

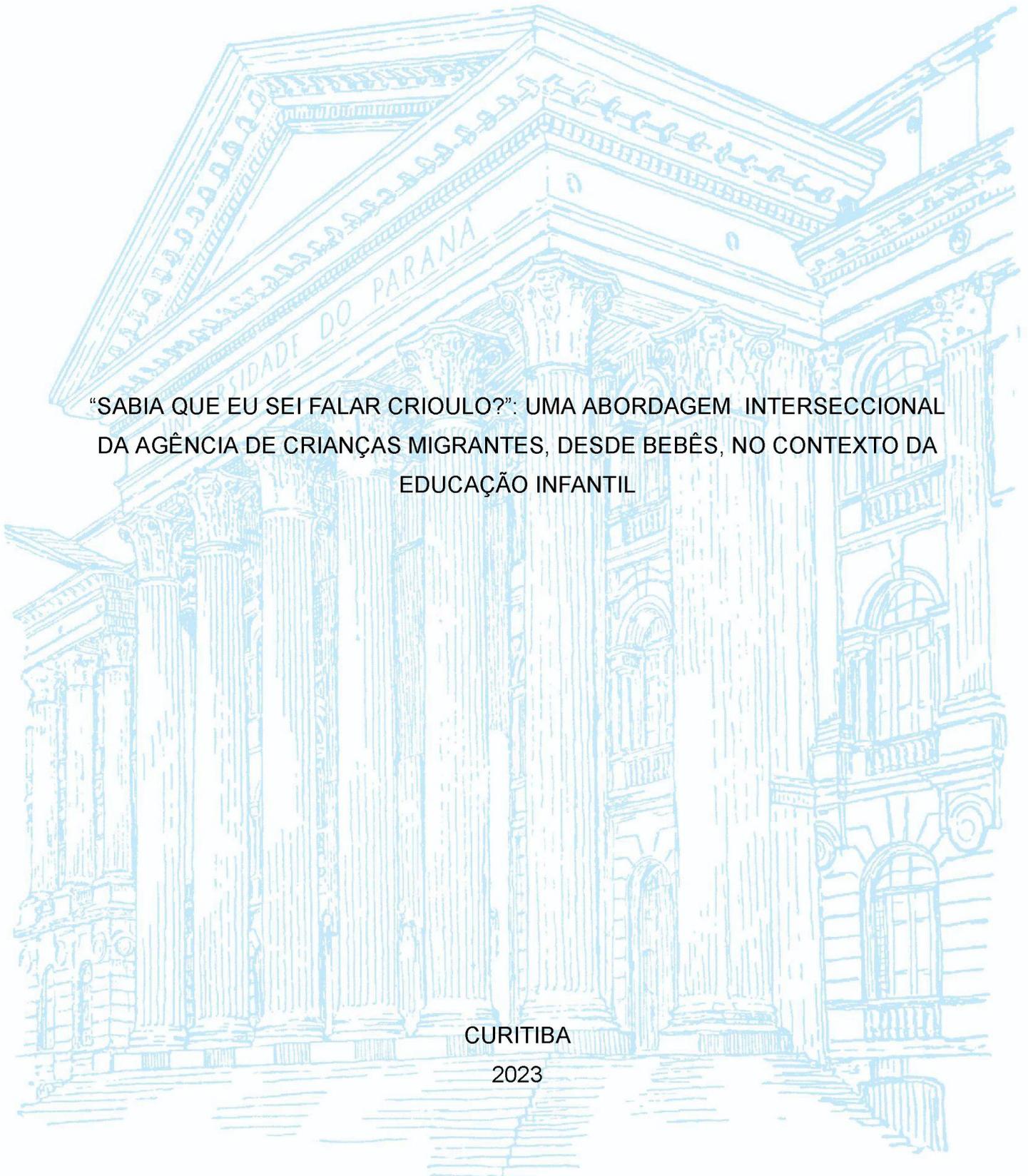
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

DÉBORA REIS SCHNEKEMBERG

“SABIA QUE EU SEI FALAR CRIOULO?": UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL
DA AGÊNCIA DE CRIANÇAS MIGRANTES, DESDE BEBÊS, NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

CURITIBA

2023



DÉBORA REIS SCHNEKEMBERG

“SABIA QUE EU SEI FALAR CRIOULO?”: UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL
DA AGÊNCIA DE CRIANÇAS MIGRANTES, DESDE BEBÊS, NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Angela Maria Scalabrin Coutinho

CURITIBA

2023

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Schnekemberg, Débora Reis.

