiram, a dispensaram. (E.S, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Quando as mulheres desenvolvem a prática de trançar os cabelos como uma modalidade de trabalho no Brasil, para elas não significa apenas uma forma de aquisição de recursos financeiros para os custos da família. Elas têm consciência de que se trata da travessia de suas culturas e que trazem na mala processos de aprendizagem históricos, afetos e costumes compartilhados mundo afora. Tais mulheres assumem a importante função de manter parte das suas culturas:

As mulheres negras, trançadeiras, são disseminadoras de memória e da cultura de trançar cabelos no mundo contemporâneo. Elas têm exercido um papel primordial na constituição de outras imagens sobre a estética corporal negra. Têm sido responsáveis pela reconstrução identitária auto afirmativa de muitos indivíduos negros (as), que procuram outras visões sobre si em contraponto ao padrão branco universal. (SANTOS, 2019, p. 128)

A trançagem faz parte do cotidiano dessas famílias e se refere a tradições muito antigas, milenares, com referência às questões identitárias, variando conforme sua condição religiosa e *status* social. Embora faça parte da ancestralidade africana, na contemporaneidade, elas passaram a ser utilizadas para manter seus cabelos “alinhados”, amenizando estereótipos sobre sua estética. “Nas sociedades ocidentais contemporâneas, algumas famílias negras, ao arrumarem o cabelo das crianças, sobretudo das mulheres, fazem-no na tentativa de romper com os estereótipos do negro descabelado e sujo” (GOMES, 2002, p. 44).

As tranças vêm ganhando outra tônica a partir da reafirmação das mulheres negras, militância desse dado grupo populacional, com forte contribuição das mulheres vindas da África, via migração contemporânea.

4.3.4 “Eu falo mesmo ‘Sou filha de angolano com muito orgulho!’”: Representações sociais em torno dos migrantes e da primeira geração

Embora historicamente a (i)migração tenha significativo protagonismo na construção do país, dada a contribuição sociocultural e laboral de homens e mulheres vindos em contexto de escravidão ou por meio de contratos firmados de trabalho, por vezes foi vista como questionável, elevando os níveis de desconfiança da população. O migrante, entendido como “o estrangeiro” não apenas era alvo de suspeita e temor, por representar no imaginário social uma ameaça à segurança nacional, como poderia comprometer o desejo dos governantes e elites brasileiras no embranquecimento da população.

Para Sayad (1996, p. 168):

É interessante refletir sobre as consequências do fato de não existir uma definição positiva de “estrangeiro”. Em termos jurídicos, na linguagem do direito, o estrangeiro é definido sempre negativamente como não sendo do lugar, como sendo não nacional. É, em boa medida, devido à confusão entre a definição jurídica do estrangeiro e a condição social do imigrado como não-nacional.

O autor nos adverte sobre a percepção sobre o estrangeiro, visto como o não-nacional, e, portanto, como sendo aquele que não tem uma relação de pertencimento com o país de acolhimento. As contribuições advindas da mão de obra migrante não o isentava quanto aos estigmas recebidos. Ao contrário, a posição que ocupa o restringe ao segmento laboral, reduzindo esse migrante a uma posição inferior, dentro de uma hierarquia social. Ainda de acordo com Sayad (1998, p. 47) “Fosse qual fossem os sentimentos que se pudessem alimentar e as opiniões que se pudesse ter em relação aos imigrantes, não paravam de afirmar que eles eram necessários, quando não indispensáveis”, contudo, pondera o autor “o resultado disso foi que todos acabaram por acreditar que os imigrantes tinham seu lugar durável, um lugar à margem e na parte inferior da hierarquia social”.

Para além de uma classificação rebaixada dentro de uma escala, o imigrante, termo amplamente adotado pelo autor, é continuamente visto como um problema de ordem social:

A imigração acabou sob a influência de diversos fatores, por se constituir como ‘problema social’. Não existe outro discurso sobre o imigrante e a imigração que não seja um discurso imposto. E uma das formas dessa imposição é perceber o imigrante, defini-lo, pensá-lo ou, mais simplesmente sempre falar dele como um problema social. (SAYAD, 1998, p. 56)

No Brasil, esse olhar de discriminação em relação ao migrante se correlaciona à origem e raça perceptíveis não apenas nas relações sociais, mas fundamentada juridicamente por meio das legislações. Tal seletividade estava vinculada diretamente à ideia de nos tornarmos um país mais branco. Nesse contexto, no final do século XIX e início do século XX, migrantes trabalhadores de origem europeia eram bem-vindos. Para promover o ingresso e trabalhadores brancos, fazendeiros responsáveis por sua contratação recebiam incentivos.

A Lei da Terra nº 601, datada do ano de 1850, dispõe sobre as terras devolutas (públicas) ainda na época do Império, faz menção à figura do estrangeiro, termo adotado na época. No artigo 17 da referida lei é possível identificar que esses são beneficiados na compra de terras, na isenção de serviços militares comuns aos nacionais, além do direito à naturalização. Segue trecho em conformidade à redação original:

Art. 17. Os estrangeiros que comprarem terras, e nellas se estabelecerem, ou vierem á sua custa exercer qualquer industria no paiz, serão naturalisados querendo, depois de dous annos de residencia pela fórma por que o foram os da colonia de S, Leopoldo, e ficarão isentos do serviço militar, menos do da Guarda Nacional dentro do municipio. (BRASIL, 1850)

O ano de 1850 é marcado também pela Lei nº 581, conhecida como Lei Eusébio de Queiroz, que proibia o tráfico de negros no Brasil. A repressão ao tráfico já lançava holofotes para a necessidade de mão de obra mais evidente com a abolição da escravidão três décadas depois, por meio da Lei Áurea em 1888.

Visando atender as demandas que se desenhavam pós-abolição da escravidão, em 1890, através do Decreto nº 528 era regulamentada a vinda dos migrantes para fins de mão de obra, contudo com significativas ressalvas em relação à vinda dos asiáticos e africanos. O decreto evidenciava o interesse do país pela vinda de trabalhadores brancos de origem europeia.

A representação social do migrante enquanto o outro indesejado resulta de uma lógica global que, fundamentada pelo viés econômico, promove e incentiva a livre circulação de mercadorias, mas mantém um controle de mobilização humana quando essa não favorece a produtividade dos Estados receptores. Não por acaso muitos países optam por não criar mecanismos mais flexíveis de acesso aos migrantes, agravando ainda mais a crise humanitária que eclode no presente século.

Tal controle sobre os indesejados migrantes se manifestava por meio do fechamento das fronteiras, via rigidez das legislações que versam sobre o acesso ao país, criminalizando formas de migrar que não se enquadrassem nesse dado protocolo, atribuindo também ao migrante a imagem de infrator, invasor. A perspectiva do descolamento em massa dos “pobres e famintos para onde a comida é abundante”, segundo Bauman (1999, p. 83), é racional sob o ponto de vista dos globais, porém indesejada aos locais. Logo, as medidas de controle repousam na ideia de manterem do seu afastamento.

Sayad (1996) nos adverte ainda sobre a necessidade de pensarmos a migração como um produto resultante de um modelo de sociedade que deixa à margem milhões de pessoas que precisam se deslocar em busca de melhores condições de (sobre)vivência. Em suas análises, pontua que o debate em torno da migração voluntária, entendida como aquela em que a pessoa se desloca por opção para melhorar sua qualidade de vida, supera a relação oferta/procura. Sayad (1996) desconstrói um debate até então centralizado na lógica do mercado, para o debate acerca das dimensões de cunho social que movem um dado grupo de pessoas a deixarem seu país, enquanto outros nele permanecem:

A formulação do problema da imigração por parte da economia se resumia à afirmação de que ela tinha origem de um lado no desemprego, e, de outro, na necessidade de força de trabalho. Tudo se restringia ao mercado de trabalho: se há imigrantes entre nós é porque na sociedade deles há desemprego e porque nossa sociedade precisa de homens para trabalhar. Do ponto de vista da economia, não há mais nada a dizer. Nos anos 70, qualquer intenção de superar esta visão economicista já era uma heresia. (SAYAD, 1996, p. 165)

No entanto, o crescimento do fenômeno migratório põe em xeque essa prerrogativa e expõe a fragilidade e risco de analisarmos as questões migratórias sob a perspectiva da economia. A relação entre migração e as demandas apresentadas pelos países que até então empregavam esses trabalhadores não é compatível, fazendo com que esses migrantes não sejam mais bem vistos. Para esses países, o fechamento das fronteiras revela-se como uma alternativa ao problema lido como sendo de ordem social.

O conceito de indesejado é sustentado a partir das décadas de 1930 e 1940 por meio de medidas de fundo eugenistas que ganhavam notoriedade e respaldo através da implementação de leis assinadas pelo então presidente Getúlio Vargas. Em nome da ideia da construção de uma identidade nacional, além do forte desejo pelo embranquecimento da população brasileira, nos reafirmamos como um país preconceituoso em relação à raça e cor. Além desses fatores, o país de origem, o estado de saúde e desenvoltura para o trabalho eram critérios observados para determinar quem era desejado no país (SEIFERTH, 2008).

As medidas eugenistas são demarcadas no século XIX e adotadas no Brasil com o objetivo de “melhorar a raça”, o que para os adeptos e difusores da teoria significava dizer embranquecer a população. Conforme nos aponta Maciel (1999, p. 121-122):

Criada no século XIX por Francis Galton, a eugenia é um conjunto de ideias e práticas relativas a um “melhoramento da raça humana” ou, como foi definida por um dos seus seguidores, ao “ao aprimoramento da raça humana pela seleção dos genitores tendo como base o estudo da hereditariedade”. Essa proposição teve grande sucesso e, mesmo após o questionamento como ciência, ainda se manteve por longo tempo como justificativa para práticas discriminatórias e racistas. No Brasil, ganhou vulto nas primeiras décadas do século XX, pois seus pressupostos forneciam uma explicação para a situação do País (que seria de um “atraso”) e, ao mesmo tempo, indicava o caminho para a superação dessa.

No Brasil, no início do século XX eram pensadas medidas interventivas de cunho higienista e eugenistas, sem confusão dos termos, que objetivavam à construção de uma identidade nacional, sobretudo, mais branca. Para Maciel (1999, p. 128) “Embora distintas, ‘Hygiene’ e ‘Eugenia’ apareciam conjugadas e confundidas, ou seja, para ‘higienizar’ o País era necessário uma série de medidas, entre as quais as eugênicas”.

Eugenistas conhecidos no meio científico como Renato Kehl, médico, farmacêutico e fundador da Sociedade Eugênica de São Paulo (1918), acreditavam e defendiam que os maiores problemas do Brasil da ordem da higiene teriam origem racial. O “Boletim de Eugenia” também fundado por Kehl, sob forte influência de pesquisas e ideais da Alemanha, berço do nazismo, passava a ser publicado no país em 1929, através do Instituto Brasileiro de Eugenia. Na edição nº 2 lia-se “A nossa plebe é feia, desengonçada e doente”, no artigo “Scenas deprimentes” (KEHL, 1929, p. 3)

Seus ideais de uma sociedade mais branca não se divorciavam do processo migratório e se ancoravam em uma suposta superioridade entre as raças para discriminar e demarcar populações lidas como “inferiores”:

Devemos apenas abrir nossos portos e as nossas fronteiras a todos os que quiserem vir colaborar na obra nacional de paz e de trabalho, nunca, fomentar a imigração de indivíduos de raças como a negra e a amarela. Bastam-nos os que aqui aportam espontaneamente e que não são poucos. (KEHL, 1935, p. 243 *apud* MACIEL, 1999, p. 133)

Em observação à Constituição que regia o país na década de 1930, período de grande propagação dos ideais eugenistas, observamos à defesa pela “integração étnica” no artigo 121

que versa sobre o amparo à produção e as condições de trabalho, especificamente nos parágrafos 6 e 7, onde no último identificamos o uso da palavra *seleção* e o termo *alienígena*, comum à época para designar o estrangeiro, ao qual optamos por nomear como migrante⁴⁶.

§ 6º - A entrada de imigrantes no território nacional sofrerá as restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos.

§ 7º - E vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena. (BRASIL, 1934)

Assim, uma forte onda segregadora subsidiava as práticas no país em relação aos migrantes, Carneiro (2018, p. 118) destaca que:

Entre 1930 e 1945, o governo de Getúlio Vargas colocou em prática uma política imigratória restritiva e racista. Vetou, com base em argumentos racistas, a concessão de vistos aos judeus, ciganos, negros e japoneses. O discurso racista reunia atributos que, no seu conjunto, transformavam essas minorias em seres indesejáveis, “indigestos.

Por outro lado, ainda segundo a historiadora, governo e elite entendiam a miscigenação como sendo um problema étnico e político vivenciado no Brasil em decorrência das migrações em massa ao longo de sua história. Influenciada pela teoria que circulava pelo país e em outros lugares do mundo, a Constituição Federal de 1934 (BRASIL, 1934), artigo 138, compreendia como incumbência da União, Estados e Municípios “estimular a educação eugênica”, bem como “adotar medidas legislativas e administrativas tendentes a restringir a moralidade e a morbidade infantis; e de higiene social, que impeçam a propagação das doenças transmissíveis”

⁴⁶ A fazermos destaque ao uso do termo “alienígena” não objetivamos incorrer em anacronismo. Ao contrário, buscamos elucidar as transformações sofridas ao longo dos tempos no que tange as nomenclaturas atribuídas aos migrantes. Em tempo, reafirmamos que a opção pelo termo “migrante” adotado ao longo da tese está ancorada na concepção do ACNUR; A respeito das disparidades quanto ao uso das terminologias adotadas no século XX, nos reportamos às pesquisas desenvolvidas por Seiferth (2008, p. 03): “As palavras estrangeiro e imigrante aparentemente têm significação diferente, mas sob muitos aspectos são usadas em sinonímia. Estrangeiro é o indivíduo natural de outro país ou, na versão substantiva, aquele que não é natural, nem cidadão, do país onde se encontra, conforme registram os dicionários. A palavra alienígena expressa o segundo significado de forma mais categórica pois marca a distinção entre indivíduos ou grupos desejáveis e indesejáveis, e envolve, às vezes, sentimentos de suspeita e xenofobia. Imigrante, num sentido mais geral, é aquele que se desloca para outro país e ali permanece, e a imigração tem sido qualificada justamente pela entrada de indivíduos ou grupos num país estrangeiro com intenção de ali restabelecer sua residência ou, usando uma referência mais apropriada, e que aparece nos discursos daqueles que assumiram a identidade de imigrante no contexto da imigração em massa na virada para o século XX, estabelecer um novo lar, numa nova pátria. Independentemente de outras qualificações, o imigrante é um estrangeiro, ou alienígena, apesar da possibilidade de obter a cidadania como ‘naturalizado’”.

(BRASIL, 1934). Na redação é possível identificar uma preocupação na formação de um pensamento eugenista. No segundo item, a ideia de higiene social não se aparta da ideia de higiene com cuidados com a saúde.

A perspectiva racial, sobretudo com ênfase na predominância de uma raça branca, dado contexto de miscigenação que o Brasil já se encontrava em meados do século XIX, afetava também as políticas e legislações que versavam sobre a pauta migratória no país. Em análise a outras legislações, identificamos que as mesmas fazem alusão à figura do migrante/estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional. No cômputo de tais documentos jurídicos destacamos o Decreto Lei nº 797, de 1945 que reafirma a preocupação com aspecto étnico.

O período que se refere à Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil também é marcado por princípios de xenofobia, viabilizados pela Lei 8.815, de 1964 via Decreto Lei nº 314, de 1967, com manifestações de medo em torno da presença do estrangeiro; Lei nº 6.815, de 1980 que via o estrangeiro como um criminoso em potencial e outras importantes legislações Lei nº 4.473, de 12 de novembro de 1964; Decreto-Lei nº 314, de 13 de março de 1967; Decreto-Lei nº 417, de 10 de janeiro de 1969; Ato Institucional nº 13, de 5 de setembro de 1969; Ato Institucional nº 14, de 5 de setembro de 1969; Decreto-Lei nº 941, de 13 de outubro de 1969 (SPRANDEL, 2015).

A cultura e o histórico de discriminação ao migrante, em especial, ao migrante negro, atravessa gerações e são reproduzidos nas práticas cotidianas. No cenário escolar, a pesquisa de campo revelou que a criança migrante e refugiada também passa a ser vista como “o outro”, “o indesejado” para alguns alunos brasileiros. O tratamento entre as crianças negras brasileiras e as crianças negras africanas é permeado por práticas de ofensas, sendo objeto de reflexão da orientadora educacional, E.P, que analisa o fenômeno sobre duas importantes óticas. A primeira questão apontada é a de que talvez essa criança que pratica as ofensas não se reconheça como negra e a segunda é que essas crianças considerem como aspecto menor o fato de o colega ter suas origens em um outro país.

A questão maior que, às vezes, aparece mais pontual é sobre o diferente. É sobre falar que é de outro lugar, que é de Angola, um *bullying*. Eu acredito que é porque não é de onde ele mora, não é da localidade. A gente já levanta uma questão, será que essas crianças se identificam como negras? Entendeu? Porque eles não se vêem. Pode ser, né? Tem os dois pontos. O fato dele ser estrangeiro, por não ser daqui e o outro ponto pode ser de não se enxergar como negro. Por que como é que ele pode falar do cabelo do outro se ele também tem o mesmo tipo de cabelo? É um certo penteado diferente que incomoda, o diferente que às vezes não é bem recebido por alguns alunos. (E.P, Orientadora Educacional do primeiro segmento do ensino fundamental)

Ao pensarmos sobre os limites no processo de inserção dos alunos africanos nas unidades de ensino, o idioma poderia ser apontado como um problema na relação com os africanos, desde alunos a responsáveis. Tal como as crianças, alguns profissionais da educação, de forma recorrente, utilizaram o termo *bullying* para tratar de assuntos que se referem à xenofobia e racismo. A distinção dos termos e a sua aplicabilidade são importantes para que as crianças desde cedo aprendam a identificar as diferentes formas de discriminação sofrida e reivindicar o seu combate.

De acordo com a Lei n. 13.185, que institui o Programa de combate à intimidação sistêmica *Bullying*, este é considerado como:

Todo ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo que ocorre sem motivação evidente, praticado por indivíduo ou grupo, contra uma ou mais pessoas, com o objetivo de intimidá-la ou agredi-la, causando dor e angústia à vítima, em uma relação de desequilíbrio de poder entre as partes envolvidas. (BRASIL, 2015)

À luz da legislação vigente, são caracterizadas como práticas de intimidação sistêmica: “ataques físicos; insultos pessoais; comentários sistemáticos e apelidos pejorativos; ameaças por quaisquer meios; grafites depreciativos; expressões preconceituosas; isolamento social consciente e premeditado; pilhérias” (BRASIL, 2015). Como observado, as questões que se referem à raça e origem não se encontram no corpo das descrições sobre *bullying*. Para o combate do racismo e xenofobia existem legislações específicas que criminalizam a prática, a saber, artigo 140 do Código Penal Brasileiro.

Seguem declarações em relação ao racismo e xenofobia sofrido por uma criança angolana:

Já sofri muito *bullying*. Até hoje sofro. Os alunos ficam xingando, ficam chamando de capeta, ficam chamando de feia, ficam chamando de macaco. Tudo isso! Aí ficam falando que você não tem mãe, não tem pai! Falam que somos mendigos. Eles pensam que a gente não sabe. Eles pensam que a gente que é lá de Angola não sobrevive. A gente trabalha! Eles pensam que a gente não tem dinheiro para comprar comida, para sobreviver, para sustentar nossos filhos. Pensam que a gente é nada! A professora de História falou que a África é um lugar muito bonito, um lugar muito bom e todas as pessoas da África, de Angola, estão fugindo pra cá. Mas as meninas falaram que a África é lixo! (C.R, criança de origem angolana, aluna do segundo segmento do E.F)

Tal como observado, o termo *bullying* faz parte do vocabulário das crianças e sua compreensão é estendida a toda e qualquer forma de ofensa que recebam. Em sua narrativa a criança ora fala em primeira pessoa, ora fala em terceira pessoa do plural, além de reproduzir

um discurso mais adulto, como “sustentar nossos filhos”, se inserindo como parte de um grupo discriminado pelos colegas. A criança argumenta em favor do país de origem da sua família de seu povo. Como mencionado, embora a professora busque apresentar outras perspectivas em relação à África, o imaginário social em relação ao continente o rebaixa a uma condição de desprestígio, sendo utilizada para ofender criança angolana.

As crianças seguem verbalizando sobre as discriminações raciais identificando-as como *bullying*. Diferente dos pais, elas não utilizam o termo “racismo”, sinalizando-nos a necessidade da ampliação das discussões, envolvendo a temática na sala de aula. Segue trecho de uma das rodas de conversa com as crianças migrantes e refugiadas. Ao final, a narrativa da criança P. que teve os cabelos raspados, episódio também citado pelas profissionais da escola dada repercussão do caso pelos demais alunos:

Pesquisadora: E como vocês sabem diferenciar o *bullying* de uma implicância, ou racismo...

J.1: Quando é *bullying* você percebe porque estão implicando porque você é negra e tal tal tal.

Pesquisadora: E o que é o “tal tal tal”?

J.1: “Tal tal tal” é assim, eles me chamam de nariz de batata. Foi ano passado.

M.: Eu também, eles me chamam de nariz de batata.

(Crianças ao entorno confirmam espontaneamente)

P.: Me chamam de pão careca, mas eu nem ligo, eles que estão incomodados.

É possível perceber pelas narrativas docentes e pelas narrativas infantis que o termo *bullying* faz parte do cotidiano e é identificado como algo que desqualifica as pessoas. Entretanto, considerando a gravidade das ofensas dirigidas a essas crianças relacionadas diretamente a sua raça, cor e aspectos culturais decorrentes da sua origem “macaca preta”, “nariz de batata”, “pão careca” cumpre trazer ao debate os termos xenofobia e racismo, visando o conhecimento e o combate a essas formas de discriminação.

Dados da pesquisa nos revelam que junto à chegada dessas pessoas às escolas municipais, práticas de preconceito racial são ampliadas com condutas xenófobas. A partir de tais constatações, somadas às práticas já existentes, é identificada por parte do corpo docente a necessidade de pensar propostas pedagógicas voltadas para a valorização das culturas marginalizadas.

Embora o idioma distinto seja um problema recorrente na escolarização, os professores afirmam que este não se caracteriza como a maior problemática enfrentada no cotidiano:

Eu achava que a língua era uma barreira. O idioma, inicialmente a gente pensa que o idioma é o grande nó. Depois eu até aprendi uma frase *O sorriso não tem nacionalidade*. O meu primeiro contato com o grupo de refugiados lá na igreja, que eu fui obrigada a sentar numa roda de conversa com eles, e a gente se comunicava mesmo com idiomas diferentes e a conversa teve que parar, porque todos entenderam que não era hora de conversar, porque estava todo mundo com fome. Aí dali partiu a ação para procurar uma cantina, o que tinha para comer, o que tinha na cozinha. Quer dizer, o idioma é um entrave, mas existem outras falas além do idioma. O sorriso, o gesto. (Professora do NUPE/SMEDC e Diretora de Patrimônio e Projetos da ASPAS M.R)

Em consonância à fala supracitada, a Orientadora Pedagógica V.P avalia que o preconceito é uma problemática superior à diferença do idioma:

Eu não acho que a língua seja o principal problema. Eu acho que o preconceito é um problema mais sério. Por quê? O fato de eles falarem diferente mostra que eles não são daqui e aí começa aquela coisa do estranhamento dos outros alunos *Por que ele fala assim?*. Mesmo, às vezes, sendo negro como os outros, pobre como os outros, ainda tem o outro problema que é a questão de ser de fora. (...) *Ah! Esse pessoal vem lá de fora querendo o nosso espaço, essa macaca fedorenta!* E aí você vê que, visualmente alguém poderia dizer que é a mesma coisa. Só que não é a mesma coisa, porque além de tudo, eles acharam um gancho para ter preconceito com alguém que é igual a ele: pobre, negro. Mas eles ainda acharam *Você é pobre, é negro, mas você ainda é africano. Você nem brasileiro não é!* Então, é um ‘a mais’, é um ‘plus’, não é só uma questão étnico-racial! É uma questão étnico, racial e completamente de preconceito porque eles não são étnico-raciais como a gente. Eles são africanos e esse preconceito é por serem da África, porque não iriam fazer isso com um negro europeu. Por ser a África ainda tem esse peso. (V.P, Orientadora Pedagógica do segundo segmento do ensino fundamental)

As falas dirigidas aos africanos negros, por vezes, proferidas por outras crianças negras revelam um conflito identitário decorrente do fato de alguns alunos não se reconhecerem como sendo negros. A sociedade tende a projetar nesses alunos um modelo estético e identitário amparado em valores historicamente aceitos que não se assemelham ao perfil do negro.

Os relatos dos alunos ratificam o preconceito sofrido na escola em razão de serem de origem africana. A seguir, a fala de uma criança que demonstrou preocupação pelo fato de a amiga ter sido discriminada em razão das suas origens. As crianças revelam desconhecer o termo xenofobia:

Ontem (ela) saiu chorando. Eu perguntei “Por que você está chorando?” ela disse “Quando a gente chegar em casa eu te explico!”. Aí quando a gente saiu da escola, a gente sentou lá em uma cadeira. Eu perguntei pra ela “O que aconteceu? Me fala!” Ela disse que a colega dela ia bater nela quando saísse da escola. A colega disse “Você é filha de Angolano!” Só porque chamaram ela de “filha de angolano” (M.V, criança de origem angolana, aluno do primeiro segmento do E.F)

Ao que parece, o aluno conclui o relato banalizando a reação da colega pelo fato de ter sido chamada de “filha de africano”. O episódio remete ainda a outra questão. Embora alunos e professores relatem que situações como essa são pontuais e que, cotidianamente, haja intervenções no sentido de reprimi-las, existem situações que vão emergir nos espaços-tempos extramuros escolares:

A gente vê que nas relações do dia a dia não são tão fáceis pra eles fora do ambiente da escola, até mesmo lidar com os alunos que são da escola, mas que lá fora têm um comportamento diferenciado, porque aqui a gente está vendo, está vigiando, está mediando. Eles se aproveitam lá fora que a gente não está para algumas ações que não são legais. (E.C, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Em observação à outras narrativas, identificamos que as crianças que chegaram ao Brasil há mais tempo ou que são nascidas no país, reagem de forma diferenciada e falam com orgulho sobre suas origens:

Fala que tem orgulho! Eu falo mesmo “Sou filha de angolano com muito orgulho, tem algum problema com isso?” (J.1)

As crianças manifestam sentimento de tristeza quando chamadas de “angolanas” ou “filhas de angolano” não por sentirem vergonha de suas origens, mas por entenderem o fundo pejorativo empregado pelos demais alunos. Mesmo quando pertencentes à RDC, convencionou-se chamar a todos como sendo angolanos. Temos o caso de um pai de quatro crianças ouvidas na pesquisa que é de origem congoleza e reside no bairro desde a década de 1990, sendo por todos apelidado como “Angolano”.

Para além da categorização das crianças em virtude de sua nacionalidade, elas trazem à tona o fato de serem culpabilizadas pelos colegas frente aos eventuais problemas surgidos na escola, ainda que não tenham qualquer relação com o feito:

Quando acontece alguma coisa, eles falam que eu sou de Angola. Se falarem que eu roubei alguma coisa, eu vou falar que não e eles vão ficar me irritando, falando que eu sou de Angola. (W.A, aluna angolana do primeiro segmento do ensino fundamental)

O sentimento de culpabilização às crianças em razão de serem africanas é percebido por elas e reafirmado através de outra narrativa infantil. As crianças africanas estão convencidas de que são acusadas aleatoriamente por situações sob as quais não têm responsabilidade. De acordo com elas, os colegas brasileiros os culpabilizam pelos problemas que acontecem na escola em razão de serem africanos.

Eu não gosto muito da escola do M.V, não! Outro dia chamaram a atenção da minha mãe lá na escola. Falaram que ele (M.V) levou faca para machucar outro menino. Só que na verdade, ele não faz essas coisas, não! Ele não é disso! Eu acho que os meninos ficam inventando pra botar culpa nele, pra jogar culpa nele! (C.R, criança de origem angolana, aluna do segundo segmento do E.F)

O estigma atribuído ao sujeito migrante ultrapassa gerações, afetando mesmo aqueles nascidos em local onde seus pais se estabeleceram, tal como discutido por Póvoa Neto (2021):

Como a migração nunca é um processo que se completa, imediatamente, na sociedade de acolhida, a representação do sujeito jovem ou infantil como imigrante, estrangeiro, *outsider*, costuma ultrapassar facilmente os primeiros anos de estabelecimento, e a classificação pode permanecer ao longo das gerações. Assim, uma criança já nascida na sociedade que recebeu os pais imigrantes pode continuar sendo associada ao lugar ou país de origem deles e marcada por um sinal de diferença, de alteridade, que funciona, nos casos mais difíceis, como um estigma. (PÓVOA NETO, 2021, p. 366)

Dessa forma, ainda segundo o autor, as crianças crescem com o rótulo do sujeito migrante como marcador identitário de maior destaque. A sociedade “acolhedora” enxerga o perfil de pessoa migrante como um elemento de distinção e, conseqüentemente, discriminação visto que o migrantes e refugiados seguem como o “outro”. O rótulo de perigoso, estranho, deslocado, acompanha não apenas os migrantes como também os seus filhos nascidos em terra acolhedora.

As identidades sociais construídas ao longo de tal processo jamais serão isentas, quer da herança do lugar de origem da criança (ou dos pais), quer das relações de estranhamento, de estrangeiridade, que acompanharão aquele ser social em desenvolvimento. Nunca se sentirá ou será visto como “naturalmente daqui”, quase sempre será o “vindo de fora”, convivendo com as marcas da presença e da ausência. (PÓVOA NETO, 2021, p. 367)

Embora nacionais como as demais crianças, tal estigma segue como fator determinante no estabelecimento das relações no espaço escolar, na comunidade local, no acesso ao mercado de trabalho e outros cenários de convivência. São marcas, que dentro de um contexto pautado na prática da xenofobia, desqualificam as identidades dessas pessoas, suas origens, suas heranças culturais.

4.3.5 (In)tolerância religiosa, a quantas anda?

A imposição da violência, dominação e exploração física dos corpos negros africanos durante o processo de colonização implicou, sobretudo, práticas de assimilação com a imposição das culturas inerentes à figura do colonizador. No bojo desse debate, às missões instauradas nos países colonizados, impuseram o Cristianismo, deslegitimando as diferentes manifestações religiosas comuns às populações.

A dominação cristã na África foi estruturada por meio do discurso missionário de conversão aos povos, uma clara relação de alteridade para redesenhar as culturas até então presentes no continente. As missões instauradas superavam o ideal de propagação da fé, estando carregadas de interesses outros. Nesse contexto, os missionários foram importantes atores sociais durante todo o período colonial.

A Igreja Católica não se manteve neutra em relação à exploração da África. Ao contrário, os modos sobre os quais os africanos foram escravizados tiveram não apenas a conivência da Igreja, como sua autorização.

Do século XVI até o XVIII, os missionários, por todos os “novos mundos”, faziam parte do processo político de criar e estender o direito da soberania europeia sobre terras recém-descobertas. Ao fazê-lo, eles obedeciam às “instruções sagradas” do Papa Alexandre VI em sua bula *Inter Caetera* (1493): derrubar o paganismo e estabelecer a fé cristã em todas as nações bárbaras. As bulas de Nicolau V - *Dum Diversas* (1452) e *Romanus Pontifex* (1455) – de fato já haviam dado aos reis de Portugal o direito de expropriar e escravizar eternamente maometanos, pagãos e pessoas negras em geral. (MUDIMBE, 2019, p. 97)

A supremacia de uma raça sobre outra era justificada com base nos princípios presentes na Bíblia, a exemplo, a maldição de Cam (Gênesis 9: 20-27): “Os africanos foram chamados de descendentes do personagem bíblico Cam, amaldiçoados, tal como o filho deste, Canaã, a ser perpetuamente “servo dos servos a seus irmãos” (Hall, 2016, p. 162). Na teoria camita, os

africanos não eram só indignos, mas fadados à escravidão. Por meio das escrituras, a Igreja justificava a escravidão dos negros africanos.

Cam é um personagem das antigas escrituras sagradas, citada no Antigo Testamento como sendo o filho mais novo de Noé. Cam teria sido testemunha da embriaguez e nudez de seu pai, que abusara do vinho. Ao ver o pai naquelas condições, riu-se dele e o expôs aos seus irmãos em vez de cobri-lo. Ao recuperar os sentidos, Noé, que soube o que lhe tinha feito Cam, lançou sua indignação ao neto Canaã, filho de Cam. Referindo-se ao neto, Noé diz: “Maldito seja Canaã; seja servo dos servos a seus irmãos!” (Gênesis 9:25). Ainda em referência à Bíblia, Cam tomou os rumos do sudeste da África e parte do Oriente Médio, sendo considerado como o antepassado daqueles povos. A exemplo, o Egito era referendado nas escrituras como “Tendas de Cam”.

Os reis cristãos tinham aval da Igreja, representada pela sua maior liderança, o Papa, para invadir e dominar terras lidas como novas pela perspectiva dos colonizadores, fruto das “descobertas” advindas das grandes navegações. As missões cristãs não tinham por objetivo apenas catequisar os povos, mas em nome da Coroa e da Igreja, tinham seus missionários a favor da aquisição de novas terras.

O debate sobre a religião das populações migrantes e refugiadas investigadas na pesquisa compreende uma importante pauta não apenas para a compreensão da tolerância em relação as suas crenças e cultos, mas por nos apontar um aspecto fortemente vinculado ao processo colonial. Os colonizadores imprimiram de forma violenta a prática da conversão sobre os povos colonizados. No bojo desse debate, o Cristianismo, via catequização dos corpos, emerge através do apagamento das práticas culturais, das identidades e substituição dos nomes. Para Santos (2007, p. 75):

A violência implica destruição física, material, cultural e humana. Na prática, é profunda a ligação entre a apropriação e a violência. No domínio do conhecimento, a apropriação vai desde o uso de habitantes locais como guias e de mitos e cerimônias locais como instrumentos de conversão até a pilhagem de conhecimentos indígenas sobre a biodiversidade, ao passo que a violência é exercida mediante a proibição do uso das línguas próprias em espaços públicos, a adoção forçada de nomes cristãos, a conversão e a destruição de símbolos e lugares de culto e a prática de todo tipo de discriminação cultural e racial.

O Cristianismo foi imposto aos africanos como verdade e norma, uma via única para o que o Ocidente entendia como plano de salvação espiritual “o desejo divino de conversão do mundo em termos de regeneração cultural e sociopolítico, progresso econômico e salvação

espiritual” (MUDIMBE, 2019, p. 102). Como se vê, o projeto de missões compreendeu não apenas a fé, mas um conjunto de mudanças que favoreciam à colônia.

A conversão da África, por assim dizer, foi permeada por violência e acultramento e hoje o Cristianismo é a base da religião de muitos africanos. Em nossa pesquisa, as denominações cristãs compreendem a maior parte das religiões professadas pelos sujeitos. Identificamos que 93% do grupo corresponde a cristãos de base católica ou protestante, vindos evangelizados de seu país de origem. Tal dado ratifica o que Santos (2007) nos adverte acerca da imposição da cultura ocidental cristã sobre as populações colonizadas. Durante a coleta de dados identificamos que 55% do grupo atendido pela ASPAS refere-se a cristãos de base evangélica, 29% compreendem cristãos de base católica, 9% identificaram-se como cristãos sem, contudo, especificarem a sua denominação, 2% sinalizara não serem cristãos, 2% declararam não ter religião e 3% não sinalizou qualquer resposta a esse respeito.

Como observado, o maior percentual é de pessoas pertencentes à fundamentação religiosa de base protestante identificada popularmente como evangélica, o que não é fator condicionante ou impeditivo para participação junto à ASPAS e aquisição de benefícios dela advindos.

No processo de investigação das práticas de integração social dos refugiados congoleses, Petrus (2011, p. 200) cita que “A primeira igreja africana em Brás de Pina foi instalada pelo pastor D., que chegou ao Brasil em 2006”. A autora faz menção a outras instituições religiosas identificadas como Igrejas Evangélicas Africanas em bairros do município do Rio de Janeiro, como Penha e Estácio.

Nas escolas, a religião representa uma importante marca identitária dos alunos que, com frequência, pediam para compartilhar com os colegas os hinos cantados em Lingala. A manifestação da religião se dá por meio da música com a reprodução de letras identificadas como gospel.

Os hinos reproduzidos pelas crianças e responsáveis, representam um elo de integração entre os migrantes e refugiados e os brasileiros. A seguir, episódio narrado por uma das professoras entrevistadas acerca de uma reunião de responsáveis onde as outras mães sugerem que uma senhora congolesa cante para o grupo:

Ela canta? Então canta uma música pra gente. A mãe respondeu: “Assim?” “É. Por que não? O que você precisa?” Aí, ela falou: “Não, não preciso de nada”. Ela se levantou, foi até a frente e cantou um louvor. (Pausa/Emoção) Todo mundo acompanhou, foi muito bonito! Muito bonito! (Pausa/Choro). As

outras mães ouviram, aceitaram, bateram palmas. A voz dela passou pelo corredor e foi uma coisa linda. (E.S, Professora do primeiro segmento)

Por entender a influência da prática religiosa no cotidiano dos alunos e suas famílias, para a realização de uma apresentação na SMEDC foi acordado que as crianças cantariam um dos hinos religiosos ensinado por uma das alunas em lingala. Outras músicas eram trazidas pelas crianças angolanas com teor infantil, como cantigas de roda, também comuns às crianças brasileiras, fruto de uma cultura de colonização, visto que ambos os países tiveram Portugal como país colonizador. De acordo com as professoras, tais cantigas apresentavam mesmo ritmo, sendo, contudo, cantadas em lingala. Outras atividades promovidas nas unidades de ensino, envolviam os pais de modo que eles compartilharam brincadeiras aprendidas em seus países de origem⁴⁷.

Segundo K.M, professora entrevistada, apesar dos ensaios, no dia da exposição uma das responsáveis não permitiu que a filha cantasse. A justificativa foi orientada por não haver relação com sua própria religião:

Eu levei as meninas à Secretaria de Educação para uma apresentação, mas a mãe de uma não deixou a menina cantar uma música, que seria um hino que não era daquela religião. A menina cantou maravilhosamente, mas no dia a mãe estava presente e não deixou. O perfil dos alunos é evangélico. Todos eles. O Cristianismo tem suas variações, mas nenhuma das religiões era diferente da cristã. Aqui (na escola) eles já chegaram com a mãe levando à igreja. (K.M, Dinamizadora de Leitura do primeiro segmento do ensino fundamental)

A questão da religiosidade é uma barreira. Na realidade, cada um já tem, então não é aquela cultura puramente de Angola. Cada um já tem uma religião. Tem coisas que eles não aceitam. (E.P, Orientadora Educacional do primeiro segmento do ensino fundamental)

Embora a escola pública se apresente como laica, as professoras não se opuseram aos hinos em razão de as crianças e suas famílias se manifestarem por meio deles. Não se configurava como uma intenção de evangelismo, mas como uma manifestação cultural dos alunos. A experiência evidencia que a cultura cristã ainda está muito presente nos espaços escolares, reafirmada ainda através das datas comemorativas previstas no calendário escolar.

Em contrapartida, outras propostas são promovidas visando a elucidação de práticas culturais pertencentes a povos negros. A pauta pedagógica de uma das professoras

⁴⁷ A atividade mencionada se refere ao “Dia da Família na escola” e é mencionada pelas professoras na seção “Alternativas docentes no combate às discriminações”, no terceiro capítulo da referente tese;

entrevistadas, E.C, alinha-se ao currículo formal, tal como trabalhado na unidade de ensino, contudo, com base em suas observações e questões discutidas com seus pares, a professora se apoia em diferentes recursos.

A questão da música, da dança, passa por preconceito. Quando chega na escola e trazemos o atabaque, o tambor, acham que é macumba, mas a gente vai desmistificando, vai trabalhando. A gente tinha o aluno T., um dos gêmeos, era brasileiro, mas aproveitava esse momento “Ah! Eu sei tocar.” De vez em quando estava com o pandeiro dele, trazia para a escola pra mostrar que ele também sabia tocar, que ele também sabia fazer. Alguns conseguiam, né, às vezes com um pouco de vergonha, até pela questão religiosa, chegava assim num cantinho “Ah! Tia, lá aonde eu frequento, eu toco esse instrumento.” Aí pedia à professora se podia tocar, aprender a fazer também. Vinha latente toda questão de vários outros alunos. Eles gostavam, se sentiam pertencidos àquele momento, porque normalmente quem vem de religião africana fica com vergonha, tímido, não quer falar.” Aí é uma questão muito complicada, a questão da religiosidade. Eles não querem falar, não querem se expor. Eu também sempre converso com eles que religião é uma questão universal, existem várias religiões que a gente deve respeito a todas elas, a todas as famílias. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A professora exemplifica como lida com a questão religiosa na sala de aula e lamenta como a intolerância faz com que os alunos que são evangelizados no Brasil se distanciem das questões culturais:

Vieram a mim alguns relatos de que quando eles chegam aqui tem a questão religiosa e acabam ficando retraídos, deixando um pouco essas questões culturais de lado, como se fossem coisas pecaminosas. Então, acredito que tem uma influência também no comportamento diário, no cotidiano. (E.C, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

De acordo com a Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções o conceito de intolerância refere-se a⁴⁸

Intolerância e discriminação baseadas na religião ou nas convicções é considerada toda a distinção, exclusão, restrição ou preferência fundada na religião ou nas convicções e cujo fim ou efeito seja a abolição ou o fim do reconhecimento, o gozo e o exercício em igualdade dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. (ONU, 1981)

As práticas que se apoiam na construção de um currículo que pregue o respeito e a tolerância às múltiplas identidades incorrem no equívoco de tratar a questão da identidade e

⁴⁸ Redação publicada no artigo “*Concepções de religiosidade presentes nos discursos infantis*” (SANTOS; LIMA & SOARES, 2019), da Revista Científica Teologia em Diálogo.

diferença de forma superficial, não alcançando o cerne da discussão que é um aprofundamento sobre como tais elementos da cultura são produzidos socialmente. Embora os discursos a favor da tolerância e respeito exalem um ar de favorecimento ao diálogo entre as culturas na sociedade e no ambiente escolar, como discutido por Silva (2014), tais propostas caminham, em certo sentido, para a banalização da ideia de que as diferenças são fabricadas e, portanto, sustentam-se a partir das relações de poder:

Pedagogicamente as crianças e os jovens, nas escolas, seriam estimulados a entrar em contato, sob as mais variadas formas com as mais diversas expressões culturais dos diferentes grupos culturais. Para essa perspectiva a diversidade cultural é boa e expressa, sob a superfície, nossa natureza humana comum. O problema central, aqui, é que esta abordagem simplesmente deixa de questionar as relações de poder e os processos de diferença. Em geral, o resultado é a produção de novas dicotomias, como a do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica mas benevolente e da identidade subalterna mas “respeitada”. (SILVA, 2014, p. 73)

Nesse contexto, tratar pedagogicamente as culturas religiosas no âmbito da tolerância consiste em marcar a identidade por meio das diferenças, não de forma positiva, mas pautada na construção simbólica de superioridade, ainda que de forma subjetiva e subliminar.