"Sabia que eu sei falar crioulo?" : uma abordagem interseccional da agência de crianças migrantes, desde bebês, no contexto da Educação Infantil / Débora Reis Schnekemberg – Curitiba, 2023.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Angela Maria Scalabrin Coutinho

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação infantil. 3. Infância – Aspectos sociais. 4. Migrantes. 5. Haitianos – Brasil. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de DÉBORA REIS SCHNEKEMBERG intitulada: "SABIA QUE EU SEI FALAR CRIOULO?": UMA ABORDAGEM INTERSECCIONAL DA AGÊNCIA DE CRIANÇAS MIGRANTES, DESDE BEBÊS, NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL, sob orientação da Profa. Dra. ANGELA MARIA SCALABRIN COUTINHO, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 22 de Setembro de 2023.

Assinatura Eletrônica
26/09/2023 18:31:19.0
ANGELA MARIA SCALABRIN
COUTINHO
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/09/2023 06:46:38.0
FLAVIO SANTIAGO
Avaliador Externo
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Assinatura Eletrônica
07/10/2023 12:22:17.0
CATARINA DE SOUZA MORO
Avaliador Interno
(UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
28/09/2023 08:33:45.0
MARIA LETÍCIA BARROS PEDROSO
NASCIMENTO
Avaliador Externo
(UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)

Dedico essa dissertação,

às bebês e crianças haitianas e brasileiras-haitianas que participaram desta pesquisa e a todas as crianças que vivem ou viveram suas infâncias, também, em território brasileiro;

à Donattela (7 anos) brasileira-argentina e sua mãe Georgina argentina (minhas vizinhas) que representam tantas famílias de migração sul-sul, dos países hispanohablantes que vivem em Florianópolis. E que tanto me ensinam e ressignificam aspectos sobre identidades híbridas e sobre maternidade solo e transnacional;

à Ágatha Ndjilini (1 ano) brasileira-guineense (minha afilhada) e seus pais Ginelsa e Bruno, guineenses a qual tenho a honra de chamar de amigos e compadres.

AGRADECIMENTOS

Ubuntu!
"sou, porque somos"

Agradeço aos que me atravessam e me ensinam, me amam, me alimentam, me curam, me protegem, me apoiam, me ajudam e me fortalecem.

Sou muito grata às vidas, à natureza, aos acontecimentos, às bênçãos, às conquistas, às amizades, à minha rede de apoio e de cuidados.

As minhas ancestrais que me constituem nos movimentos reflexivos e curativos e das quais sinto saudade, curiosidade, amorosidade e gratidão.

A minha família pelo apoio e amor incondicional, especialmente a minha mãe Sandra, meu pai Hélio, meu irmão Héilton, minha irmã Jéssica, minhas sobrinhas Ana Alice e Maria Eduarda, e meu sobrinho Matteo.

As manas Luciana Oliveira "Luluhzita", Graciele Lehnen Bijega "Graci", e ao mano Wellington Oliveira dos Santos "Well", pela amizade e acolhimento das minhas inseguranças, medos e dilemas e pelas contribuições através da leitura, organização e reflexão das minhas escritas.

Ao NEIM Vó Terezinha que através da Diretora Daniela Cristina Silva e suas incríveis parceiras Suzana Méri dos Passos Carlos e Aline Vasconcelos Marques não mediu esforços para colaborar com a etapa da pesquisa de campo. Me inseriram, me acolheram e me ajudaram no levantamento dos dados das profissionais, das crianças, das famílias e da comunidade.

Às crianças, às profissionais e às famílias do NEIM Vó terezinha que me acolheram, me autorizaram e participaram da produção dos dados desta pesquisa.