A palavra *tolerar* vem do latim *tolerô*⁴⁹. De acordo com o dicionário Michaelis, o termo significa “levar com paciência, suportar com indulgência. Condescender com; dissimular certas coisas, sem, no entanto, as consentir expressamente, uma vez que não sejam lícitas”. Ainda em observação aos significados atribuídos, podemos identificar que *tolerar* refere-se a “permitir o livre exercício de (crenças ou cultos religiosos). Admitir, dar tácito consentimento. Assimilar, digerir, suportar;”

O termo *tolerar* vem sendo aplicado, continuamente, na reivindicação da igualdade de direitos pelos mais variados grupos minoritários, muito embora nem sempre sejam em minoria numérica, mas simbólica. Tratar as relações sociais no âmbito da tolerância, partindo da ideia do “suportar, aguentar”, ratifica a supremacia dos grupos não minoritários em relação às minorias sociais, dando-lhes a alternativa de respeitar ou não a sua identidade, mantendo-os na posição de superioridade dentro de uma hierarquia social.

O conceito atribuído ao sentido de tolerância, tal como apresentamos, precisa desvincular-se da ideia de aguentar as diferenças, caminhando para a superação das

⁴⁹

Dicionário escolar: latino-português.
http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=24675

Fonte:

desigualdades que são construídas em relação às mais diversificadas identidades, tal como disserta Bauman (2016):

A tolerância e o respeito às diferenças e a democracia são dois lados da mesma moeda, e seus destinos são inseparáveis. A crise de um é, simultaneamente, a crise do outro. Democracia sem tolerância e respeito pelo Outro é um oxímoro, enquanto democracia com tolerância e respeito à diferença é um pleonasmo. (BAUMAN, 2016, S/P)

As relações precisam se contrapor ao conceito de soberania simbólica de uns sobre os outros. Reivindicar a tolerância implica em reafirmar as relações de poder e negar a emergência de se estabelecer relações cada vez mais horizontais.

Por detrás de uma suposta cultura da tolerância estão embutidos valores ligados à caridade, à benevolência do maior em relação ao menor. A construção histórica do conceito de tolerância parte especificamente do ponto de vista do opressor em relação ao oprimido, permeado por estruturas de tensão existentes entre identidade e diferença. A esse respeito, Cardoso (2003), aponta-nos alguns esclarecimentos necessários à análise:

Os sentidos de tolerância, predominantes nos dicionários das línguas latinas, revelam a ideologia da cultura europeia em seu projeto de universalidade e homogeneidade pela dominação das outras culturas. No século XVI, o vocábulo latino *tollerantia* significa *constância em suportar, permitir, condescender*. Nessa acepção, a tolerância supõe uma relação humana entre desiguais, em que o superior faz concessões ao inferior. Assim, o verbo ‘*tolerar*’ aparece frequentemente como sinônimo de ‘*suportar*’ ou ‘*aceitar com indulgência*’. Nesses dois sentidos básicos estão presentes a postura discriminatória e superior dos conquistadores e colonizadores europeus em relação aos povos indígenas da América Latina. *Tolerar* como ‘*suportar*’, ‘*aguentar*’ nos remete ao sentido dado na medicina. O doente *suporta* (aceita) um tratamento indesejado, quando necessário. Aceita passar por uma situação desagradável e incômoda como único meio para atingir um bem maior. Daí a expressão: “suporta-se quando não há outro remédio”. Foi assim que os europeus viam a necessidade de *tolerar* os povos conquistados. A tolerância do conquistador (quando havia) em relação ao que era distinto e alheio à sua própria identidade, não expressava o reconhecimento da alteridade. (CARDOSO, 2003, p. 4)

Não se trata, pois de um discurso que favoreça à diversidade, mas sim de uma terminologia que tem suas raízes históricas plantadas na aversão à cultura do lido como diferente. Contrapondo-se a este conceito, Cardoso (2003) remete-nos a uma outra concepção comprometida com a diversidade cultural dos grupos historicamente explorados e marginalizados, não mais em nome de uma cultura da dominação, mas em nome de uma cultura

mais humanizadora. Pensando em um novo tratamento ao conceito, sugere a seguinte definição ao vocábulo:

Tolerância, *s. f.* Atitude de reconhecimento, na teoria e na prática, do outro como outro e de respeito mútuo às diferenças; - capacidade de diálogo, de compreensão e de respeito mútuo entre posições tolerantes com ideias e valores diferentes; - respeito aos direitos universais inalienáveis da pessoa humana; - reconhecimento da diversidade cultural, contrapondo-se à hegemonia de uma cultura que domina e marginaliza as outras; - resistência a tudo aquilo que provoca opressões e desigualdades sociais; - ação solidária na superação das desigualdades sociais; - valorização da diversidade cultural a partir da consciência clara do valor da própria identidade e de seus limites; - capacidade de cooperação para alcançar objetivos comuns; - atitude de solidariedade entre indivíduos, grupos, povos, nações e, também, dos seres humanos para com a natureza em geral. (CARDOSO, 2003, p. 11-12)

No bojo do debate, a religiosidade, sobretudo aquelas de matriz africana, vem à tona evidenciando a importância de os professores discutirem-na em sala de aula. Não se trata do enaltecimento de uma em detrimento à outra, mas da necessidade de munir os alunos com informações que os possibilitem a refletir sobre as múltiplas formas de ser e estar no mundo para além de um padrão socialmente eleito e, portanto, aceito na sociedade, quase sempre de base cristã e europeia.

Apesar do aspecto laico inerente ao Estado, o calendário escolar, tal como calendário civil, segue uma vertente religiosa com menção a datas comemorativas de cunho cristão. A merenda escolar dos alunos, por vezes, acompanha tais festividades, como Páscoa, celebrações juninas e Natal. Considerando esse aspecto, emergem nas escolas debates em torno da forma como tais datas serão abordadas ou não, nos espaços de educação infantil. Divididos entre o caráter lúdico atribuído socialmente a esses eventos e o respeito às pessoas que não se identificam como pertencentes a essa cultura religiosa, os professores vêm buscando alternativas que conciliem as expectativas em relação às datas comemorativas e momentos de confraternização e reflexão acerca das relações interpessoais.

A dinamização dessas reflexões se apresenta como complexa, sobretudo, nos espaços de educação infantil com crianças ainda tão pequenas. Na creche pesquisada, tais professores vivenciam, gradativamente, a busca pela superação desses conflitos. Na citação a seguir, a professora faz menção à celebração da Páscoa, na qual houve a ponderação do grupo de professores em respeito às famílias não cristãs:

A gente sabe que tem famílias que têm outras religiões, mas escondem. E aí, na conversa com as crianças, eles contam, né, eles relatam e os pais não assumem. Mas a gente não deu esse viés religioso justamente em respeito a quem não queria identificar sua religião, ou se não tinha, ou não seguia e aí a gente fez mesmo um momento de confraternização entre as famílias e as crianças. A gente resolveu tirar aquele fundo religioso católico ou evangélico, cristão, para trazer mesmo uma parte ecumênica. Nem sei se seria ecumênico porque a gente não abrangeu religião nenhuma. É mesmo o laico, que não tem religião. (S., Professora da Educação Infantil)

O evento mencionado se refere a uma confraternização no período pascoal. A opção pautou-se em um planejamento que previa a consulta aos pais sobre suas religiões. O objetivo, segundo a professora entrevistada, era evitar constrangimentos às famílias que não tivessem vínculo afetivo com a data. Apesar da intenção da escola em tornar a atividade mais inclusiva possível, os pais não se manifestaram, omitindo suas religiões.

O silêncio das famílias pode representar o silenciamento de algumas das suas religiões, em especial, aquelas não relacionadas ao Cristianismo. As marcas da intolerância religiosa sofridas pelas pessoas em nossa sociedade, por vezes, as conduzem a se autodeclarar como cristãs. A autoafirmação em torno das religiões não cristãs implica ao sujeito submeter-se a vários estigmas que representam toda a bagagem de intolerância religiosa fundamentada em nosso país ao longo de sua história.

Apesar do esforço em não vincular a confraternização ao evento cristão, para as crianças, responsáveis e professores, a relação com a data simboliza ainda um pertencimento a essa cultura, sobretudo em alguns espaços de educação infantil, cuja prática pedagógica comumente é orientada pelas datas comemorativas. Cumpre-nos ainda observar que, conforme calendário escolar, uma significativa parcela das datas está relacionada ao Cristianismo.

Grupos de profissionais vêm tecendo críticas as manifestações de dogmas religiosos dentro das escolas. Tal movimento ainda é pequeno para romper com a reprodução dessa cultura, visto que o próprio calendário escolar é fundamentado em uma base cristã. As atividades pedagógicas promovidas nesse cenário compreendem teor religioso com interpretações unilateral. A parcialidade presente evidencia um projeto de educação estruturado nos valores de uma dada matriz religiosa. Tendo em vista a laicidade do ensino, a educação no país não deveria compreender quaisquer elementos que se (co)relacionem a qualquer ideologia religiosa.

4.4 Práticas pedagógicas antirracistas, por que implementá-las?

A justificativa para que a creche fosse um dos *locus* da pesquisa baseou-se na necessidade de compreender como é o processo de socialização, escolarização e inclusão no espaço de educação infantil. Portanto, interessava-nos compreender essas relações construídas desde esse segmento da educação básica até o segundo segmento do ensino fundamental.

Nas rodas de conversa com as crianças, identificamos que as maiores queixas de racismo e xenofobia estavam entre os mais velhos. Cumpre salientarmos que eles não utilizam esses termos, mas usualmente se referem a essas práticas como *bullying*. Assim, o diálogo com as professoras e demais profissionais se revelou como importante para investigação do observado.

Aqui na creche a gente não percebe preconceito contra as crianças (africanas). A não ser depois que eles vão para o primeiro segmento. Como as famílias, as próprias famílias já têm conhecimento “Esse é do Brasil! Esse não é!” possa ser que ocorra lá por comentários das próprias famílias e as crianças começam a perceber isso, mas na creche a gente não vê. (S.A, Professora da educação infantil)

A hipótese levantada pela outra professora para o fato de que na educação infantil não há incidência de casos de discriminação relaciona-se a uma cultura de racismo a qual as crianças vão assimilando e reproduzindo quando mais velhas:

À medida que eles vão crescendo vão entendendo o meio, como os pais se comportam. As crianças, na verdade, veem o nosso modelo. Então eles vão percebendo essa segregação e vão reproduzindo. Eu trabalhei com bebê e a criança não fica olhando para a outra porque a cor é diferente. Não tem isso! A criança vai crescendo e ela vai se nutrendo desse meio preconceituoso que a gente tem. Todas as turmas têm essa questão. O Brasil não pode dizer que não tem racismo. A criança não nasce com racismo. Ela vai absorvendo o que tem no seu meio. E aí a gente vai tentando aparar um pouco. (S., Professora da educação infantil)

Tendo em vista as narrativas das crianças em consonância às falas docentes em relação às práticas de preconceito e racismo, as formas de discriminação vão sendo nutridas e passam a eclodir por parte das crianças maiores, sobretudo, nos espaços escolares. É urgente pensarmos a formação de uma sociedade fundamentada nos princípios de igualdade e respeito à diversidade humana, considerando a formação das crianças. Não por acaso, encontramos um importante referencial legislativo que nos traz subsídios para o combate das práticas racistas na sociedade e muitos deles falam diretamente às escolas e demais instituições de ensino.

Os dispositivos legais voltados à discriminação racial, bem como seu combate, surgem a partir de acordos de caráter internacional instituídos no período após II Guerra Mundial, mais especificamente a partir do ano de 1948 com a elaboração da Declaração dos Direitos Humanos. A Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação, datado do ano de 1965, outro importante acordo internacional, compreende um tratado em âmbito global a favor dos direitos humanos. O documento se insere em um contexto mais avançado que, de forma específica, cuida de definir os direitos das pessoas impactadas pela discriminação em decorrência da sua raça. Em sua redação assim define a discriminação racial:

Toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública. (ONU, 1965)

A discriminação racial, supostamente fundamentada numa doutrina de superioridade com base nas diferenças, “é cientificamente falsa, moralmente condenável, socialmente injusta e perigosa” (ONU, 1965). Dito de outra forma, não há legitimidade na manutenção e reprodução de práticas discriminatórias em relação às pessoas negras ou qualquer outro grupo étnico-racial.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) preveem, como um dos temas transversais, a pluralidade cultural, chamando-nos a atenção para a diversidade dos grupos que compõem a cultura brasileira. Desse modo, nos alerta para a emergência de se investir na “superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade”. (BRASIL, 1997, p. 20)

No quadro a seguir, apontamos instrumentos jurídicos e importantes documentos a favor da população negra, pautados no princípio da igualdade. Tais dispositivos referem-se a um conjunto de ações antirracistas contrárias as múltiplas formas de discriminação, apresentando por objetivo eliminar as diferentes formas de discriminação racial. Os documentos compreendem instrumentos elaborados em âmbito nacional e internacional com vistas à promoção da igualdade racial. Em linhas gerais, trata-se de políticas específicas que prezam pela melhoria da qualidade de vida da população negra a curto, médio e longo prazo.

Seguem alguns instrumentos selecionados para fins de exemplificação:

Quadro 6 Dispositivos Legais a favor da diversidade étnico-racial

DOCUMENTOS	AMPLITUDE	OBJETIVOS/METAS
Lei 10.639/2003	Nacional	Reconhecer e valorizar a identidade, história e culturas dos afro-brasileiros, assim como garantir o reconhecimento e igualdade de valorização das origens africanas da população brasileira.
Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial/2003 (Decreto nº 4.886/2003)	Nacional	Reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como áreas de atuação prioritária
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004	Nacional	Promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção de nação democrática. Trata-se de orientações, princípios e fundamentos que possam contribuir para o planejamento, execução e avaliação do trabalho em pauta.
Plano de Ação de Durban ⁵⁰ /2001	Internacional	Elaborar medidas globais contra o racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância.
Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010)	Nacional	Garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica
Programa Nacional de Direitos Humanos (Decreto 1.904/1996)	Nacional	Assegurar a presença histórica das lutas dos negros na constituição do Brasil.
Lei nº 7.716/1989	Nacional	Definir e punir os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia ou religião.
Constituição Federal/1988, Artigo 5º	Nacional	Estabelece a igualdade entre todos, inclusive entre brasileiros e estrangeiros (termo adotado pela legislação); Combater o racismo via caracterização deste como crime inafiançável e imprescritível.
Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial (Resolução 2.106/1965)	Internacional	Eliminar a discriminação racial em todas as suas formas e manifestações e prevenir e combater doutrinas e práticas racistas.
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)	Internacional	Promover o reconhecimento dos direitos mínimos e liberdades de todo ser humano, bem como assegurar o seu exercício.
Lei 12.711/2012, artigo 3º	Nacional	Promover o acesso de pessoas pretas, pardas, indígenas e pessoas com deficiência em instituições federais de ensino superior, em proporção, ao número ao contingente populacional segundo dados do IBGE.

⁵⁰ O presente plano é resultado da III Conferência Mundial contra o racismo, a discriminação racial, xenofobia e intolerância realizada no ano de 2001, na África do Sul.

Decreto-lei nº 2.488 Código Penal em seu art.140, §3.	Nacional	É a ofensa a honra de uma pessoa pela condição da raça, cor, etnia, religião e/ou origem, prevista no Código Penal em seu art.140, §3.
Lei 7716/1989	Nacional	Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Define racismo como sendo “a crença de que algumas pessoas, por suas características físicas ou por sua cultura são superiores a outras, podendo caracterizar crime equiparado a hediondo, imprescritível e inafiançável (...)”

(Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese)

O país, alinhado ao previsto nos acordos internacionais, apresenta significativos avanços no cômputo das leis e demais documentos normativos em razão da necessidade da construção de uma sociedade antirracista. Tais documentos são posicionados a favor da pluralidade, contudo a distância entre a letra e o que comumente pode ser observado nas relações cotidianas presentes no cenário escolar ainda é extensa. A professora L.R. nos lembra que em nosso país a imputação penal antecede uma formação social que legitime a cultura negra:

O país cria leis contra o racismo tornando-o um crime, mas ele não se preocupa em dar uma educação para isso: uma educação de valorização da cultura negra, de reconhecimento dessa cultura. O Brasil está recebendo agora essas crianças, mas recebeu a vida dele toda ao longo da história. E por que não tem essa preocupação? Eu acho que a gente recebendo refugiados da África, a gente tinha que estar mais que instrumentalizado para isso, porque a gente tem uma lei que vai falar do racismo, que vai torná-lo um crime, mas a gente não tem uma educação para isso (L.R., Professora do primeiro segmento)

É importante a construção coletiva de práticas pedagógicas comprometidas com a valorização das diferenças, somada à urgência de se pensar meios para que as leis educacionais, uma vez implementadas nas escolas, de fato oportunizem o combate ao racismo e demais formas de preconceito. Dada a relevância da Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) para o desenvolvimento de uma educação antirracista, na subseção a seguir trazemos algumas leituras sobre esta, atravessada por outros documentos normativos que também versam sobre a temática racial a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Em seguida, apontamos algumas das alternativas adotadas pelos professores pesquisados, visando à superação das formas de discriminação praticadas contra as crianças africanas.

4.4.1 Lei nº 10.639: A história da África e suas culturas enquanto conteúdo curricular a partir de uma perspectiva interdisciplinar

O século XX e início do século XXI não trouxeram consigo apenas um grande acervo de conquistas humanas e avanços tecnológicos para a humanidade. O acúmulo de descobertas no campo da ciência evidencia também a incapacidade humana para a compreensão da riqueza e complexidade do universo cultural, configurando-se em um retrocesso no campo das relações humanas.

Pensando não apenas em uma orientação a estas e outras questões trazidas pelas demandas contemporâneas, por muito tempo a sociedade depositou suas expectativas no processo de disciplinarização e especialização do conhecimento. Enquanto sociedade, acreditamos que a atomização do saber pudesse responder nossas inquietudes e problemas trazidos pela contemporaneidade. A sede da sociedade em superar desafios impôs ao homem uma maior especialização nas diferentes áreas do conhecimento, levando a uma maior fragmentação dos saberes sociais e científicos.

De acordo com Fazenda (2008) há de se ter uma clara distinção sobre os conceitos de interdisciplinaridade escolar para a interdisciplinaridade científica. A interdisciplinaridade sob o ponto de vista escolar difere da científica a partir de suas estruturas. Sua perspectiva em relação à educação parte de finalidades, habilidades e técnicas voltadas para a aprendizagem dos alunos com respeito aos seus saberes e sua respectiva integração. Por assim dizer, considerando que a maior parte da população brasileira é constituída por pessoas afro-brasileiras (IBGE, 2010), o tratamento da temática previsto na Lei 10.639 (BRASIL, 2003) pelo viés da interdisciplinaridade escolar, condiz com seus princípios: Parte das demandas reais dos alunos, com ênfase sobre suas experiências.

Na visão de Frigotto (1995), a interdisciplinaridade não se trata de um método de investigação, nem tampouco de técnicas de didática. Ainda para o autor, a mudança na nomenclatura, bem como as questões que fazem alusão à qualidade X quantidade não dão conta de superar uma discussão que é mais ampla: a análise da realidade social, bem como a reflexão acerca da produção do conhecimento:

A não atenção ao tecido histórico dentro do qual se produz o conhecimento e as práticas pedagógicas, tem nos levado a tratar a questão da interdisciplinaridade dentro de uma ótica fenomênica, abstrata e arbitrária. Aparece como sendo um recurso didático capaz de integrar, reunir as dimensões particulares dos diferentes campos científicos ou dos diferentes saberes numa totalidade harmônica. Não há, dentro deste prisma didatista nenhum problema em *fazer-se*, no dizer de Lefevre, sopa metodológica. (FRIGOTTO, 1995, p. 52-53)

Ao pensar epistemologicamente a interdisciplinaridade, Pombo (2008) nos coloca que ao buscar um conceito, observou que não há uma estabilidade, mas exposições díspares a esse respeito. A autora atenta ainda para o uso abusivo da palavra, bem como sua banalização e constrói um importante argumento para o exercício de uma perspectiva pautada na interdisciplinaridade em contraposição à construção e ministração do conhecimento por uma vertente cartesiana:

Lück (2001) compreende a interdisciplinaridade como uma necessidade de superação da visão fragmentada do conhecimento e pontua a necessidade da articulação dos conhecimentos socialmente construídos. A autora atribui à interdisciplinaridade o sentido de unidade mesmo em meio à diversidade. Falando mais especificamente sobre o contexto escolar, refere-se ao esforço de superar a distância entre as experiências escolarizadas, rompendo ainda com uma percepção limitada de mundo, tendo como principal objetivo uma leitura interpretativa sobre a complexa realidade do homem. Por essa realidade a autora compreende como sendo a constituição de eventos e fatores encadeados e recíprocos, dinâmicos e sobretudo complexos.

Assim, vimos na interdisciplinaridade elementos que possam subsidiar diálogos mais horizontais entre os conteúdos e os componentes curriculares, tal como os princípios que nutrem as Diretrizes Curriculares Nacionais das Relações Étnico-Raciais e demais documentos a favor das culturas negras, como a Lei 10.639 (BRASIL, 2003). Não por acaso, a referida lei é inserida como elemento importante para a investigação do processo de escolarização das crianças migrantes e refugiadas.

O diálogo entre a interdisciplinaridade e a referida lei é justificada a partir das expectativas presentes em sua redação, onde é previsto que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e africana sejam ministrados pelas disciplinas de História, Artes e Literatura, e em todo âmbito do currículo escolar. Vislumbramos a possibilidade de as disciplinas se articularem para o planejamento e desenvolvimento de projetos e demais atividades pedagógicas em favor de uma educação étnico-racial voltada para a desconstrução de estereótipos e preconceitos em relação às culturas afro-brasileiras.

Considerando que nosso país apresenta um histórico grau de racismo em relação às pessoas afro-brasileiras, políticas de ações afirmativas, tal como a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003) corroboram o reconhecimento dos direitos de tais grupos, bem como a formação de novas compreensões em relação à contribuição da população negra. Em nossa formação, a história a que tivemos acesso reduz a participação do negro em nossa sociedade, categorizando-o como

membro de uma população escravizada e pacífica. Contudo as experiências, vivenciadas por ele, revelam marcas de lutas e práticas de resistências, com importantes atuações políticas, não por acaso, silenciadas. Ao contrário, as imagens impressas nos livros didáticos que retratam o cotidiano dos negros, quase sempre, os associam a pessoas em contexto de subserviência, corroborando a manutenção de uma visão estereotipada quando delimitam seu papel de homem escravizado e domesticado pelo branco no período colonial.

Em 09 de janeiro de 2003, a lei nº 10.639 era assinada pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, sendo instituída com o propósito de tornar obrigatório o ensino de história e da cultura afro-brasileira no ensino fundamental e médio. No corpo, apresenta como principais vetores dos conteúdos a serem ministrados as disciplinas de história, educação artística e literatura.

Com vistas a descortinar as contribuições da África em nossa cultura, a lei não apenas referenda novas reconfigurações do currículo educacional brasileiro, como sugere novas reflexões em relação aos discursos historicamente silenciados. A obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas traz à tona o debate sobre as questões de caráter étnico-raciais. Ela visa, sobretudo, a uma formação política mais consciente alinhada à diversidade com o combate ao racismo e demais experiências discriminatórias.

Quanto à formação docente, em análise ao corpo da redação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, observamos que o documento aponta orientações para que as instituições de ensino superior capacitem o professor a esse respeito. As instituições que ministram o ensino fundamental e médio, bem como conselhos de educação dos Estados e Distrito Federal e Municípios também são incumbidos desse compromisso. Embora o documento seja intitulado como diretrizes, trata-se de orientações iniciais que não visam práticas uniformes, mas promover a implementação de práticas em razão dos objetivos previstos. Assim, institui instruções específicas, responsabilizando todas as esferas quanto ao cumprimento da Lei 10.639 (BRASIL, 2003). Em sua redação final delibera que:

Cumprir a lei é, pois, responsabilidade de todos e não apenas do professor em sala de aula. Exige-se, assim, um comprometimento solidário dos vários elos do sistema de ensino brasileiro, tendo-se como ponto de partida o presente parecer, que junto com outras diretrizes e pareceres e resoluções, têm o papel articulador e coordenador da organização da educação nacional. (BRASIL, 2003, p. 27)

Conforme apontado nas diretrizes em análise, para a promoção do estudo de história e cultura afro-brasileira é previsto não apenas que os professores se envolvam no trabalho com os conteúdos, competências, atitudes e valores em uma perspectiva afro, mas é importante que

as esferas públicas municipais e estaduais em articulação com a esfera federal estejam alinhados ao propósito comum. O cumprimento da lei é atribuído também à coordenação e supervisão escolar de forma que estes estejam envolvidos, promovendo o aprofundamento de estudos e oferecendo subsídios para o desenvolvimento de projetos que incluam os diferentes componentes curriculares.

De acordo a Resolução nº 01 de 2004 do Conselho Nacional de Educação, cada segmento da educação tem responsabilidades com o cumprimento da Lei 10.639 (BRASIL, 2003) e demais legislações vigentes que se debruçam sobre a construção de uma educação das relações étnico-raciais. As instituições de Ensino Superior devem incluir conteúdos e atividades curriculares voltadas para a temática em questão, comprometendo-se em formar docentes que valorizem a diversidade presente na composição demográfica brasileira. Aos sistemas de ensino compete o incentivo à realização de pesquisas sobre “processos educativos orientados por valores, visões de mundo, conhecimentos afro-brasileiros (...) com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira” (BRASIL, 2004). Junto às instituições, poderão articular-se ao Movimento Negro e demais grupos e núcleos de estudos afro-brasileiros, visando à busca por informações e trocas de experiências para a realização de planos e projetos pedagógicos. Também compete aos sistemas de ensino estar preparado para combater práticas de discriminação racial.

A Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, via Decreto nº 4.886 (BRASIL, 2003), pontua que a “Consolidação de formas democráticas de gestão das políticas de promoção à igualdade racial”, prevendo o incentivo à informação de forma que toda população brasileira reconheça os problemas inerentes às desigualdades raciais, assim como as políticas de combate a tais assimetrias. Para efeito da presente diretriz é previsto o uso da mídia e de diferentes campanhas antirracistas, bem como a criação de fóruns que apontem para o debate, promoção e avaliação de novas políticas de ação afirmativa.

Escopo das nossas discussões, a lei compreende uma alteração nas diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394 (BRASIL, 1996), em que a partir da criação dos artigos 26-A e 79-B institui que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003)

Tanto a obrigatoriedade da ministração dos conteúdos referentes à História da África e africanos e demais trajetórias dos negros em decorrência da diáspora, quanto a inclusão do Dia Nacional da Consciência Negra no calendário escolar configuram-se como um importante marco na construção de um currículo descolonizado. Apesar dos desafios que se instauram a partir da promulgação da lei, desde o desconhecimento da história à resistência dos sistemas de ensino e instituições escolares, o documento configura-se como o resultado da luta contra a discriminação racial ainda em voga em nosso país.

Do ponto de vista político, a legislação pode ser compreendida como uma ação afirmativa em função do caráter transformador da sociedade. Legitimar culturas historicamente subalternizadas, via tratamento institucional a partir da inclusão da temática no currículo oficial, é um passo para a desconstrução da soberania de um dado saber em relação a outros. De acordo com SILVA (2007, p. 86), “não é possível estabelecer nenhum critério transcendente pelo qual uma determinada cultura possa ser julgada superior à outra”. É com base nesse princípio que a lei se coloca como um movimento de afirmação diante do direito à diversidade, assumindo-se como ferramenta de luta política a favor da construção de práticas mais igualitárias.

A distância entre a promulgação da lei e sua efetiva implementação nas escolas, não é apenas de ordem cronológica. Passados 19 anos de sua assinatura, ainda há um longo caminho a percorrer. Os desafios instaurados justificam-se porque as desigualdades não são de ordem natural, mas são reproduzidas. Os ranços deixados pelo processo de escravidão dos negros, via discriminação racial, não alcançam apenas a esfera física, mas também a esfera simbólica, perpetuando, ainda no presente século, antes e depois das leis.

A receptividade em relação à legislação não necessariamente gerou críticas positivas. Serrano e Waldman (2010) pontuam que, concomitante às manifestações de apoio, argumentos contrários foram levantados pelos mais variados grupos:

Uma das objeções levantadas admoestava que a lei seria desnecessária para e, inclusive, de índole autoritária. Nessa alegação, o novo corpo jurídico estaria equivocado, em função da LDB 9394/96 já afirmar que o ensino no Brasil *deveria* levar em conta as contribuições das diferentes etnias quanto à formação do povo brasileiro, qual seja, *suas matrizes indígena, africana e europeia*. (SERRANO & WALDMAN, 2010, p. 18)

Em análise aos contra-argumentos, os autores identificaram que há uma fala ecoante entre os críticos de que a presente legislação tem caráter autoritário e encontra-se destoante da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que se refere à autonomia das

escolas para o tratamento do currículo. O *status* de normatização a partir da obrigatoriedade do ensino da cultura e história da África visa a alteração do currículo oficial, em que tradicionalmente se via a contemplação de saberes a partir de uma perspectiva branca eurocentrada.

Consideramos que a promulgação da referida lei representa um movimento contrário à hegemonia tradicionalmente presente no currículo oficial que se estrutura a partir da ministração de conhecimentos clássicos desvinculados, quase sempre, da realidade das camadas minoritárias da sociedade, não por acaso, constituídas por afro-brasileiros.

4.4.2 Alternativas docentes no combate às discriminações

A experiência de ser professor requer um constante movimento de pesquisa e investigação da prática. Trata-se, pois, de estar em contínuo movimento de busca, escuta, observação e reflexão em torno das experiências vivenciadas pelos e com os alunos. O trabalho com as crianças, sujeitos da pesquisa, impõe ao professor o desafio de ensinar crianças oriundas de outros países, com outras culturas e idiomas. A presença dessas crianças na sala de aula demanda aos profissionais um conhecimento sobre suas histórias e origens, além de noções sobre Angola e República Democrática do Congo e o contexto sob o qual migraram.

Embora reconheçamos esse aprofundamento como sendo relevante ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, a dinâmica da sala de aula, somada às demais atribuições dos professores, nem sempre lhes oportuniza acessar esses conhecimentos. Consideramos ainda que as crianças refugiadas podem carregar traumas e questões de ordem psicológica que os professores não são habilitados a acompanhar. Sua formação profissional não é compatível com esse tipo de trabalho. Mesmo para o trato das questões de cunho pedagógico, as docentes reconhecem que há um *déficit* em sua formação inicial e em decorrência dessa defasagem as professoras buscaram outros meios para superação das dificuldades: a formação em serviço, a busca contínua pela aprendizagem, a troca, as redes de apoio, as mídias, outros.

A formação em serviço mencionada pelos professores também esteve atrelada à forte ideia de compartilhamento com seus pares sobre a experiência de trabalho na sala de aula, com troca de conhecimentos, reafirmando a ideia de que o aluno é responsabilidade da escola como um todo. Assim, para esses professores pesquisados, pensar em estratégias de intervenção faz parte de uma agenda coletiva que envolve os diferentes profissionais da unidade de ensino.

Na escola de primeiro segmento, as professoras vão fazendo menção aos espaços/tempo escolares lidos como extraclasse por não corresponderem às aulas tradicionais em sala de aula.

Tais aulas foram citadas por oportunizarem o desenvolvimento de ações pensadas sobre a cultura negra, desconstrução de práticas de cunho intolerante e racista, visando ainda à integração entre crianças afro-brasileiras e crianças africanas.

A orientadora educacional e outros membros da unidade afirmam que, anualmente, são realizadas ações pedagógicas envolvendo toda a escola. Tais projetos têm como foco as relações interpessoais pensando na formação social dos alunos. Essa concepção antecede a matrícula das crianças migrantes e refugiados e, mesmo após a sua chegada, nem todas as ações são promovidas em razão dessa presença. Segue trecho da narrativa da profissional entrevista, delineando que o trabalho com valores faz parte do perfil da escola:

Sempre que a gente faz um projeto, e todo ano a gente tem, a gente faz com essa questão dos valores, inclusão, respeito, diversidade, mas são coisas sempre gerais, nunca pontuais, por eles serem de outra nacionalidade. O projeto surge quando a gente percebe que há um movimento de muito *bullying* ou de preconceito maior em relação... Como a gente não percebeu esse algo maior, casos pontuais, sempre é esse projeto maior mesmo de inclusão, de respeito porque a gente sempre tem que fazer essas intervenções, o professor trabalha e a escola também. Ano passado que teve esse da Sala de Leitura que a gente quis fazer mais específico sobre valores. (E.P, Orientadora Educacional do primeiro segmento do ensino fundamental)

Nesse ínterim, o trabalho da professora que atua como dinamizadora de leitura é lembrado e referenciado por todos os profissionais entrevistados na escola em questão. Embora a professora ressalte ter se tratado de um projeto voltado para a questão da diversidade e da negritude de forma geral, ao serem questionadas acerca das intervenções pedagógicas que se alinham ao trabalho com migrantes e refugiadas as demais professoras fazem uma minuciosa descrição das ações elaboradas pela dinamizadora, considerando terem sido positivas em relação ao trabalho de forma geral.

A fala a seguir parte de uma percepção da professora sobre a necessidade de atender os alunos migrantes e refugiados de forma a contemplar as suas especificidades. Diante das novas demandas que se apresentaram à escola, a professora faz menção à importante participação da dinamizadora de leitura da escola, que, na ocasião, estruturou suas aulas com base em um projeto voltado para a temática da negritude. A escola vinha de um contexto de ingresso desses alunos e, concomitante a essa chegada, havia uma rotineira prática de *bullying* na escola, com razões pontuais, não apenas atrelada à questão do racismo e xenofobia, práticas que não devem ser confundidas com a primeira:

Como você vai dar conta, dentro de uma diversidade, mas sem excluir, sem deixar de lado que ele tem a sua particularidade? Como a escola viu que estava recebendo essas crianças, a professora de Sala de leitura (K.M) fez um projeto,

se mobilizou junto com as outras professoras para enfatizar a cultura negra, para tentar trabalhar algumas palavras. A K.M abraçou a gente nesse ponto e nos ajudou. Ela fez mesmo todo um trabalho de resgate para aproximar esses alunos. A gente tem uma feira literária aqui que é muito interessante! Nessa feira a gente buscou trabalhar um pouco da cultura. A gente teve que sair do que a gente tinha estipulado por conta de trazer a cultura da África, mostrar onde é. Quando a professora K.M foi fazer esse trabalho, pediu para a gente fazer esse trabalho, eu me preocupei em trazer e contar algumas lendas. Eles não identificavam a África. E como você vai passar isso para as crianças? Então a escola tentou, a escola estava nesse momento. (L.R, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Ainda em relação ao projeto iniciado pela dinamizadora de leitura, a professora L.R. relata-nos que o debate em torno da negritude desvela questões pontuais de racismo entre as crianças brasileiras para com as crianças africanas. Além disso, o programa auxilia na questão de os alunos negros não se reconhecerem como pertencentes a uma cultura afro-brasileira.

Ainda no âmbito das dificuldades sinalizadas, é pontuada questão da formação docente, da necessidade da oferta contínua de cursos de aperfeiçoamento. Acerca da formação do professor, é previsto que ela o auxilie a refletir sobre os problemas identificados na sala de aula. Em suas narrativas, as professoras fazem menção à necessidade de experiências formativas em serviço. As professoras citam projetos e cursos oferecidos pela SMEDC, tendo como base o programa *A cor da cultura*⁵¹, com alcance nacional. O projeto é mencionado como um importante recurso para a abordagem da temática negritude, com menção à questão da religiosidade, ainda vista pelo senso comum de forma pejorativa, sendo alvo de discriminação. Salientamos que tais religiões se referem à matriz africana:

Eu acho que o Brasil tem essa cultura africana, mas isso não é uma coisa enfatizada em termos de estudo. Em uma outra época, na SME, a gente teve até seminário internacional. Há um tempo existia um curso chamado *A cor da cultura*. Era um curso importantíssimo da Fundação Roberto Marinho. Quando teve aqui em (Duque de) Caxias, há uns cinco anos, ele acabou levando pra essa questão da intolerância religiosa nas escolas, que era a questão do momento. Estava no auge da intolerância religiosa. Esse curso também falava sobre tribos na África, contemplava algumas palavras de origem africana, falava sobre o teor histórico dos cultos. Aprendi que no Queto, uma linhagem do candomblé, se pintar era uma parte importante de algumas tribos na África, como a galinha D'Angola. Nas aulas, além da gente aprender aquelas histórias "Menina bonita do laço de fita", tinha um vídeo, você ganhava uma sacola, trazia para a escola. Era uma para cada escola, não era uma para cada professor. Você era o representante da escola que ia passar para as outras pessoas. Teve uma reunião que foi lá na UERJ, uma vez. Depois acabou, não teve mais isso. Eu achava que a gente, enquanto professor, deveria

⁵¹ O projeto tem como parceiros o Canal Futura, Petrobrás, Centro de Informação e Documentação do Artista Negro, Secretaria Especial de Políticas de Promoção de Igualdade Racial, Fundação Roberto Marinho, Ministério da Cultura.

ter esse tipo de informação e esse tipo de curso que nos informasse sobre essas culturas. (L.R, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A Cor da Cultura é um projeto que foi muito falado durante um tempo, foi bastante usado, mas depois as pessoas se perdem. Mas lá tem um material muito bacana que a gente vai tentando usar um pouquinho a cada tempo. Aqui em Duque de Caxias a gente teve durante o período de Sala de Leitura, na época da professora H.F e do professor F., um processo muito bacana, muito legal, promovendo vários cursos, trazendo várias pessoas. (E.P, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Embora seja reincidente a fala de que a SMEDC, por vezes, não oferece todos os subsídios necessários no que se refere à formação pedagógica em serviço, são citados ações, projetos, cursos e promoção de palestras construídos e implementados por alguns setores em diferentes períodos e gestões governamentais. Fato que tais formações não alcançam a todos os profissionais da educação, pois a dinâmica e o cotidiano das escolas não favorecem a troca e multiplicação desses conhecimentos adquiridos por um professor representante que teve acesso à formação.

A cor da cultura, programa citado pelas professoras, se refere a um projeto de cunho educacional estruturado por meio de recurso audiovisual com vistas à abordagem da temática cultura negra. O conteúdo é entrelaçado ainda à abordagem das temáticas juventudes e gênero, sendo este voltado para a educação infantil e ensino fundamental. Os materiais produzidos intentam valorizar a população negra, alinhando-se à Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003). Não por acaso, o programa é implementado no ano subsequente ao ano da promulgação da referida lei.

A professora L.R. afirma que o curso vinculado ao programa supracitado foi promovido pela SMEDC e narra a motivação para a participação no mesmo:

Fui fazer o curso porque era um interesse meu. Na época, o auge era a intolerância religiosa e a intolerância à negros. A questão da intolerância, no meu ponto de vista, passa pela ignorância no sentido de você desconhecer uma série de coisas. Tudo que afetava o negro em decorrência do racismo eu tinha na sala. Eu tinha crianças que chamavam o outro de macaco! Era moda chamar a criança negra de macaco. Quando ela fazia uma besteira ela era macaco. “Seu macaco!” Era assim. Percebia de negros para negros também. Na época eu até tinha problema com crianças que vinham do candomblé, faziam as obrigações e não podiam comer nada escuro, não podiam comer determinadas coisas e as merendeiras colocavam tudo, porque muita merendeira era evangélica. Tinham essas questões que apareciam na escola⁵². Aí surgiu esse curso, eu era fominha de curso mesmo. Eu queria me especializar! Achei um máximo! Eu falei: “Meu Deus! Por que toda escola não recebe mais disso? Por que a gente não tem acesso a isso?”

⁵² A professora explicita que a escola citada se refere a outra unidade de ensino em que trabalhou também pertencente à rede pública de ensino de Duque de Caxias.

Os cursos são mencionados com uma maior frequência, evidenciando a busca à necessidade da formação em serviço. No relato a seguir, a professora faz menção a formações que teve acesso em outra rede de ensino da qual não fazia parte do corpo docente. Devido ao seu interesse pelo tema dos cursos, os demais colegas a informavam sobre a realização dos cursos e eventos:

A rede do Rio de Janeiro, durante o último governo do Eduardo Paes, tinha cursos e formações gratuitas maravilhosas. Eu estava sempre próxima de pessoas que avisavam “Olha, abriu a inscrição tal”. Então eu fiz muita coisa e um marco pra mim foi uma semana de imersão em um seminário sobre africanidade com Conceição Evaristo, com o (Instituto de Arte do) Tear, Joel Rufino, vários autores. Eu fiz oficina com Rogério Andrade Barbosa, com Heloísa Pires. Então isso tudo vai te alimentando e você vai entendendo e a questão da ligação com a ancestralidade, isso para o africano é muito forte e eu passei por uns momentos de formação e coisas aconteceram na minha vida que me ligaram a minha ancestralidade. Caramba! Nossa! A identidade, como é que isso é importante. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Os vídeos produzidos contam com o protagonismo de atores negros com encenações de situações históricas ou contemporâneas vivenciadas pelos africanos e afrodescendentes. Os vídeos tratam ainda a contação de histórias encontradas em livros já publicados que versam sobre a população negra ou lendas de origem africana, com menção a elementos das suas culturas: instrumentos musicais, religiosidade, brinquedos, utensílios domésticos, alimentação, indumentárias e outros, apresentando as contribuições do povo negro. Tais produções podem ser acessadas via *internet*, identificadas como livros animados, e contribuem com exemplo de atividades pedagógicas que podem ser realizadas nas escolas para exploração das temáticas eleitas.

Em suas narrativas as professoras apresentam um olhar atento e preocupado com a questão da diversidade no espaço escolar, com menção a práticas pedagógicas voltadas para a inclusão das diferenças. Ao desenvolverem uma autoavaliação, elas se percebem como sendo professoras pesquisadoras de suas práticas, apoiando-se no diálogo com especialistas para o aprimoramento de sua atuação na sala de aula. Em tempo, atribuem esse perfil a uma experiência que antecede ao trabalho com as crianças migrantes e refugiadas.