À comunidade do Morro do Macaco que me acolheu, me autorizou e me oportunizou aprender e conhecer parte dos contextos que compõem as relações que afetam a produção das agências das crianças focalizadas.

Às tradutoras e tradutores de documentos e dos resumos desta publicação Izamara Dias (Inglês); Rey Seelvi (Crioulo haitiano); Irma Catalina (Espanhol).

Aos meus amigos-casa Eidrian Diones, Dindi Motter, Catarina Rielli, Lays Gonçalves, Júlia Neris, Fábio de Carvalho que foram literalmente abrigo durante esse período formativo, meu amor por vocês é imenso, gratidão.

As minhas amigas-fortalezas Paula Moino Guerra, Daniela Fonseca Gonçalves e Rosimere Ribeiro da Silva que com amorosidade foram precisas, no cuidado e no suporte em diferentes, e por vezes, concomitantes momentos nesta trajetória.

E especialmente, à Lívia Martins Santos, que enquanto minha amiga, minha médica e a revisora desta publicação, segurou minhas mãos e me levou para lugares potentes e fulcrais para a finalização desta escrita.

Aos meus amigos-presentes desta trajetória acadêmica Alan Felipe Silva, Bruno Gomes e Vanessa Medianeira da Silva Flores pela ajuda mútua, eventos científicos, publicações, artigos, amizade, sorrisos e desesperos compartilhados.

Às companheiras, crianças e familiares do NEIM Colônia Z11, meu local de atuação e de trabalho onde me construo como professora de educação infantil.

À Prefeitura Municipal de Florianópolis, à Secretaria Municipal de Educação, e à Equipe da Formação Continuada pelo apoio dado através da licença aperfeiçoamento remunerada que me possibilitou condições materiais concretas para realização dessa formação e desta pesquisa.

É um bocado de pessoas e coletivos para agradecer por tudo e tanto. Minha vida é uma fartura! Desejo que, mesmo sem nomear todas, todos e todes que tornaram essa trajetória possível, sintam minha gratidão e reconhecimento.

Agradecimento especial à minha orientadora Angela Maria Scalabrin Coutinho mulher, professora, doutora e pesquisadora a qual muito admiro e me inspira, pela paciência e por me presentear com uma imensidão de saberes e afetos que me fizeram agregar sentido intelecto-espiritual à caminhada profissional.

Agradeço à Profa. Dra. Maria Letícia Nascimento, à Profa. Dra. Catarina Moro e ao Prof. Dr. Flávio Santiago pela generosidade em dialogar e compartilhar seus entendimentos sobre esta pesquisa, na banca de qualificação e de defesa, fortalecendo meu processo de formação como professora-pesquisadora.

E, por fim, agradeço a mim, desde a Débora bebê; a Debinha criança e adolescente (a Binha da Vó Cida) as quais dialogam muito comigo e me ajudam a manter a alegria de viver, a espontaneidade no agir, a entrega no sentir, a coragem nas andanças, nas mudanças, nos encontros e no novo/desconhecido; e a esta Débora professora-pesquisadora, que tanto já me transformei e que muitas vezes não me reconheci, me perdi, me reconectei, e sigo sentipensando nos movimentos da cíclica (re)existência. É um desafio prazeroso honrar todas elas!

Mil

nações

moldaram

minha cara.