Eu trabalhei na rede particular no Oga Mitá. Quando eu fazia pedagogia, eu estagiei no Oga Mitá e trabalhei no Oga Mitá. Então toda essa bagagem que eu tenho vem do Oga Mitá: o contato, esse conhecimento sobre a cultura

indígena. Depois eu tenho um trabalho com jovens e adultos da Estácio, coordenava também um projeto da EJA. Já trabalhei em Niterói, no morro do Estado. Eu já tenho um longo caminho de alfabetização, então por conta disso eu fico buscando recursos porque eu acho que a escola, ela é a mesma, não se modifica. Ela parou no tempo, eu vejo a escola assim. (L.R, professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A experiência a qual nos referimos compreende a formação em serviço no campo da educação, atrelada ao contexto extraescolar, envolvendo vivências pessoais não escolarizadas. A formação de uma das professoras entrevistadas é por ela reconhecida como relevante no desenvolvimento de ações mais alinhadas ao campo das culturas e diversidades presentes no espaço da sala de aula. Ao longo da sua fala ela descreve que a formação e prática docente, como tradicionalmente a reconhecemos, por vezes, apresentam limitações, resultando em práticas engessadas. De igual maneira, para uma das professoras, essa formação contribuiu para que não encontrasse dificuldades para o trabalho com esses alunos:

As pessoas falam que têm dificuldade. Eu não tenho essa dificuldade porque está dentro do meu processo pedagógico todinho. Pra mim, independente deles (africanos) estarem na sala ou não, eu tenho muito esse olhar, eu acho que pela minha formação. Eu falo que eu dou aula há 23 anos, mas eu sou de um ambiente fora do contexto da escola. Eu acho que a escola engessa muito a gente. A gente passa muito tempo dentro da escola. Se a gente não se movimentar a gente vai ficando um pouco engessado. E eu venho de movimentos sociais, eu venho de criação familiar mesmo, de trabalhar com cultura, teatro, dança. Então eu venho de uma ONG, onde a gente tinha essa integralidade, a gente tentava, buscava trabalhar essas questões de música, dança, esporte, letramento de uma forma muito integrada, então a gente estudava muito sobre essas questões e como o campo da literatura é muito forte pra mim, eu tento mapear, eu tento entender, integrar tudo. Tudo pra mim que é conhecimento, que é conteúdo, eu busco uma forma de integrar qualquer coisa que se mostre pra mim. Se eu tenho um aluno africano de determinado país, eu vou buscar isso pra minha sala de aula de qualquer forma, através dos livros, através da dança, através da música. Os meus amigos, os meus pares, eles trabalham muito com essas questões e eu estou o tempo todo pesquisando, fazendo curso, tentando estar próxima dessas formações. A ONG. que eu trabalhei promovia o protagonismo, dava oportunidades maravilhosas pra gente. Eu tive a oportunidade de viajar, fazer intercâmbio, ir à França, conhecer de que forma a gente fala, ouve falar, mas como eles são tratados os imigrantes lá? Eu vi o que acontece com essas pessoas. Então essas experiências foram bastante importantes. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A professora S., atuante na educação infantil, também graduada em Geografia, relatou-nos que em sua formação acadêmica não recebeu um suporte pedagógico que oportunizasse falar de problemas globais alinhados aos fluxos migratórios. De igual maneira, não teve acesso

a conteúdos específicos sobre o continente africano naquilo que se refere a sua história e culturas. Na entrevista realizada, compartilhou conosco não ter participado de nenhuma experiência de trabalho acadêmico voltada para a questão da pluralidade cultural. O mesmo pode ser dito acerca da sua formação em nível médio, na modalidade normal.

Apesar das limitações inerentes a sua formação, durante a roda de conversa e posterior entrevista, ficou explícito que desenvolve atividades tendo como referência a pluralidade e o respeito às diferenças. A partir do nosso interesse, a professora afirmou que seu trabalho é orientado também por pesquisas que realiza, motivada pelas demandas que se apresentam em seu cotidiano. Suas memórias remeteram-se à importância da formação em serviço e no fato de, enquanto professores, nos formarmos também na prática. Em tempo, a troca com seus pares se revelou como muito importante.

No relato a seguir a docente faz menção a uma atividade pertinente ao Dia Nacional da Consciência Negra, 20 de novembro, data incluída no calendário escolar a partir da promulgação da Lei 10.639 (BRASIL, 2003). Embora refira-se a uma ação promovida em outra creche, a professora recorreu a esse episódio por ter sido o momento, segundo o qual ela passou a ter um olhar mais atento sobre a temática em pauta:

Eu comecei a ter essa visão porque uma diretora de outra creche que trabalhei fazia muita questão de que a gente trabalhasse o mês de novembro todo a atividades sobre a consciência negra. E era sempre aquela mesma coisa. Todo ano era briga por conta dos livros *Menina bonita*, *Menino Nito*. Lá eu trabalhava com o berçário: crianças de seis meses a um ano e meio. Eu fiquei pensando como eu ia trabalhar a temática. E eu sou assim, eu pesquiso muito e comecei a ver muitas pinturas. Eu fiz uma exposição, revelei fotos, coloquei na parede. Então as crianças ficavam o tempo todo olhando aquelas imagens. A diretora processava uma fé, a umbanda. Um dia ela trouxe tecidos específicos para mim e eu caracterizei as crianças e as pinte. Eles se olharam, lá tinha um espelho. Então, eu fiz uma exposição para aproximar as crianças da proposta. Esse foi o meu primeiro momento, meu primeiro tiro no escuro. Um tiro no pé, um tiro no escuro, porque não tinha ninguém que viesse e falasse assim: ‘Faz diferente!’. (S., Professora da Educação Infantil)

Ainda refletindo sobre o desconhecimento do professor e as dificuldades em atender a Lei nº 10.639 (BRASIL, 2003), a professora se utiliza de experiências observadas no espaço escolar e faz menção a experiências anteriores ao trabalho com crianças migrantes e refugiadas.

Com o intuito de se (in)formar acerca de práticas antirracistas, em suas pesquisas, a professora S. recorre também às redes sociais como importantes ferramentas de informação. Reconhece esse espaço como cenário protagonizado por professores e demais pessoas envolvidas com a causa negra que objetivam não apenas discutir os problemas encontrados,

mas apontar alternativas de trabalho e ações voltadas, especificamente, para a propagação das culturas afro-brasileiras e desconstruções de estereótipos de base racista:

Eu tenho uma amiga no *Facebook* que é daqui da rede (pública municipal de ensino de Duque de Caxias). Na verdade, ela é quem me alimenta com suas postagens, porque ela é negra, ela é que sente na pele. No meu caso, eu só fico na posição de ouvinte. A gente que não é negro, eu não sou branca, mas eu também não sou negra, a gente só tem a posição de ouvinte, de escuta. E aí eu vejo as coisas que ela trabalha e vou mudando esse meu olhar, aprendendo, acolhendo e tentando direcionar para as questões dos meus alunos.

O tempo todo, de toda cultura dele e como a gente trabalhou alguns anos direto o projeto literário, sempre, independente deles ou não, a gente trazia essas questões pra sala de aula. Então, dentro de sala eles se mostravam muito pertencentes sim a essa cultura, tanto o (aluno) M. quanto a (aluna) D... Então tem essas marcas. E tem os conhecimentos que eles trazem. Tem a questão da cultura deles que é muito forte. Eles têm uns elementos que a mim, enquanto professora que trabalha com arte-educação, com cultura, são muito importantes. A D. já vai pra questão da música, da dança. Então ela quer sempre trazer a dança para os colegas, essa coisa do corpo, da circularidade. A gente sempre tenta fazer uma roda inicial, compartilhada. Então, em vários momentos é a (aluna) D. mostrando para a turma alguma dança, alguma música, alguns movimentos. Então isso é bem forte. Elas estão em um movimento de colorido no corpo. Aí é brinco colorido, cordão colorido, as contas, os cabelos que são uns mais lindos do que os outros. Elas estão agora construindo bijuteria. Eu já falei que vou tirar um momento pra elas ensinarem as colegas. Aí parece que a (aluna) C. está até vendendo para as colegas o que ela está fazendo. Eu busco o tempo todo pra sala de aula esses momentos, essa integração. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Em meio às ações promovidas pela professora em conjunto aos projetos da escola, ela faz menção à dança e à música como alternativas ao problema do preconceito, ao racismo, propriamente dito. Em uma das feiras literárias, trabalhou o maculelê, uma expressão corporal de origem africana. Para o desenvolvimento dessas atividades, ela recorre aos seus conhecimentos como arte-educadora e ainda com apoio de outros profissionais desse ramo. Para além da dança e música, a professora explora outras formas de conhecimento, via oficinas pedagógicas realizadas por especialistas que não fazem parte do universo escolar e passam a elucidar culturas pertencentes a povos socialmente discriminados. Trata-se de pessoas que trabalham com educação não formal.

No projeto literário, a gente pensou “Ah! Vamos fazer o maculelê” que é uma dança que traz essa questão da raiz, da africanidade. A gente trouxe um arte-educador voluntário e ensaiou, trabalhou as questões, os aspectos da cultura, da dança e depois apresentou no dia, como já trouxe outra pessoa também, uma amiga para fazer a oficina no dia de uma feira literária, festa julina, música ao vivo, Rosa Amarela, questões do Nordeste, do Centro-Oeste, da

cultura indígena também. Então a gente está sempre buscando esses aspectos. Eu tenho também vestuário em casa, então isso também ajuda um bocado. A gente está sempre trazendo uma coisinha ou outra pra agregar o conhecimento deles, desmistificar essa questão, como eu falei anteriormente dos instrumentos musicais, do que é utilizado, da roupa. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Ainda pensando sobre a valorização dessas culturas, a escola, ciente de que os alunos falavam outros idiomas, incentivava-os a compartilhar com as demais crianças:

Eu acredito que fortalece um pouco esse conhecimento. A questão da língua, eu sempre brinco “Ih! Sabe falar francês? Vai me ensinar? Vamos ensinar para os colegas?” No ano passado, muito no projeto literário, aí ela ensinava uma palavrinha ou outra. (E.C, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

É relevante que a criança cresça em um espaço que favoreça o autorreconhecimento de sua negritude com a valorização da sua cor, contudo, é de igual importância que a escola, as mídias, as legislações, as políticas públicas, também ressignifiquem seu olhar e posturas frente à população negra. É fundamental que as crianças, desde muito pequenas, vejam negros sendo contemplados na literatura, no teatro, na música, no cinema, nas campanhas de publicidade, nas autorias das descobertas científicas, na medicina, nos cursos de pós-graduação, bem como no exercício da docência desses e em outros espaços até então ocupados, majoritariamente, por brancos.

Em razão da presença de sete alunos vindos da África na creche pesquisada, uma das professoras relata que propôs uma interação cultural, de forma que as responsáveis pudessem apresentar brincadeiras típicas do seu país de origem. O projeto em questão era voltado para a comunidade e denominado como *Família na escola*. A seguir, o episódio é lembrado pela diretora da unidade e por uma das mães que mediarão a atividade:

Eles fazem parte da comunidade. E o dia da *Família da Escola* era uma atividade para a comunidade. A gente vive a comunidade escola, então eles precisam se integrar ao ambiente da escola, se sentir pertencentes, não só vir aqui, trazer os filhos e ir embora. Muitas vezes, a gente os chamava para conversar e eles tinham essa resistência do tipo “Eu não pertenço a esse lugar.” Eu pensei em trazê-las pra elas apresentarem um pouquinho das brincadeiras que eles tinham lá no continente onde viviam. E aí elas vieram um dia, conversaram comigo, alinhamos algumas brincadeiras, elas me ensinaram e a gente desenvolveu. Eu achava importante, já que eram brincadeiras antigas, ter essa representação porque eles também fazem parte agora da nossa comunidade. A gente vê que isso é muito forte. Eles estão aqui, mas as tradições vêm da família. Não eram brincadeiras brasileiras. Tem até uma

brincadeira que uma mãe apresentou que tem alguma coisa similar com o que a gente brincava porque tem relação com a questão da colonização. Mas assim, o linguajar era diferente, abraçei. (S., Professora da educação infantil)

A professora S. trabalhou as cantigas e brincadeiras da infância no encontro *Família na Escola*. Na hora que ela (uma das mães africanas) começou a dançar foi muito bom. E ela começou a chamar a atenção porque elas dançam e cantam alto, as outras mães entraram na dança. Nossa, foi muito bom! (C.R., Diretora da creche)

No ano passado a escola fez o encontro *Família na Escola*. A professora chamou a mim e a mãe de um outro menino africano na época e pediu que fizéssemos brincadeiras africanas. Aí foi muito legal! Ensinaamos antes a ela (professora) e depois ela ensinou e pediu que a gente também participasse, ensinasse e foi muito bom porque as brincadeiras todas foram exclusivamente africanas, as que nós ensinamos a eles, valorizou a nossa cultura. Não só valorizou a nossa cultura, mas mostrou que a escola se importa e está atenta aos africanos que fazem parte, às crianças africanas que fazem parte da creche. No encontro foram os alunos da creche e os pais que participaram daquela atividade. Então os pais conheceram um pouco da nossa cultura, tiveram acesso através de nós de um pouco daquilo que foi a nossa infância, a nossa cultura africana. Eles reagiram bem. Até algumas brincadeiras aqui também tem só que nós as usamos de maneira diferente. Então foi muito legal. As pessoas aprenderam, nós ensinamos coisas práticas, os pais aprenderam rápido e foi aquele momento de compartilhamento. Todo mundo esquecendo os problemas, esquecendo que eu sou africana e que ele é brasileiro e ficamos ali naquela convivência natural como se fosse todo mundo de uma só nacionalidade. (N.A, Angolana responsável por alunos da educação infantil e do ensino fundamental)

O diálogo com as famílias apresenta-se como uma importante estratégia de intervenção pedagógica na medida em que os africanos vão às escolas e compartilham danças, culinárias, brincadeiras infantis e outros hábitos. As professoras avaliaram que os alunos migrantes e refugiados apresentavam boa socialização. Contudo observaram a necessidade de integrar os pais à comunidade escolar e, portanto, pautaram suas ações pedagógicas com os responsáveis, no sentido de fazerem com que eles se sentissem incluídos e pertencentes a esse lugar que se apresenta como sendo sua nova casa. As professoras observaram que havia um distanciamento entre a creche e alguns pais e tal dado se correlacionava, especificamente, às mães de origem congoleza que não dominavam a língua portuguesa. A comunicação, nesse sentido, apresentava-se como uma limitação na relação com essas famílias:

O que eu percebia antes em relação a essa mãe da aluna S. e de outros.? Quando eles vinham trazer as crianças, eles nunca ficavam ali, no portão. Eles ficavam mais afastados e as crianças vinham andando. Eles não se integravam à comunidade. A mãe do (aluno) G., ela tem dificuldade. Sempre que ela chegava, ela chegava mais tarde, tipo querendo fugir. Quando tinha reunião ela sempre chegava por último. O pai da (aluna) J.4., sempre quando a gente

chama, ele está sempre no sobressalto de que vai falar alguma coisa. Eles estão sempre na defensiva. Então não tinha como. Pra você ter essa relação com eles você tinha que aproximar. Aqui na creche a gente, às vezes, ouve isso: “Está tomando vaga dos brasileiros!” E aí não entende essa questão que a gente tem de dívida. A gente tem uma dívida com a África. Isso é o mínimo! (S., Professora da educação infantil)

Diante da leitura manifestada pela comunidade em relação aos africanos, as professoras entenderam que não bastaria a promoção de ações envolvendo as famílias migrantes e refugiadas, mas precisariam ser construídas formas de promover a interação entre pais brasileiros e pais africanos. Tal intercâmbio possibilitaria a desconstrução de visões estereotipadas. A partir dessas ações a professora S. identificou que:

Eu acho que essa atividade foi um divisor de águas porque a mãe do (aluno) G. passou a vir mais, não chegava atrasada, vinha até o portão, trazia os outros filhos. O pai da (aluna) J4. Ficou mais simpático porque ele viu que não precisava ficar na defensiva, que a gente estava aqui em parceria. E as outras mães também se aproximaram mais, acolheram, não ficou aquela coisa: brasileiro de um lado e eles do outro lado. (S., Professora da educação infantil)

Para a professora S., o debate sobre a presença das crianças migrantes e refugiadas não se divorcia das questões que se impõem à população afro-brasileira. O trabalho desenvolvido por elas, o empenho aplicado alcança também as crianças brasileiras negras e os funcionários. Embora reconheça que os alunos seguem em processo de migração, acredita que a sua presença na creche contribuiu para uma mudança de perspectiva quanto ao trabalho pedagógico.

Visando ao combate a posturas racistas o grupo de professoras, também sujeitos da pesquisa, incluíram em seus planejamentos o trabalho com mapas do continente do qual as crianças migrantes e refugiadas fazem parte, explorando noções de distância, suas origens, bem como as paisagens locais. As professoras acreditam que o conhecimento sobre os países africanos e abordagem do tema refúgio pode ser uma alternativa para a desconstrução de estereótipos e preconceitos fundamentados a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Mesmo no segundo e terceiro anos, a gente trabalha mapa, aí sempre que vem alguma oportunidade de trazer o Congo, a Angola, falar da África, a gente sempre busca o mapa, aí os alunos, os outros já sabem. Até quem já estudou em algum momento, mas não está mais, eles falam “Ah! Esse é o país da C.! Ah! Esse país não é o da D.? Esse não é o lugar que veio o fulano?” (E.C., Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

Para além dos aspectos supracitados, apresenta-se como emergente a institucionalização de práticas oriundas da esfera governamental que oportunizem uma leitura mais ampla aos professores e alunos sobre o contexto histórico, político, social e econômico aos quais os alunos africanos são submetidos no período que antecede ao deslocamento.

A migração africana contemporânea, chama-nos a atenção para a necessidade de pensarmos pedagogicamente esse processo a partir da lógica da inclusão e não mais sobre as lentes de práticas de aculturamento. Cientes da importância da África enquanto nossa matriz cultural, vimos, a partir da chegada dos africanos, uma oportunidade para pôr em ação os princípios previstos na Lei 10.639 (BRASIL,2003), inserindo no planejamento pedagógico conteúdos que se vinculam ao continente.

A seguir, registro de atividades promovidas pelas escolas envolvendo a temática racial:

Figura 11 Feira de Africanidades-Escola de segundo segmento do ensino fundamental-Parte 1



(Fonte: Acervo pessoal da Orientadora Pedagógica, V.P, concedido para fins desta pesquisa)

Figura 12 Feira de Africanidades-Escola de segundo segmento do ensino fundamental-Parte 2



(Fonte: Acervo pessoal da Orientadora Pedagógica, V.P, concedido para fins desta pesquisa)

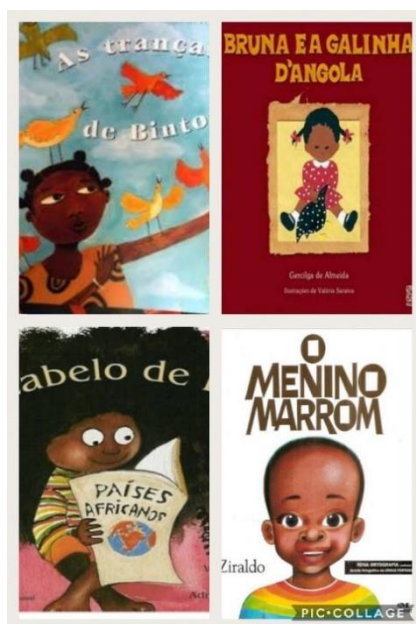
Pensando na necessidade de sanar os problemas de preconceito em relação aos africanos, tal como exposto no relato, e problemas de ordem geral que se referem a práticas de desrespeito a todos, as escolas e os professores vêm investindo em atividades de formação, partindo da promoção de informações sobre a origem dos alunos imigrantes/refugiados:

Pra mim, ter alunos (africanos) não influencia, não dificulta em nada as minhas atividades, porque eu acho que pela minha formação, eu tenho um trabalho de muitos anos com cultura, com literatura. Então, pra mim está somando a tudo aquilo que eu aprendi, a tudo aquilo que eu estudo, e a tudo aquilo que eu acredito. Então quando entra um aluno na minha sala que vem de outro país eu falo “Oba!!! Vamos aprender mais coisas, vamos compartilhar mais conhecimentos, vamos ter o exemplo vivo de situações e de temas que a gente trabalha e eles vão poder trazer experiências, vão poder compartilhar!”... O que eu, logo de cara, é claro, tento entender como é a criança, a rotina, como ela se relaciona, o que ela está passando nesses momentos de acolhimento, de integração. Mesmo no segundo e terceiro anos, a gente trabalha mapa, aí sempre que vem alguma oportunidade de trazer o Congo, a Angola, falar da África, a gente sempre busca o mapa. Eles falam “Ah! Esse é o país da C.! Ah! Esse país não é o da D.? Esse não é o lugar que veio o fulano?” Então tem essas marcas. E tem os conhecimentos que eles trazem. Tem a questão da cultura deles que é muito forte. E eu tento potencializar o protagonismo desses alunos. (E. S, Professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

As práticas pedagógicas já instituídas evidenciam a importância da divulgação e promoção do conhecimento em relações étnico-raciais de forma a ampliar a formação dos alunos com vistas ao reconhecimento das experiências e contribuições dos negros africanos para a história. Nesse contexto, a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) se apresenta como um importante marco na construção de uma educação descolonizada, possibilitando, via currículo escolar, o (re)conhecimento da história e culturas da África e africanos.

Para somar ao trabalho com a temática racial, a literatura infantil foi citada como uma importante estratégia de trabalho, apesar das ressalvas apresentadas pelas professoras ao longo das entrevistas. Vimos que, tradicionalmente, os grandes clássicos da literatura infantil não apresentam uma representatividade negra, contudo, o quadro vem apresentando significativas mudanças a partir da produção de um acervo com uma vertente cultural a favor das identidades negras. A figura 13 traz alguns desses exemplos: *As tranças de Bintou*, *Bruna e a galinha D'Angola*, *Cabelo de Lelê*, *O menino Marrom*.

Figura 13 Literatura Infantil com protagonismo negro



(Fonte: Acervo da autora)

O acervo literário com personagens negros como protagonistas, em sua maioria, focam na temática da cor, traduzindo-se como um instrumento de informação e propagação da identidade negra. A literatura vem cumprindo um importante papel social e não há críticas a esse respeito, contudo, cuidamos de pontuar o desejo e a necessidade de vermos histórias com

enredos diversos, caracterizando assim uma maior igualdade na representação de negros e brancos.

Sobre o acervo literário, a professora S., da educação infantil, afirmou que vinha acompanhando Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) através dos manuais encaminhados às unidades de ensino com vistas à escolha dos títulos. Em suas observações, identificou que, embora tivessem sido listados muitos livros com a temática “negritude”, não veio nenhum exemplar no último ano, reduzindo o trabalho às opções de obras já exploradas nos anos anteriores.

Ainda sobre o acervo literário a professora inferiu que:

A maioria dessas literaturas que a gente vê hoje, são brancos que escrevem sobre negros. O (livro) *Menina bonita do laço de fita* é da Ana Maria Machado. O Ziraldo ainda permeia com *O Menino Marrom*, mas a gente não tem um acervo que chega na escola com autores negros escrevendo sobre negros. Eu acho que hoje o livro de maior percussão que a gente tem é o do Emicida que é um negro escrevendo para negro. Hoje o livro que a gente tem em destaque é esse que eu não sei se estava no catálogo do PNLD. Ele tem uma circulação ampla, mas ele não veio. (S., Professora da Educação Infantil)

Livros com protagonismo de personagens negros são explorados nos projetos construídos para dar maior visibilidade às identidades negras. Nesse processo, também entram em cena os contos africanos que, sobretudo, elucidam as culturas experienciadas por tal população.

As professoras recorrem à literatura infantil como forma de trazer referências para as crianças negras, abordando suas culturas de forma positiva. Ao longo da entrevista, a professora E.C. vai elucidando amplo interesse e conhecimento sobre o debate em torno das questões étnico raciais que se vinculam fortemente à diversidade cultural. Em suas narrativas, reafirma a importância do acervo literário na promoção de diálogos com os alunos, não por acaso, ressalta quão significativa tem sido a autoria de escritores negros na produção de livros que falem acerca da identidade da população afrodescendente.

A literatura, eu acho, como eu sou muito apaixonada, é muito valorizada por mim como uma forma de trazer as questões à tona, discutir os temas e você tem autores fantásticos. Você tem o Rogério Andrade Barbosa, você tem a Heloísa Pires, você tem vários autores que trazem essas questões. Então eu estou sempre buscando e tentando não só priorizar nas épocas temáticas, não só no (dia da) Consciência Negra, eu vou buscando trabalhar essas questões o tempo todo. Eu vejo, se eu percebo que tem uns colegas que às vezes... chega alguém novo na escola e começa com uma fala diferenciada, querendo ofender chamando de preto, de negro, eu já procuro um livro que tenha personagens negros, protagonistas que possa falar de alguma forma daquele assunto. (E.C., professora do primeiro segmento do ensino fundamental)

A professora E.C. também avalia que os livros didáticos referentes à disciplina de História e Geografia já vêm abordando as trajetórias e vivências de populações até então deslegitimadas nos documentos oficiais e demais veículos de informação. Considera que ao serem mencionadas as comunidades quilombolas, populações ribeirinhas, indígenas e sertanejos, tem a possibilidade de ampliar o debate e discutir também a condição da criança vinda de outro país. Para tal, vê as diferenças como uma possibilidade de aquisição de novos conhecimentos, incutindo nos alunos a importância da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação que as professoras constroem com a temática racial é alimentada não apenas pela formação que adquiriram na universidade, como pela forma como as escolas em que estão inseridas abordam ou não a pauta através do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Contudo, importante pensarmos que, considerando o histórico de racismo no Brasil, o aprofundamento teórico em torno da história e culturas da África e africanos pode contribuir para a desconstrução de estigmas que ainda levamos para a sala de aula. É nesse sentido que um currículo acadêmico que valoriza esse debate, com proposições acerca de uma pedagogia mais alinhada a políticas antirracistas é apontado pelas docentes como uma deficiência em sua formação, visto que não tiveram acesso durante a graduação e/ou formação a nível médio, na modalidade normal.

Não por acaso, identificamos que o interesse na pauta antirracista manifestada por parte dos professores se correlaciona à forma como os mesmos se posicionam quanto a outras temáticas de cunho político. Suas trajetórias de vida também são atravessadas pela diversidade. Parte das professoras sinalizaram que suas experiências extra sala de aula lhes trouxeram subsídios para uma leitura mais ampla sobre a diversidade, ora por fazerem parte de uma família diferente, do ponto de vista racial e cultural, ora por estarem inseridas em espaços de atendimento social a pessoas em contexto de vulnerabilidade.

Fato que, o combate à discriminação de cunho racial, de gênero, religiosa, contra as pessoas com deficiência, outras, implica o envolvimento de diferentes segmentos da sociedade, não devendo apenas a escola e academia serem responsabilizadas pela formação da pessoa. É papel da família educar, compreendendo que essa educação esteja voltada para o respeito à diversidade e todas as formas de ser advindos dela.

O estudo em questão buscou mapear as trajetórias dos alunos na rede de ensino, partindo desde os fenômenos políticos globais que provocam os movimentos migratórios até sua chegada à cidade de Duque de Caxias, região periférica do Estado do Rio de Janeiro. Nesse processo, a pesquisa de campo compreendeu a realização de entrevistas não apenas com os africanos, como também professores e os demais sujeitos que os acompanham, seja pedagogicamente ou socialmente.

Consideramos que a região da Baixada Fluminense se apresenta como uma alternativa de rota, dado o baixo custo de vida, bem como a já instalação de outros familiares e conhecidos. Nesse contexto, ter seus pares por perto revela-se como uma importante rede de apoio moral e psicológica. A participação do Consulado de Angola, bem como a ASPAS contribuiu com a descrição de elementos que subsidiaram sua chegada, permanência e continuidade do fluxo migratório para outros municípios da região metropolitana ou mesmo para fora do estado e até país, visto que o Brasil não compreende o destino de desejo dos africanos, mas sim a Europa ou América do Norte.

A presença de africanos negros na sala de aula trouxe à tona problemas inerentes à xenofobia que se mescla ao racismo, revelando ainda questões de alteridade e conflitos identitários, visto que as crianças são agredidas, verbal e fisicamente, em razão das suas origens, cor da pele e tipo de cabelo. O preconceito atribuído aos africanos não vem passando despercebido pelos professores que vêm buscando, via projetos pedagógicos, ou ações cotidianas, intervir com uma prática a favor das diferenças que são manifestadas não apenas pelos migrantes e refugiados, mas pelos alunos de modo mais amplo.

Com vistas à superação das práticas de *bullying*, sexismo, racismo, xenofobia e outras experiências com viés intolerante, os profissionais da educação vêm encontrando como alternativa o caminho da informação a respeito da origem dessas crianças, suas histórias e culturas africanas de modo a romper com conceitos construídos socialmente em torno do continente africano. As intervenções pedagógicas, ainda que entendidas por alguns profissionais como insuficientes, mostram que as estratégias adotadas caminham para um processo inclusivo a favor da diversidade. Apesar da ausência de uma formação inicial pautada na pluralidade cultural, os professores vêm buscando reconfigurar suas práticas em função das demandas de cunho étnico-raciais que se apresentam não apenas em decorrência da migração e refúgio, mas sobretudo, impulsionados por esta.

A chegada repentina das crianças não passou despercebida. Decorrido pouco tempo, somada a outras demandas pertinentes ao trabalho pedagógico, como evasão escolar, inclusão

de pessoas com deficiência, movimento sindical, formação docente e outras, as escolas vêm buscando conhecer o histórico dos alunos. Concomitante, implementaram projetos e ações a favor da minimização ou eliminação das práticas excludentes que se apresentaram até então.

Os dados coletados revelaram que, apesar de o momento político não ser favorável à elucidação de culturas lidas como subalternizadas, os profissionais da educação vêm manifestando práticas que reconfiguram o currículo escolar, a partir da presença das crianças africanas negras em sala. Salientamos, contudo que tais profissionais, em sua maioria, apresentam um perfil que sobressai aos muros da escola, sendo motivados por experiências de formação acadêmica alinhavadas a partir de um outro olhar sobre as diferenças, bem como experiências de cunho político oriundas de grupos socialmente lidos como minoritários: grupos feministas, movimento negro, religiões de matriz africana.

A presente tese foi estruturada a partir dos fazeres cotidianos construídos no chão das escolas que posicionaram as crianças migrantes e refugiadas como sujeitos e produtores de narrativas. A história contada por si e não a história de si contada por outros. Trata-se de uma reconfiguração de posicionamentos a favor da história e culturas africanas.

Por fim, consideramos que o processo migratório, a despeito das questões mercadológicas e de exploração as quais tais pessoas são submetidas, pode ser visto como um fenômeno capaz de promover diálogos interculturais, superando relações hierárquicas instituídas entre populações negras e brancas.

As últimas décadas foram fundamentais e marcadamente importantes para instituir políticas a favor da diversidade cultural. Os dispositivos legais citados incentivam a escola a assumir-se politicamente, implementando pedagogias de combate às diferentes formas de discriminação, ampliando informações a respeito da África, continente historicamente excluído e discriminado. Nesse contexto, a Lei 10.639 (BRASIL, 2003) não se refere apenas à inclusão de conteúdos, mas, sobretudo, a uma reformulação de pensamento sobre as “relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (BRASIL, 2004, p. 17).

Embora no corpo dos documentos legislativos, a exemplo da Constituição Federal que criminaliza práticas de discriminação racial em esfera nacional, possamos identificar um caráter intimidador com menção às sanções, ainda observamos um preconceito simbólico pouco passível de ser enquadrado nos termos legais.

Avançamos significativamente quanto à promulgação de leis e decretos com perspectivas antirracistas, mas ainda há um longo caminho no processo de desconstrução de práticas desqualificantes e pouco igualitárias em relação à garantia de direitos mínimos à população negra. Assim, ratificamos a importância de uma educação que lance olhares sobre a diversidade, se (re)construindo a partir dela. Almejamos, portanto, que a presente tese, ao trazer à tona a problemática da migração da população negra seguida de sua inserção nos espaços escolares, corrobore a promoção de reflexões em torno do currículo escolar alinhado à diversidade.

Pontuamos, que todo o exposto se refere a um recorte dos contextos escolares analisados, via entrevistas realizadas. O processo de escuta foi pautado em torno de um fragmento do complexo e vasto cenário que é a escola. Trata-se, pois, de uma leitura parcial construída a partir das narrativas dos sujeitos, não devendo ser interpretada como um retrato rígido da realidade das escolas pesquisadas e nem mesmo das relações sociais nelas instituídas.

Considerando que embora o Brasil faça parte da rota da migração, ainda não temos políticas públicas significativas voltadas ao atendimento da população migrante e refugiada no país, sobretudo alinhadas às demandas da população infantil. Assim, ao recebermos essas crianças, hoje em maior escala do que nas décadas anteriores, vide estudos migratórios Sul-Sul global, nós, profissionais da educação estamos destituídos de diretrizes institucionalizadas capazes de nortear o trabalho e munir a prática docente com recursos outros.

O trabalho docente implica, tal como observado, um apoio do poder público com a oferta de suporte psicológico aos alunos e também aos professores para que saibam como lidar com os traumas das crianças; apoio de intérprete; aulas de língua portuguesa e projetos específicos. A troca entre professores e formação de uma rede para o debate em torno da temática migração, refúgio e educação são pontos cruciais para melhor atendimento a essas crianças. A ampliação da rede de apoio envolvendo os segmentos educação, saúde, serviço social, cultura, moradia e emprego são alternativas à solidão imposta aos professores que atendem a essas crianças e suas famílias.

REFERENCIAIS

ACNUR. Stepping Up: Refugee Education in Crisis, 2019. Disponível em: https://www.unhcr.org/59b696f44.pdf#_ga=2.142997493.1536569284.1627500753-745184637.1624302437 Acesso em 15/fev./2021.

APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

APPLE, Michael. **A política do Conhecimento Oficial**: Faz sentido a ideia de um currículo nacional? In MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). *Curriculo, Cultura e Sociedade*. 8ª Ed. São Paulo: Editora Cortez, 2005.

ASPAS. Relatório: Levantamento de dados dos migrantes e refugiados em Gramacho e adjacências em Duque de Caxias, 2019.

AVRITZER, Leonardo. **Política e antipolítica**: A crise do governo Bolsonaro. São Paulo: Todavia, 2020.

BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”-NEPO/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf> Acesso em 02/jan./2020.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhv/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 05/out./2021.

BAUMAN, Zygmund. *Vidas desperdiçadas*. Tradução de Carlos Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

_____. Bauman lança livro e diz: o desafio do presente é construir o novo-Em ‘Babel’, sociólogo polonês defende que vivemos tempos de crise mundial. [06 de agosto de 2016]. S/L: O Globo. Entrevista concedida a Leonardo Cazes. Disponível em <http://oglobo.globo.com/cultura/livros/bauman-lanca-livro-diz-desafio-do-presente-construir-novo-19855966> Acesso em 18/fev./2021

_____. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2018.

BORSETTO, Eunice Aparecida; ARAGÃO, Ivan Rêgo. Reflexões acerca da boneca Abayomi enquanto objeto de resistência, identidade e educação. **III Seminário Nacional de Sociologia**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Sergipe. Out./2020. Disponível em

<https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/13865/2/ReflexoesAcercadaBonecaAbayomi.pdf> Acesso em 22/ago./2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152> Acesso em: 24/out./2021.

_____. Conselho Nacional de Educação. Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil. Brasília: CNE, 2017.

_____. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm Acesso em 11/ago./2019.

_____. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 dez. 2016. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/21295527/do1-2016-12-16-emenda-constitucional-n-95-21295459 Acesso em: 22/jun./2020.

_____. Lei nº 13.180. Dispõe sobre a profissão de artesão e dá outras providências. Brasília. 2015. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13180.htm Acesso em 05/jul./2021.

_____. Lei nº 12.711. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília. 2012. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cotas/perguntas-frequentes.html> Acesso em 30/dez./2019.

_____. Ministério da Educação. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, 2009.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana** (Resolução nº 3. 2004). Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf. Acesso em 13/jul./2019.

_____. Lei nº 10.369. Altera a lei nº [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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm Acesso em: 10/jun./2019

_____. **Decreto Nº 4.886**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial Brasília. 2003.

_____. Lei Nº 12.796. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da

educação e dar outras providências. Brasília, 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/ Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm Acesso em 01/jul./2021.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997.

_____. Lei 9394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em 01/mar./2019.

_____. **Programa Nacional de Direitos Humanos** (Decreto 1.904/1996). Brasília. 1996. Disponível em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1996/decreto-1904-13-mai-1996-431671-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 24/dez./2019.

_____. Lei nº 7716. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm Acesso em 15/jan./2020.

_____. Lei nº 8.069. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/534718/eca_1ed.pdf Acesso em 01/ago./2019.

_____. Lei nº 9474. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, 1997. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm Acesso em 05/jul./2019.

_____. Decreto nº 65.810, de 08 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html Acesso em 10/out./2018.

_____. Decreto-Lei nº 5.452, de 01 de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. *Diário Oficial da União*, 09 ago. 1943. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del5452.htm Acesso em: 20 jun. 2020.

_____. Decreto-lei nº 2.488. **Código Penal**, de 7 de dezembro de 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm Acesso em 15/jan/2020.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, 1934. Disponível em <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/10617640/artigo-138-da-constituicao-federal-de-16-de-julho-de-1934> Acesso em 08/jun./2020.

_____. Decreto nº 528, de 28 de Junho de 1890. Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em 15/nov./2021.

_____. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm Acesso em 27/nov./2021.

CABECINHAS, Rosa. Expressões de racismo: mudanças e continuidades. In: MANDARINO, Ana Cristina de Souza; GOMBERG, Estélio (orgs.) **Racismos: Olhares plurais**. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

CANEN, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Rompendo fronteiras curriculares: O multiculturalismo na educação e outros campos do saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp.40-49, Jul/Dez, 2005. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/canen.pdf> Acesso em 23/dez./2021.

CARDOSO, Clodoaldo Meneguello. **Tolerância e seus limites: um olhar latino-americano sobre diversidade e desigualdade**. São Paulo: UNESP, 2003. Disponível em http://www.unesp.br/Home/observatorio_ses/um-sentido-latinoamericano-para-a-tolerancia.doc Acesso em 21/mar/ 2021.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Imigrantes indesejáveis: A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**. São Paulo. N 119 • p. 115-130, outubro/novembro/dezembro, 2018. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/151581/148543> Acesso em 01/dez./2021.

CLANDININ, Jean; CONNELLY, Michael. **Pesquisa narrativa: experiências e histórias na pesquisa qualitativa**. 2. ed. rev. Uberlândia: EDUFU, 2015. Disponível em <https://pt.scribd.com/document/506045361/Pesquisa-narrativa-experiencia-e-historia-em-pesquisa-qualitativa-by-D-Jean-Clandinin-F-Michael-Connelly-z-lib-org> Acesso em 13/out./2020

CASTELLS, Manuel. **O fim do milênio**. A era da informação: economia, sociedade e cultura. Vol. 3. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

CENTER FOR SYSTEMS SCIENCE AND ENGINEERING. COVID-19 Dashboard by the Center for Systems Science and Engineering (CSSE) at Johns Hopkins University (JHU). Disponível em: <https://www.arcgis.com/apps/dashboards/bda7594740fd40299423467b48e9ecf6> Acesso em: 02/ago./2021

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Blumenau: Letras Contemporâneas, 2010.

COLLINS, Patricia Hills; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Tradução: Rane Souza. 1 Ed. São Paulo: Boitempo, 2021. Disponível em <https://www.google.com.br/books/edition/Interseccionalidade/2xYcEAAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=interseccionalidade&printsec=frontcover> Acesso em 28/nov./2021.

CONARE. Comitê Nacional para os Refugiados. **Refúgio em números**. 4ª Edição. 2019. Disponível https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-nu%CC%81meros_versa%CC%83o-23-de-julho-002.pdf Acesso em 18/nov./2019.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução nº 196, de 10 de outubro de 1996. Disponível em https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/cns/1996/res0196_10_10_1996.html Acesso em 08/jul./2021.

COSTA, Joaze Bernardino; Ramón, GROSFOGUEL. Decolonialidade e perspectiva negra - Costa & Grosfoguel. **Revista Sociedade e Estado.** vol.30 nº.1 Brasília Jan./Apr. 2015 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00015.pdf> Acesso em 15/set/2017

COOPER, Frederick. Histórias de África: Capitalismo, modernidade, globalização. Tradução: Bárbara Direito. Lisboa/Portugal: Edições 70, 2016.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Resolução 217. De 10 de dezembro de 1948. Disponível em https://declaracao1948.com.br/declaracao-universal/declaracao-direitos-humanos/?gclid=CjwKCAjwxo6lBhBKEiwAXSYBsxdJgM15zgXSh2pKTFsrcJYVdViSlztkArivD980Ur3eJZTRweq_RoCNqYQAvD_BwE Acesso em 19/set./2019

DUQUE DE CAXIAS. REGIMENTO ESCOLAR DAS UNIDADES ESCOLARES DO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS. 2000. Disponível em https://sepecaxias.org.br/wp-content/uploads/2015/07/Regimento_Escolar_Duque_de_Caxias.pdf Acesso em 02/ago./2020

ESTATUTO DO REFUGIADO, Convenção de 1951. Disponível em http://www.refugiados.net/cid_virtual_bkup/asilo1/conv-1.html#art1 Acesso em 23/set/2017

FANON, Frantz. **Pele Negra Máscaras brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.

_____. Frantz. **Os condenados da Terra.** Minas Gerais: Editora UFJF, 2010.

FAZENDA. Ivani (Org.) **O que é interdisciplinaridade.** São Paulo: Cortez, 2008.

FELIZARDO, Aldair; SAMAIN, Etienne. A fotografia como objeto e recurso de memória. **Discursos fotográficos.** Londrina, v. 3, n. 3, p. 205-220, 2007.

FONTES, Virgínia. Capitalismo em tempos de uberização: do emprego ao trabalho. **Marx e o Marxismo.** Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre Marx e o Marxismo, da UFF, v. 5, n. 8, p. 45-67, jul. 14. 2017. Disponível em: <http://niepmarx.blog.br/revistadoniep/index.php/MM/article/view/220> Acesso em: 20/nov./2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder.** 24ª Ed. São Paulo: Graal, 2007.

FRANCALINO, João Henrique; TANNURI, Maria Regina Petrus. Dinâmicas de afirmação e resignificação de identidades. Um projeto cultural em construção com refugiados e imigrantes congolese e angolanos. **Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana,** Brasília, ano XVI, n. 31, pp. 532-544, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 46ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FURTADO, Sofia Caselli. **Migrações Angolanas**. Campinas, São Paulo: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População “Elza Perquó”, 2020.

FUSCO, Wilson. **Redes Sociais na Migração Internacional**: O caso de Governador Valadares. Campinas: UNICAMP, Núcleo de Estudos de População, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. In: JANTSH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio (Orgs.)

Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

GADOTTI, Moacir. A questão da educação formal/não-formal. INSTITUT INTERNATIONAL DES DROITS DE L’ENFANT (IDE) Droit à l’éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005. Disponível em

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5633199/mod_resource/content/1/eudca%C3%A7%C3%A3o%20n%C3%A3o%20formal_formal_Gadotti.pdf Acesso em 23/out./2021.

GARCIA, Regina Leite. **Uma orientação educacional nova para uma nova escola**. 7ª Ed. São Paulo: Edições Loyola. 1995.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 21, p.40-51, set/out/nov./dez. 2002. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/D7N3t6rSxDjmxrHf5nTC7r/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 14/abr./2021.

GRINSPUN, Mírian Paura Sabrosa Zippin (Org.) **A prática dos orientadores educacionais**. São Paulo: Cortez, 1994.

GROSGOUEL, Ramón. **Descolonizando los paradigmas de la economía-política**: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. In: II Congresso Diálogos sobre diálogos-Universidade Federal Fluminense. 2008, Niterói/RJ.

_____. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. In SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedinas, 2009.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução de Adelaine La Guardia Resende. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

_____. Diásporas, ou a lógica da tradução cultural. **Revista Matrizes**. São Paulo. V.10 - Nº 3 set/dez. 2016.

_____. **Cultura e Representação**. Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Editora PUC-RIO, 2016 B.

HILSENBECK FILHO, Alexander Maximilian. Por um mundo onde caibam muitos mundos: O zapatismo e as não-fronteiras da resistência e da esperança. In Dossiê América Latina: nova fase de múltiplos embates Jair Pinheiro e Lúcio Flávio de Almeida (Org's). **Lutas Sociais**. Jan/jun 2008 n. 19/20. pp 108-120. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/ls/article/view/18756/13946> Acesso em 20/dez./2021.