Minha

VOZ

uso

pra dizer

o que se

C

A

L

A

O

meu *país*

é meu **lugar**

de **fala!**

Elza Soares

2018

RESUMO

A presente dissertação tem como objetivo analisar as intersecções que produzem a agência de crianças migrantes e/ou filhas/filhos de migrantes haitianas, nos espaços e tempos de uma creche da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. A temática desta pesquisa se insere nas discussões relativas à migração infantil e as infâncias do Sul a partir dos referenciais teóricos dos campos da Educação Infantil e da Sociologia da Infância, em diálogo com as epistemologias feministas, antirracistas e decoloniais. Reconhecemos a criança como sujeita histórica, política, produtora da cultura, da história, do conhecimento e a infância enquanto uma categoria geracional sócio-histórica. De abordagem metodológica qualitativa, realizamos levantamento bibliográfico, documental e um estudo de campo etnográfico, de abordagem interpretativo-crítica e interseccional. Participaram do estudo, 3 crianças haitianas e 6 crianças brasileiras-haitianas, ou seja, crianças migrantes de 1ª geração e 2ª geração. A pesquisadora se inseriu e participou do cotidiano das crianças brincando, observando e registrando suas relações com outras crianças, com as adultas e com os espaços e tempos da creche. Nos utilizamos da interseccionalidade enquanto conceito e método na geração e análise dos dados para analisar a produção interseccional das agências infantis migrantes sul-sul que atualmente vivem suas infâncias no Morro do Macaco (MMC), afetadas por relações desiguais de poder que historicamente reforçam estigmas e lugares subalternizados às infâncias negras do sul. Por fim, consideramos que a produção interseccional da agência de crianças haitianas e brasileiras-haitianas são negociadas e mediadas, no contexto estudado, pelos seguintes marcadores sociais da diferença: idade; geração; etnia; nacionalidade; e raça. Ressaltamos a importância da formação docente para a educação das relações étnico-raciais na interlocução com os estudos migratórios e sobre a presença de crianças migrantes nos contextos educacionais como elemento fulcral para a inclusão e participação das crianças negras e migrantes, desde bebês, e para a qualidade da oferta e do atendimento na Educação Infantil. Evidenciamos, ainda, que as pesquisas sobre migração infantil vêm denunciando a ausência das experiências das crianças migrantes nos estudos migratórios. Desvelamos alguns desafios da pesquisa e da geração de dados com/sobre as infâncias e, principalmente, os limites para visibilizar a agência e a participação das crianças na análise dos dados. Salientamos a interseccionalidade como ferramenta teórico-metodológica potente e relevante na construção da pesquisa e na análise crítica dos dados levantados junto às crianças migrantes, desde bebês, no contexto da Educação Infantil no Brasil.

Palavras-chave: Migração infantil. Agência Infantil. Sociologia da Infância. Interseccionalidade. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the intersections that produce the agency of migrant children and/or daughters/ sons of Haitian migrants in the spaces and times of a nursery of the Municipal Education Network of Florianópolis/SC. The theme of this research is part of discussions on child migration and childhoods in the South, based on theoretical references from the fields of Early Childhood Education and the Sociology of Childhood, in dialogue with feminist, anti-racist and decolonial epistemologies. We recognize children as historical and political subjects, cultural, history, and knowledge producers, and childhood as a socio-historical generational category. Using a qualitative methodological approach, we conducted a bibliographical and documentary survey and an ethnographic field study with an interpretative-critical and intersectional approach. Three Haitian and six Brazilian-Haitian children participated in the study, i.e., first and second-generation migrant children. The researcher took part in the children's daily lives, playing, observing, and recording their relationships with other children and adults and the spaces and times of the nursery. We used intersectionality as a concept and method in the generation and analysis of the data to analyze the intersectional production of South-South migrant children's agencies who currently live their childhoods in Morro do Macaco (MMC), affected by unequal power relations that historically reinforce stigmas and subordinate places for black children from the South. Finally, we believe that the intersectional production of the agency of Haitian and Haitian-Brazilian children is negotiated and mediated in the context studied by the following social markers of difference: age, generation, ethnicity, nationality, and race. We emphasize the importance of teacher training in the education of ethnic-racial relations in interlocution with migratory studies and the presence of migrant children in educational contexts as a key element for the inclusion and participation of black and migrant children, from infancy and the quality of provision and care in Early Childhood Education. We also show that research into child migration has denounced the absence of migrant children's experiences in migration studies. We have uncovered some challenges of researching and generating data with/about children and the limits to making children's agency and participation visible in data analysis. We highlight intersectionality as a powerful and relevant theoretical-methodological tool in constructing the research and the critical analysis of the data collected from migrant children since they were babies in the context of Early Childhood Education in Brazil.