INGLÊS, Paulo. Globalização, mobilidade humana e criatividade: desafiando categorias a partir de três casos de migração forçada em Angola. In VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTEGA, Tuíla (orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre : EDIPUCRS, Brasília : CSEM, 2015. Disponível em https://www.csem.org.br/csem_em_foco/politica-migratoria-e-o-paradoxo-da-globalizacao/ Acesso em 17/dez./2020.

JUBILUT, Liliana Lyra; APOLINÁRIO, Silvia Menicucci de Oliveira Selmi. A necessidade de proteção internacional no âmbito da migração. **Revista Direito GV**, São Paulo, n. 6 , jan./jun. 2010. Disponível em https://www.academia.edu/25702193/A_necessidade_de_prote%C3%A7%C3%A3o_internacional_no_%C3%A2mbito_da_migra%C3%A7%C3%A3o Acesso em 28/dez./2021.

_____. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

KEHL, Renato. Scenas deprimentes. **Boletim de Eugenia**. vol. I, n. 2, p.3, fev./1929. Disponível em http://memoria.bn.br/pdf/159808/per159808_1929_00002.pdf Acesso em 01 jun. 2020.

LEDA, Manuela Corrêa. Teorias pós-coloniais e decoloniais: para pensar a sociologia da modernidade. **Temáticas**. Campinas, v. 23, n. 45. Fev-dez. 2015. Disponível em <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/11103> Acesso em 07/nov./2021.

LOPEZ, Ana Paula de Araújo. O professor de Português como língua de acolhimento: entre o ativismo e a precarização. Vertentes & Interfaces II: Estudos Linguísticos e Aplicados. **Fólio Revista de Letras**. Vitória da conquista. V. 12, n 1, jan./jun. 2020. Disponível em Acesso em 28/nov./2021.

LÜCK. Heloísa. **Pedagogia da Interdisciplinaridade**. Fundamentos Teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2001.

MACIEL, Maria Eunice Souza. A eugenia no Brasil. **Anos 90**. Revista do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. n. 11, Porto Alegre, julho de 1999. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/31532/000297021.pdf?sequence=1> Acesso em 18/out./2021.

MAGALHÃES, Luís Felipe Aires. Migração de dependência: considerações teóricas e metodológicas sobre a imigração haitiana no Brasil. In BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”-NEPO/UNICAMP, 2018. Disponível em:

<https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf> Acesso em 02/jan./2020.

MARINUCCI, Roberto. Mulheres, migrantes e muçulmanas: percursos de discriminação e empoderamento. In VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTECA, Tuíla (orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre : EDIPUCRS, Brasília : CSEM, 2015. Disponível em https://www.csem.org.br/csem_em_foco/politica-migratoria-e-o-paradoxo-da-globalizacao/ Acesso em 17/jul./2020.

MARQUEZ, Isabel. Prefácio. In. Refúgio no Brasil: caracterização dos perfis sociodemográficos dos refugiados (1998-2014) / João Brígido Bezerra Lima (et al.). Brasília: IPEA, 2017.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. Infância Como Categoria de Perseguição? Crianças Refugiadas e Proteção Internacional. In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira. (Org.). **Migrantes Forçad@s: conceitos e contextos**. 1ª ed. Boa Vista: Editora da Universidade Federal de Roraima, 2018.

_____. Há Política Públicas para Crianças Refugiadas no Brasil?. In: JUBILUT, Liliana Lyra; FRINHANI Fernanda de Magalhães Dias; LOPES, Rachel de Oliveira. (Org.). **Direitos humanos e vulnerabilidade em políticas públicas**. 1ª ed. Santos: Leopoldium, 2017, p. 243-260. Disponível em <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-EM-POLITICAS-PUBLICAS.pdf> Acesso em 15/nov./2021.

_____. Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos**, v. 5, n. 1, 2017, p. 77-96. Disponível em <https://www3.faac.unesp.br/ridh/index.php/ridh/article/download/467/199> Acesso em 20/nov./2021.

_____. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In VASCONCELOS, Ana Maria Nogales; BOTECA, Tuíla (orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Porto Alegre : EDIPUCRS, Brasília : CSEM, 2015. Disponível em https://www.csem.org.br/csem_em_foco/politica-migratoria-e-o-paradoxo-da-globalizacao/ Acesso em 10/jul./2020.

_____. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana**, v. 22, n. 42, 2014, p. 281-285. Disponível em <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/12/DIREITOS-HUMANOS-E-VULNERABILIDADE-EM-POLITICAS-PUBLICAS.pdf> Acesso em 15/nov./2021.

MASSON, Cléber Rogério. **Direito Penal esquematizado** - Parte Geral. v.1. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2011.

MIGNOLO, Walter. Os esplendores e as misérias da “ciência”: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistêmica. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (Org). 2004. **Conhecimento prudente para uma vida decente: ‘Um discurso sobre as ciências’ revisitado**. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-709.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 20ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

MOORE, Carlos. Um negro em eterno exílio. El País. 31 ago. 2015. *Opinião*. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2015/08/31/opinion/1441035388_761260.html. Acesso em 19 mai./2020.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. SILVA, Tomaz Tadeu da (Org's.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 2ª Ed. Editora Ática, 1988.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Tradução: Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

NOGUERA, Renato. Infância em afroperspectiva: articulações entre sankofa, ndaw e terrixistir. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. Número 31: mai.out./2019. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/28256> Acesso em 30/dez./2021.

NORÕES, Katia Cristina. Migração infantil e educação: entre silêncios e urgências no acesso a direitos. **Zero-a-Seis**, Dossiê migrações internacionais e infâncias. Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 365-369, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Dossiê migrações internacionais e infâncias. Disponível em <https://orcid.org/0000-0002-7659-9131> Acesso em 13/out./2021

_____. **De criança a estrangeira, de estrangeira a criança: mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo**. Tese de Doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP, 2018.

NUNES, João Arriscado. O resgate da epistemologia. In SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedinas, 2009.

NUNES, Maria Fernanda Rezende; HEIDERIQUE, Domenique Sendra. "A Escola pediu a documentação e eu tive que explicar que só tem o protocolo da Polícia Federal": Criança Refugiada e Educação. **Revista Inter Ação**, v. 46, n. 2, p. 662-678, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/view/67910> Acesso em 18/nov./2021.

OBSERVATÓRIO DAS MIGRAÇÕES INTERNACIONAIS. Relatório Anual 2021 2011 – 2020: Uma década de desafios para a imigração e refúgio no Brasil, 2021. Disponível em https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Relato%CC%81rio_Anual_-_Completo.pdf Acesso em 25/nov./2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Report of the United Nations High Commissioner for Refugees** Part II Global compact on refugees. General Assembly Official Records Seventy-third Session Supplement No. 12. New York. 2018. Disponível em https://www.unhcr.org/gcr/GCR_English.pdf#_ga=2.60072554.632720030.1627670299-745184637.1624302437 Acesso em 20/mar./2021.

_____. **Convenção sobre os Direitos das Crianças.** Resolução n.º L. 44 (XLIV) da Assembleia Geral das Nações Unidas, 1990. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/convencao-sobre-os-direitos-da-crianca> Acesso em 14/jan./2020

_____. **Declaração Sobre a Eliminação de Todas as Formas de Intolerância e Discriminação Fundadas na Religião ou nas Convicções.** 1981. Disponível em www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/DecElimFormIntDisc.html Acesso em 15/fev/2020.

_____. **Na ONU, série de diálogos busca solucionar deslocamentos forçados na África.** Disponível em <https://nacoesunidas.org/na-onu-serie-de-dialogos-busca-solucionar-deslocamentos-forcados-na-africa/>. Acesso em 16/dez./2019.

_____. **PROTOCOLO DE 1967 RELATIVO AO ESTATUTO DOS REFUGIADOS.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1967. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em 13/dez./2021.

_____. **Convenção Internacional sobre Eliminação de todas as formas de Discriminação,** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1965. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html Acesso em 14/ago./2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES. **Informe sobre las migraciones en el mundo.** Suíça. 2019. Disponível em <https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2020> Acesso em 08/jul./2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Boaventura & a Educação.** 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PETRUS, Maria Regina. **Refugiados congolese no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”:** das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). 2010.

PNUD. **Panorama general Informe sobre Desarrollo Humano 2019** Más allá del ingreso, más allá de los promedios, más allá del presente: Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI 2019. Disponível em http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf Acesso em 13/jan./ 2019.

POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social.** Estudos Históricos, Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em <http://www.pgdef.ufpr.br/memoria%20e%20identidadesocial%20A%20capraro%202.pdf> Acesso em 10/out./2022.

POMBO, Olga. **Epistemologia da interdisciplinaridade. Ideação, [S. l.], v. 10, n. 1, 2008.** Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4141>. Acesso em: 09/dez./2021.

PÓVOA NETO, Hélión. Carta as/aos leitores. **Zero-a-Seis**, Dossiê migrações internacionais e infâncias. Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 365-369, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Dossiê migrações internacionais e infâncias. Disponível em <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e77869> Acesso em 13/out./2021

_____. A imagem da imprensa sobre a emigração brasileira. *Estudos Avançados*. n. 20, ago. 2006. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/250983555_A_imagem_da_imprensa_sobre_a_emigracao_brasileira Acesso em 03/dez./2021.

_____. **Barreiras físicas à circulação como dispositivos de política migratória**: notas para uma tipologia. S/D. Disponível em https://www.pucsp.br/projetocenarios/downloads/CDH/barreiras_fisicas_a_circulacao_%20como_dispositivos_de_politica_migratoria.pdf Acesso em 13/ago./2020.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedinas, 2009.

RIBEIRO, Suzana Lopes Salgado; CARVALHO, Maria Lucia Mendes de. **História oral na Educação**: Memórias e Identidades. Temas Transversais. CETEC: São Paulo, 2013.

RIBEIRO, Margarida Calafate; RIBEIRO, António Sousa. Os netos que Salazar não teve: guerra colonial e memória de segunda geração. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, Vol. 5, nº 11, Novembro de 2013. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5616391> Acesso em 21/nov./2021.

RICOU, Joana. DUNN, Robert R. Identidades híbridas: explorando individualidade e conectividade através do microbioma. **Museus e estudos interdisciplinares**: Dossier Temático: Ciência e arte, SciArt: museus, laboratórios, cientistas e artistas. N. 5. 2015. Disponível em <https://journals.openedition.org/midas/848> Acesso em 03/jan./2019.

RIO DE JANEIRO (Estado). Decreto nº 46.966, de 11 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do coronavírus, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro, 13 de março de 2020. Disponível em <https://pge.rj.gov.br/comum/code/MostrarArquivo.php?C=MTAyMTk%2C> Acesso em 02/ago./2021

ROSSA, Lya Amanda; MENEZES, Marilda A. Entre migrações e refúgio: migrações Sul-Sul no Brasil e as novas tipologias migratórias. In BAENINGER, Rosana; BÓGUS, Lúcia Machado (org.). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, São Paulo: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”-NEPO/UNICAMP, 2018. Disponível em: <https://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf> Acesso em 02/jan./2020.

RUSSO, Kelly; BORRI-ANADON, Corina. Interculturalidade e Inclusão na Educação no Brasil e no Quebec: diferentes concepções, semelhantes desafios. *Periferia*, v. 11, n. 3, p. 24-51, 2019 Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/viewFile/45645/30886>

Acesso em 25/out./2021.

SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedinas, 2009.

SANTOS, Boaventura Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In SANTOS, Boaventura Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedinas, 2009.

_____. Direitos Humanos: O desafio da interculturalidade. *Revista Direitos Humanos*, Brasília, n. 02, p. 10-18, jun./2009. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Direitos%20Humanos_Revista%20Direitos%20Humanos2009.pdf. Acesso em: 27/dez./ de 2021.

_____. *Um discurso sobre as ciências*. 5ª Ed. São Paulo: Cortez: 2008.

_____. *Dilemas do nosso Tempo: Globalização, multiculturalismo e conhecimento*. Disponível em <http://www.boaventuradesousasantos.pt/documentos/curriculosemfronteiras.pdf> Acesso em: 31/jul./2015.

SANTOS, Caroline Delfino dos; Maria Aparecida dos Santos, SIQUEIRA; Jurema Rosa Lopes, SOARES. COVID-19: os impactos da pandemia sobre a condição social das populações pobres no Brasil. *Revista Interdisciplinar Encontro das Ciências*. v.3, n.3. 2020. p. 1585-1598. Disponível em: <http://riec.fvs.edu.br/index.php/riec/article/view/165> Acesso 02/ago./2021

_____. “Sou preto porque minha mãe é preta”: olhares sobre a infância e suas cores. *Revista Diversidade e Educação*. v. 8, n. 2, Jul/Dez, 2020. p. 496-512. Disponível em: <https://www.seer.furg.br/divedu/article/view/11583/8487> Acesso em 12/dez./2020

_____. LIMA, Jacqueline de Cassia Pinheiro; SOARES, Jurema Rosa Lopes. Concepções de religiosidade presentes nos discursos infantis. *Revista Científica Teologia em diálogo*. Ano III, nº 3. Duque de Caxias, RJ: Unigranrio, 2019.

_____. Diálogos entre afrodiáspora e educação: por um currículo a favor das culturas negras. *Revista Periferia*. V.10, n.1, p. 120 - 139, Jan./Jun. 2018.

_____. *A construção do currículo a partir das culturas que emergem das classes populares: Uma proposta de estudos*. Dissertação (Mestrado)-Programa de Pós Graduação em Humanidades, Culturas e Artes, Universidade do Grande Rio. Duque de Caxias, p. 248. 2017.

SANTOS, Luane Bento. Bens culturais afro-brasileiros: o ofício de mulheres negras trançadeiras em debate. *Revista Eixo*. Brasília-DF, v. 8, n. 2, junho-dezembro de 2019. Disponível em <http://revistaeixo.ifb.edu.br/index.php/RevistaEixo/article/view/583/477> Acesso em 30/dez./2021.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. Entrevista: Colonialismo e migrações. **MANA**. Estudos em Antropologia Social. V. 2, Rio de Janeiro. 1996. Disponível em https://www.academia.edu/32705983/Colonialismo_e_Migra%C3%A7%C3%B5es_-_Entrevista_a_Abdelmalek_Sayad_Mana_1996 Acesso em 28/dez./2021

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória D'África**: a temática Africana em sala de aula. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SEYFERTH, Giralda. Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político. In **26ª Reunião Brasileira de Antropologia**, 2008, Porto Seguro, Brasil.

SCHÜTZE, Fritz. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 11-52, maio/ago., 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/17117/11469> Acesso em 20/nov./2021.

SILVA, João Carlos Jarochinski. Pequenas vidas migrantes: a educação como fator de integração. **Zero-a-Seis**, Dossiê migrações internacionais e infâncias. Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 365-369, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina. Dossiê migrações internacionais e infâncias. Disponível em <https://orcid.org/0000-0002-9510-216X> Acesso em 13/out./2021.

SILVA, Igor Castellano da. **Guerra e construção do Estado na República Democrática do Congo**: a definição militar do conflito como pré-condição para a paz. Dissertação (Mestrado). Programa de Ciência Política. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011. 178 p.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Documentos de Identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Identidade e diferença**: A perspectiva dos estudos culturais. 15ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

SPRANDEL, Marcia Anita. MIGRAÇÃO E CRIME: A LEI 6.815, DE 1980. **REMHU - Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana**. Brasília, Ano XXIII, n. 45, p. 145-168, jul./dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/remhu/a/JLLDbKy5pHPYTLmVpb8R8vf/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 04/out./2021.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

VALENÇA, João e Raul; BABO, Lamartine. **Mulata**. Rio de Janeiro: Gravadora Victor, 1929. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/marchinhas-de-carnaval/473883/> Acesso em 01/jun./ 2020.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político- epistémicas de refundar el Estado. **Tabula Rasa**. Bogotá - Colombia, No.9: 131-152,

julio-diciembre, 2008. Disponível em <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a09.pdf> Acesso em 20/nov./2021.

_____. **Pedagogías decoloniales:** Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir Tomo II Serie Pensamiento decolonial. Quito/Ecuador: Abya-Yala, 2017.

APÊNDICES



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E DEPOIMENTOS

Eu _____, CPF _____
_____, RG _____, depois de conhecer e
entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar
ciente da necessidade do uso de minha imagem e/ou depoimento, especificados no Termo de
Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores
Caroline Delfino dos Santos e Jurema Rosa Lopes Soares do projeto de pesquisa intitulado
**“LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS
AFRICANAS NEGRAS MIGRANTES E REFUGIADAS EM DUQUE DE CAXIAS: UM
ESTUDO SOBRE EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EM FAVOR DA DIVERSIDADE”** a
realizar as fotos que se façam necessárias e/ou a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros
a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destas fotos (seus respectivos negativos) e/ou depoimentos para
fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da
pesquisa, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das
crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/ 1990), dos idosos
(Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto Nº 3.298/1999,
alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004).

Duque de Caxias, ____ de _____ de 20____.

Pesquisador responsável pelo projeto

Participante da Pesquisa

Comitê de Ética em Pesquisa



TERMO DE PROTEÇÃO DE RISCO E CONFIDENCIALIDADE

Declaro que, ao ser facultado o acesso às informações sobre exames, observações de dados pessoais de indivíduo oriundos de documentos relativos a prontuários, resultados de exames clínicos e laboratoriais e demais instrumentos de natureza documental, pertencentes aos arquivos da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias/RJ, com a finalidade específica de coleta de informações para o desenvolvimento do protocolo de pesquisa intitulado “Limites e possibilidades na escolarização de crianças africanas negras migrantes e refugiada em Duque de Caxias/RJ: Um estudo sobre educação e práticas em favor da diversidade”, de Jurema Rosa Lopes Soares e Caroline Delfino dos Santos, do curso de Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes, será preservada a privacidade e a confidencialidade de tais documentos e dos seus sujeitos.

Declaro, também, que o procedimento proposto, na pesquisa assegura ao sujeito da pesquisa, proteção da sua imagem, impedindo o estigma e a utilização das informações em prejuízo de terceiros e da comunidade. Outrossim, todo o material será utilizado para os fins propostos no protocolo de pesquisa, preservando, ainda, a autoestima e o prestígio dos sujeitos da pesquisa.

Todo o referido é verdade.

Duque de Caxias, ____ de _____ de 20__.

(Assinatura do responsável pela pesquisa)



Data: / /2018

ORÇAMENTO DE PROJETO DE PESQUISA

Nome do Projeto: **LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AFRICANAS NEGRAS MIGRANTES E REFUGIADAS EM DUQUE DE CAXIAS/RJ: Um estudo EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EM FAVOR DA DIVERSIDADE**

Pesquisador Responsável: Caroline Delfino dos Santos

Instituição/Unidade/Departamento: UNIGRANRIO

Fonte (Instituição): UNIGRANRIO

	VALOR US\$	VALOR R\$
MATERIAL PERMANENTE	_____	R\$0,00
MATERIAL DE CONSUMO	_____	R\$400,00
SERVIÇOS DE TERCEIROS	_____	R\$0,00
HONORÁRIOS DO PESQUISADOR	_____	R\$0,00
DESPESAS COM OS PARTICIPANTES DA PESQUISA	_____	R\$0,00
OUTROS	_____	R\$0,00
TOTAL	_____	R\$400,00

OBSERVAÇÃO IMPORTANTE:

Este orçamento de projeto de pesquisa é apenas indicativo e visa a atender exigências da CONEP/Plataforma Brasil. A aprovação do protocolo pelo Comitê de Ética na Pesquisa da UNIGRANRIO limita-se aos aspectos éticos da pesquisa e não implicando em nenhuma hipótese, compromissos financeiros da parte da Universidade com o desenvolvimento das atividades do projeto ou com o pesquisador. A aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética pode ser uma exigência para posterior obtenção de recursos financeiros na UNIGRANRIO ou em agências de fomento.

Outros comentários: O valor refere-se ao custo mínimo com cópias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, cópias do instrumento de coleta de dados e outros itens que impliquem em despesas com a pesquisa.

Assinatura do Pesquisador



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(De acordo com as normas da Resolução nº 466, do Conselho Nacional de Saúde de 12/12/2012)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **LIMITES E POSSIBILIDADES NA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS AFRICANAS NEGRAS MIGRANTES E REFUGIADAS EM DUQUE DE CAXIAS/RJ: Um estudo EDUCAÇÃO E PRÁTICAS EM FAVOR DA DIVERSIDADE**. Você foi selecionado por amostragem intencional e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição de ensino.

Os objetivos deste estudo são:

- Investigar como as culturas e experiências das crianças africanas são legitimadas no ambiente escolar;
- Identificar estratégias apresentadas por professores e demais profissionais da educação (Orientadores educacionais e pedagógicos, diretores, representantes da Secretaria Municipal de Educação) que caminhem para a escolarização dos alunos e contexto migratório e/ou refúgio;
- Identificar limites e possibilidades na escolarização de tais alunos;
- Contribuir com reflexões sobre o currículo escolar a partir de uma perspectiva a favor da cultura africana, reconhecendo-a como nossa matriz cultural e filosófica, tal como previsto na Lei 10.639, de 2003.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder um roteiro de entrevista relacionado ao tema em questão, não havendo quaisquer riscos com sua participação.

Os benefícios relacionados a sua participação consistem em contribuir para a reconfiguração da prática docente de forma que o currículo escolar possa englobar experiências e conhecimentos pertinentes às culturas africanas e suas histórias, tal como previsto na Lei nº 10.639/03.

As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação, caso o participante opte pelo sigilo. As entrevistas terão informações analisadas qualitativamente, sendo o nome do entrevistado substituído por pseudônimos, se assim desejar.

Uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o senhor (a), podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento com os pesquisadores responsáveis Jurema Rosa Lopes Soares e Caroline Delfino dos Santos no e-mail carol.delfino.santos@gmail.com ou no telefone (21)982623807.

Pesquisador Responsável
Jurema Rosa Lopes Soares

Pesquisador Responsável
Caroline Delfino dos Santos

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNIGRANRIO, localizado na Rua Prof. José de Souza Herdy, 1160 – CEP 25071-202 TELEFONE (21).2672-7733 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: cep@unigranrio.com.br

Rio de Janeiro, ____ de ____ de 20__.

Participante da pesquisa

Pai / Mãe ou Responsável Legal

APÊNDICE V-Carta de Anuência



Estado do Rio de Janeiro
Prefeitura Municipal de Duque de Caxias
Secretaria Municipal de Educação
(Nome da Instituição)

CARTA DE ANUÊNCIA da INSTITUIÇÃO SEDIADORA

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o(s) setor(es) docente e equipe diretiva desta Instituição, para o desenvolvimento das atividades referentes ao Projeto de Pesquisa, intitulado “Limites e Possibilidades na escolarização de crianças africanas negras migrantes e refugiadas em Duque de Caxias/RJ: Um estudo educação e práticas em favor da diversidade” da doutoranda Caroline Delfino dos Santos sob a responsabilidade da Professora Jurema Rosa Lopes Soares do curso de Doutorado em Humanidades, Culturas e Artes, da Universidade do Grande Rio, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Duque de Caxias, ____ de ____ de ____

Nome, por extenso, do responsável pelo setor

Cargo e/ou função que exerce na instituição

Assinatura e Carimbo

CPF

E-mail

APÊNDICE VI – Cronograma da Pesquisa

CRONOGRAMA

ANO	ATIVIDADE	JAN	FEV	MAR	ABR	MAI	JUN	JUL	AGO	SET	OUT	NOV	DEZ
2018	Revisão e readequação do projeto de tese								X	X			
	Revisão de literatura						X		X	X	X		
	Produção escrita					X	X	X	X	X	X	X	X
	Levantamento das redes de colaboração						X	X					
	Submissão do projeto ao Comitê de Ética									X			
	Apresentação do projeto na Secretaria Municipal de Educação e escolas, <i>lôcus</i> da pesquisa						X						
	Coleta de autorizações para a realização da pesquisa								X				
	Pesquisa de campo										X	X	
2019	Pesquisa de campo		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X

	Aprofundamento teórico		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Apresentação dos resultados preliminares da pesquisa em congressos, jornadas, seminários e outros eventos de caráter acadêmico articulados ao tema*												
2020	Transcrição das entrevistas	X	X	X	X								
	Encaminhamento das entrevistas aos sujeitos para fins de revisão, ratificação e autorização final					X	X						
	Tabulação dos dados quantitativos							X	X	X			
	Análise dos dados										X	X	X
	Aprofundamento teórico	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
	Produção escrita	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	Apresentação dos resultados preliminares da pesquisa em congressos, jornadas, seminários e outros eventos de caráter acadêmico articulados ao tema*												
2021	Análise dos dados	X	X	X									

	Produção escrita	X	X	X	X	X	X						
	Revisão ortográfica/gramatical do texto							X					
	Encaminhamento da pesquisa em andamento à banca de qualificação								X				
	Qualificação									X			
	Revisão e retificação da pesquisa conforme apontamentos da banca de qualificação										X		
	Retorno ao campo conforme apontamentos da banca											X	
	Análise dos novos dados coletados Produção escrita e revisão ortográfica/gramatical final												X
2022	Encaminhamento da pesquisa à banca de defesa	X											
	Defesa		X										
	Correções conforme intervenção da banca		X										
	Encaminhamento do relatório final ao comitê de ética			X									
	Apresentação da tese às				X								

	comunidades escolares												
	Apresentação da pesquisa em congressos, jornadas, seminários e outros eventos de caráter acadêmico articulados ao tema*												

*Conforme agenda dos eventos

Pesquisador Responsável

APÊNDICE VII - Roteiro de entrevista com profissional de educação



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
DOUTORADO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Profissional de Educação)

Data:	Local: _____
Identificação do participante	Nome do participante: _____ Idade: _____ Autoriza a divulgação do nome? _____
Experiência profissional	Função: _____ Escolaridade: _____ Tempo de profissão: _____ Tempo de atuação na rede pública de ensino de Duque de Caxias: _____ Áreas de atuação: _____
Experiência de trabalho com crianças africanas negras	• Quantas crianças africanas negras há matriculadas na escola/sala de aula? Qual foi o maior número e qual foi o menor? • Há quanto tempo trabalha com crianças africanas negras? • Como se deu o processo de matrícula (declaração ou (re) classificação) • Quais os desafios encontrados no processo de inclusão? • Como a escola vem se organizando para o atendimento desses alunos? • Houve atividades específicas de acompanhamento aos pais? • Que diálogos foram travados com as famílias a partir das matrículas? • Como enxerga a relação entre os alunos brasileiros e africanos? E com os professores? • Houve acolhida, rejeição ou a inserção se deu de forma natural? • O idioma se traduz como um entrave? Que estratégias foram pensadas para a superação desse desafio?

	• Como a questão racial e étnica vem sendo tratada por alunos e qual tem sido a intervenção da escola nesse processo? • Há um projeto específico de inclusão? Quais os profissionais envolvidos? • O projeto prevê a elucidação das culturas africanas na sala de aula? • Tais culturas são manifestadas de que forma, em que espaços tempos? • Há um movimento da escola na busca pelo reconhecimento da história dos alunos e de seus países de origem? • Houve uma readaptação curricular? • Em algum momento houve uma intersecção entre a chegada das crianças africanas e as demandas apresentadas pela Lei 10.639/03? • A escola busca reconhecer as experiências extramuros dos alunos? • Que subsídios vêm sendo oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação no processo de inclusão e adaptação curricular?
Estudo de caso	Relate uma experiência de elucidação das culturas africanas;

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE VIII - Roteiro de entrevista com profissional atuante na Secretaria Municipal de Educação



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
DOUTORADO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Profissional de Educação atuante na Secretaria Municipal de Educação)

Data:	Local: _____
Identificação do participante	Nome do participante: _____ Idade: _____ Autoriza a divulgação do nome? _____
Experiência profissional	Função: _____ Escolaridade: _____ Tempo de profissão: Tempo de atuação na rede pública de ensino de Duque de Caxias: Áreas de atuação: Setor atual:
Experiência de trabalho com crianças africanas negras	• Quantas crianças africanas negras há matriculadas na rede? • Quantas escolas atendem às crianças africanas negras? • Como é feito esse levantamento e com que frequência? • Onde há a maior concentração de crianças africanas negras na rede? • Quando se deu a primeira matrícula? • Como vem se dando o processo de matrícula (declaração ou (re)classificação) em linhas gerais? • Como geralmente é feita a matrícula? Há mediadores? • Quais as dificuldades encontradas pelos pais/responsáveis nesse primeiro momento? • Existe interlocução com outros setores da esfera pública com vistas ao bem estar dessa criança em contexto de deslocamento? (Saúde, serviço social...) • Existe uma política específica de atendimento/acompanhamento no que se refere ao processo de ensino aprendizagem? • Que recursos são disponibilizados para o ensino da língua portuguesa às crianças que falam outro idioma? Como a secretaria vem pensando o processo de aquisição da língua?

	• Que aparatos são oferecidos aos docentes no que se refere às disparidades da língua e às questões curriculares? • Quais são as maiores dificuldades apontadas pelos alunos no que se refere ao rendimento escolar? Tais dificuldades têm relação com aspectos ligados à cultura? • Quais os entraves encontrados no processo de inclusão? • Há oferta de formação continuada aos professores no que se refere a oferta de ensino, bem como a respeito da diversidade cultural? • Quais questões são mais pontuadas pelos profissionais que atendem mais diretamente esses alunos? • Que subsídios vêm sendo oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação no processo de inclusão e adaptação curricular? • Quais as expectativas da SME em relação à inclusão dos alunos em questão?
Estudo de caso	Relate uma experiência de elucidação das culturas africanas;

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE IX - Roteiro de entrevista com responsável por aluno



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
DOUTORADO HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA
(Responsável por aluno)

Data:	Local: _____
Identificação do participante	Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Sexo: _____ Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____ Grupo étnico: _____ Formação: _____ Profissão: _____ Endereço: _____ _____ Telefone: _____ Autoriza a divulgação do nome? _____
Dados do Aluno	Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Ano de escolaridade: _____ Em caso de mais de um filho matriculado na unidade: Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Ano de escolaridade: _____ Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Ano de escolaridade: _____ Nome: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: ____ Ano de escolaridade: _____
A experiência na África (pré-diáspora)	• Local de origem; • Condição da residência;

	• Aspectos relacionados à cultura e história; • Aspectos de ordem financeira (Fonte de renda, valores salariais...) • Composição familiar;
Processo diaspórico	• Que fatores promoveram a partida? • Que familiares vieram? Quais ficaram? Vieram juntos ou separados? Quem veio primeiro (Homens ou mulheres)? Por quê • O que fica (bens materiais e bens imateriais-cultura, família, história, memória)? • Expectativas no processo migratório à época;
A chegada ao Brasil/Rio de Janeiro/Duque de Caxias	• Como e quando chegou (ao país, Estado, município e bairro)? • Por que o Brasil/ Rio de Janeiro/Duque de Caxias? • Encontros e desencontros; • Acolhida; • Núcleo/redes de apoio (financeiro, proteção) • Moradia; • Número de residentes na casa; • Fonte de renda (origem e valores); • Empregabilidade; • Legalização; • Dificuldades encontradas (Idioma, financeiras, culturais, raciais); • Por quais cidades já passou?
Escolarização dos filhos e expectativas em relação à educação da(o) filha(o)	• Como se deu o processo de matrícula? • Houve a possibilidade de escolha da escola? • Que fatores interfeririam na escolha? • Como foi feita a enturmação do aluno? (Por declaração da escola anterior ou por (re)classificação); • Que aspectos considera distintos em relação à educação oferecida no país de origem? • Aspectos positivos; • Aspectos negativos; • Como vem se dando sua participação na escola? • Como percebe a inserção/inclusão do aluno na escola? Que profissionais fizeram a mediação? • Que atividades foram pensadas visando a promoção das culturas africanas no contexto escolar? • Como vem se dando o rendimento escolar do aluno? • Que expectativas têm em relação à escola?

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE X- Roteiro de entrevista com alunos



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
DOUTORADO EM HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Alunos africanos negros)

Data:	Local: _____
Identificação do participante	Nome do participante: _____ Data de nascimento: ____/____/____ Idade: _____ Ano de escolaridade: _____ País de origem: _____ Autoriza a divulgação do nome? _____
Escolarização e experiências na África	• Como era sua escola na África (Aspectos físicos, rotinas, horários, disciplinas, dinâmicas diversas em relação ao funcionamento) • Como eram suas brincadeiras? • Como eram seus brinquedos? (Havia?) • Alimentação/pratos comuns à sua cultura; • Conte sobre suas experiências na escola, na sala de aula; • Quais eram suas preferências? • Cante algumas músicas; • Conte-nos algumas histórias do seu país; • Quem as contava?
Escolarização no Brasil/ Rio de Janeiro/ Duque de Caxias	• Conte sobre sua escola no Brasil; • O que mais gosta nela? • Como é a convivência com seus colegas? • Quem são seus amigos mais próximos? • O que tem sido fácil e o que tem sido difícil? • Quais as maiores diferenças percebidas? • O que gosta de aprender nesse espaço? O que já aprendeu? • Como é sua rotina de estudos? • Idioma diferente do português? Já o aprendeu? Como? Houve ajuda específica para tal? • Já houve a oportunidade de compartilhar suas experiências da África na sua sala? Conte-nos a respeito.

Assinatura do Participante (ou responsável)

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE XI - Roteiro de entrevista com Agente Consular de Angola



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
DOUTORADO HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Representante do Consulado Geral de Angola no Rio de Janeiro)

Data:	Local: _____
Identificação do participante	Nome: _____ Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____ Grupo étnico: _____ Formação: _____ Profissão: _____ Cargo que ocupa: _____ Telefone: _____ Autoriza a divulgação do nome? _____
Processo diaspórico	• Que fatores, em média, promovem o deslocamento? • Que familiares vêm? Quais ficaram? Vêm juntos ou separados? Quem veio primeiro (Homens ou mulheres)? Por quê? • O que fica (bens materiais e bens imateriais-cultura, família, história, memória)? • Quais as expectativas no processo migratório;
A chegada ao Brasil/Rio de Janeiro/ Duque de Caxias	• Como chegam ao país? • Por que o Brasil/ Rio de Janeiro/Duque de Caxias? • Núcleo/redes de apoio (financeiro, proteção) • Moradia; • Fonte de renda (origem e valores); • Empregabilidade; • Legalização; • Dificuldades encontradas (Financeiras, culturais, raciais); • Quantos angolanos hoje encontram-se no Rio de Janeiro? • É possível estimar quantos angolanos encontram-se em Duque de Caxias/RJ? • Há diferença de gênero, em termos de quantitativo, empregabilidade... • Há o retorno para o país de origem?
Consulado	• Qual o papel do consulado? • Quais os limites e caminhos legais para atuação do consulado? • Descreva a experiência de atendimento a pessoas africanas;

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisador

APÊNDICE XII - Roteiro de entrevista com Ação Social Paulo VI



UNIVERSIDADE DO GRANDE RIO-PROF. JOSÉ DE SOUZA HERDY
DOUTORADO HUMANIDADES, CULTURAS E ARTES

ROTEIRO DE ENTREVISTA

(Representante da Ação Social Paulo VI)

Data:	Local: _____
Identificação do participante	Nome: _____ Nacionalidade: _____ Naturalidade: _____ Grupo étnico (se for o caso): _____ Formação: _____ Profissão: _____ Cargo que ocupa: _____ Telefone: _____ Autoriza a divulgação do nome? _____
Processo diaspórico	• Que fatores, em média, promovem o deslocamento? • Que familiares vêm? Quais ficaram? Vêm juntos ou separados? Quem veio primeiro (Homens ou mulheres)? Por quê? • O que fica (bens materiais e bens imateriais-cultura, família, história, memória)? • Quais as expectativas no processo migratório;
A chegada ao Brasil/Rio de Janeiro/Duque de Caxias	• Como chegam ao país? • Por que o Brasil/ Rio de Janeiro/Duque de Caxias? • Núcleo/redes de apoio (financeiro, proteção) • Moradia; • Fonte de renda (origem e valores); • Empregabilidade; • Legalização; • Dificuldades encontradas (Idioma, financeiras, culturais, raciais); • Quantos africanos são atendidos hoje por meio da instituição? • É possível estimar quantos africanos encontram-se em Duque de Caxias/RJ? • Há diferença de gênero, em termos de quantitativo, empregabilidade... • Há o retorno para o país de origem?
Instituição	• Qual o papel da referida instituição? • Quais os limites e caminhos legais para atuação da instituição? • Descreva a experiência de atendimento a pessoas africanas;

Assinatura do Participante

Assinatura do Pesquisado

APÊNDICE XIII - Atividades de pesquisa de campo junto a ASPAS

Quadro 7 Atividades de pesquisa de campo junto à ASPAS⁵³

Data	Atividades	Nº Participantes
Dezembro/2018	Participação do preenchimento de cadastros	63
16/02/2019	Roda de conversa: Apresentação da pesquisadora e das crianças (nome, idade, país de origem, escola, relação com os colegas no espaço escolar).	12
16/03/2019	Brincadeiras infantis com vistas à aproximação das crianças; Roda de conversa a partir da leitura do livro “Menina Bonita do laço de Fita” (Ana Maria Machado); Debate sobre diferenças relativas à cor, origem.	15
27/04/2019	Confraternização de Páscoa: pratos típicos elaborados pelos migrantes e refugiados.	14
25/05/2019	Roda de conversa sobre as famílias das crianças: Que familiares vieram para o Brasil? Que familiares ficaram no país de origem? Que familiares foram para outros países?	15
29/06/2019	Roda de conversa a partir da leitura do livro “Na minha escola todo mundo é igual” (Rossana Ramos) Debate sobre dinâmicas escolares, bullying, xenofobia, racismo, projetos pedagógicos e intervenções docentes.	13
27/07/2019	Roda de conversa a partir da leitura do livro “Guilherme Augusto Araújo Fernandes”; Debate sobre lembranças.	21
17/08/2019	Roda de Conversa a partir da leitura do livro “Lino”; Debate sobre amizade e separação; Produção de jogral.	18
21/09/2019	Roda de Conversa a partir da leitura do livro “Chapeuzinho amarelo” (Chico Buarque de Holanda); Debate sobre medos, aflições, tensões recorrentes; Notícias sobre os “irmãos” que migraram para outros bairros do município do Rio de Janeiro e outros que emigram para outros países em situações adversas.	13
19/10/2019	Brincadeiras em celebração ao Dia das Crianças.	14
23/11/2019	Conversas informais sobre a diminuição do número de famílias em razão dos deslocamentos internos.	3
21/12/2019	Roda de Conversa sobre o Natal; Confeções de cartões de Natal;	22

⁵³ As histórias trabalhadas foram selecionadas com base nas temáticas que emergiam no grupo: diversidade; deslocamentos forçados; práticas de discriminação (xenofobia, racismo, machismo); medos e traumas; Após as leituras e debates e inferências das crianças, os livros circulavam entre elas para que pudessem manusear, ler, ver as gravuras, recontar; Durante todo o atendimento não foram identificadas crianças que não falassem português, diferente dos espaços escolares, onde os professores sinalizaram duas crianças que falavam apenas Francês; O acervo literário não contou com autores e contos africanos;

	Distribuição de brinquedos doados por voluntários e adquiridos pela ASPAS.	
15/02/2020	Roda de conversa sobre identidade, nomenclaturas, rótulos.	8

(Fonte: Quadro elaborado pela autora para fins desta tese)

ANEXOS

ANEXO I – Folheto com a propaganda do almoço beneficente em apoio aos refugiados/migrantes/2019



ALMOÇO BENEFICENTE C/ MÚSICA AO VIVO
AJUDA AOS REFUGIADOS/IMIGRANTES
Realização: ASPAS - Serviço de Apoio aos Refugiados/Imigrantes

Coxa e sobrecoxa na brasa

21/07
(DOMINGO)
12 às 14h
R\$ 15,00

Centro Paroquial da Paróquia Nossa Senhora do Pilar
R. Toscana, Lt 5/Qd 6 - Pilar - D. Caxias

CONVITES A VENDA NAS PARÓQUIAS DA DIOCESE.
VENHA E TRAGA SUA FAMÍLIA!

"Cada forasteiro que bate à nossa porta é ocasião de encontro com Jesus Cristo, que Se identifica com o forasteiro acolhido ou rejeitado de cada época (cf. Mt 25, 35.43). O Senhor confia ao amor materno da Igreja cada ser humano forçado a deixar a sua pátria à procura dum futuro melhor."

Papa Francisco, mensagem em 14 de janeiro de 2018

(Fonte: ASPAS)

ANEXO II- Ficha de Cadastro – Situação de Refúgio

 ASPAS – Ação Social Paulo VI <i>Catidade Pública Federal Dec. 98. 564 de 27/11/84</i> CNPJ 25.756.146/0001-80			
FICHA DE CADASTRO - SITUAÇÃO DE REFÚGIO			
IDENTIFICAÇÃO			
NOME :		DATA DE NASCIMENTO : ____/____/____	
SEXO : M () F ()		PAÍS DE ORIGEM :	DATA DE CHEGADA AO BRASIL : ____/____/____
RG :	CPF :	ESCOLARIDADE :	RELIGIÃO :
ENDEREÇO :			
BAIRRO :	MUNICÍPIO :	CEP :	
ESTADO CIVIL :		FORMAÇÃO PROFISSIONAL :	
TRABALHO QUE EXERCEA EM SEU PAÍS :			
TRABALHO ATUAL :			
LOCAL :			
LÍNGUA UTILIZADA PARA SE COMUNICAR :		OUTROS IDIOMAS :	
DADOS SOBRE A FAMÍLIA			
COMPANHEIRO (a) :		DATA DE NASCIMENTO : ____/____/____	
ELE (ELA) ESTÁ NO BRASIL : SIM () NÃO ()		RG :	CPF :
ESCOLARIDADE :		PROFISSÃO :	
LOCAL DE TRABALHO :			
SE NÃO ESTÁ NO BRASIL COMO MANTÉM CONTATO :			
NÚMERO DE FILHOS :			
NOMES	IDADES	DATA DE NASCIMENTO	ESTÁ NO BRASIL ? (SIM)
FAMILIARES QUE ESTÃO NO PAÍS DE ORIGEM :			
QUANTOS ESTÃO NA ESCOLA ?		QUANTOS ESTÃO NA CRECHE ?	
TEM OUTROS FAMILIARES NO BRASIL ? SIM () NÃO ()			
QUEM ?		PARENTESCO :	



ASPAS – Ação Social Paulo VI

Unidade Pública Federal Dec. 98. 564 de 27/11/84

CNPJ 28.756.146/0001-90

FICHA DE CADASTRO - SITUAÇÃO DE REFÚGIO

ASSISTÊNCIA SOCIAL

ESTA INSCRITO EM ALGUM PROGRAMA GOVERNAMENTAL DE TRANSFERÊNCIA DE RENDA ? SIM () NÃO ()

RECEBE BOLSA FAMÍLIA ? SIM () NÃO ()

RECEBE AJUDA DE CÁRITAS ? SIM () NÃO ()

QUE TIPO DE AJUDA ?

RECEBE AJUDA DE OUTRA INSTITUIÇÃO ? SIM () NÃO ()

QUAL ?

INFORMAÇÕES DE SAÚDE

NECESSITA DE ALGUM TRATAMENTO PARA PROBLEMA DE SAÚDE ? SIM () NÃO ()

DESEJA INFORMAR QUAL O TIPO DE TRATAMENTO DE SAÚDE FAZ ?

APRESENTA ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA ? SIM () NÃO ()

FAZ TRATAMENTO AMBULATORIAL ? SIM () NÃO ()

FAZ USO DE MEDICAMENTOS ?

QUAIS SÃO SEUS PRINCIPAIS PROBLEMAS ATUAIS NO BRASIL ?

REPRESENTANTE DA ASPAS :

DATA : ____/____/____