Keywords: Child migration. Children's agency. Sociology of Childhood. Intersectionality. Early Childhood Education.

REZIME

Travay disètasyon sa a genyen objektif pou analize entèsekasyon yo ki pwodwi nan ajans timoun migran ayisyen yo tifiy/tigason, nan espas ak tan yo nan gadri Rezo Minisipal Edikasyon Florianopolis nan Santa Catarina. Tèm rechèch sa a, li ensere nan diskisyon relativ nan domèn Edikasyon Timoun ak Sosyoloji Timoun, nan dyalòg avèk epistomoloji feminis, antirasis ak dekolonyal yo. Nou rekonèt timoun kòm yon sijè istorik, politik, pwodwi kiltirèl, istwa, rekonesans ak anfans kòm yon kategori jerasyonèl sosyo-istorik. Nou itilize apwòch metodolojik kalikativ pou kolekte done bibliyografik, dokimantal yo epi yon etid sou teren (etnobiografik), avèk yon apwòch entèpretasyon-kritik ak entèsekasyon. Etid la te gen ladann twa (3) timoun ayisyen epi sis (6) timoun brezilyen-ayisyen, sa vle di timoun migran premyè ak dezyèm jenerasyon. Chèchè a te enseri li epi li patisipe chak jou nan obsèvasyon pandan timoun yo ap jwe epi anrejistre relasyon timoun yo avèk lòt timoun, avèk granmoun yo ak espas yo ak lè yo nan gadri. Nou itilize entèsekasyon kòm yon konsèp epi metòd nan jenerasyon ak analiz done pou analize pwodiksyon entèsekasyon ajans migran timoun sid-sid yo ki ap viv aktyèlman anfans yo nan Morro do Macaco (MMC), ki afekte pa relasyon pouvwa inegal yo, ki istorikman ranfòse estigmatizasyon ak lye sibòdone yo pou timoun nèg yo nan Sid peyi a. Finalman, nou konsidere pwodiksyon entèsekasyon ajans timoun ayisyen ak brezilyen-ayisyen yo negosye ak medyatè, nan kontèks etidye yo, pa makè sosyal diferans sa yo: laj; jenerasyon; etnisite; nasyonalite; ak ras. Nou mete aksan sou enpòtans fòmasyon pwofesè pou edikasyon relasyon etnik-rasyal nan dyalòg ak etid migrasyon yo epi sou prezans timoun migran yo nan kontèks edikasyon kòm yon eleman kle pou enklizyon ak patisipasyon timoun nèg ak migran yo, depi nan timoun piti yo, avèk bon jan kalite ak sèvis pou yo ofri nan Edikasyon Timoun. Nou mete aksan tou sou rechèch sou migrasyon timoun yo, nou te revele absans eksperyans timoun migran yo nan etid migrasyon yo. Nou revele kèk defi nan rechèch ak jenerasyon done avèk/sou timoun yo, epi prensipalman, limit ki genyen nan zafè ajans ak patisipasyon timoun yo pou vizibilite nan analiz done yo. Nou mete aksan sou entèsekasyon kòm yon zouti teyorik-metodolojik pwisan epi enpòtan nan konstriksyon rechèch epi nan analiz kritik done kolekte yo sou timoun migran yo, depi nan timoun piti yo, nan kontèks Edikasyon Timoun nan Brezil.

Mo kle yo: Migrasyon Timoun. Ajans Timoun. Sosyoloji Timoun. Entèsekasyonnalite. Edikasyon Timoun.

RESUMEN

Esta disertación tiene como objetivo analizar las intersecciones que producen la agencia de los niños migrantes y/o hijas/hijos de migrantes haitianos, en los espacios y tiempos de una escuela infantil de la Red Municipal de Educación de Florianópolis/SC. El tema de esta investigación está dentro de las discusiones sobre migración infantil e infancias en el Sur, a partir de referencias teóricas de los campos de la Educación Infantil y de la Sociología de la Infancia, dialogando con epistemologías feministas, antirracistas y decoloniales. Reconocemos a los niños como sujetos históricos, políticos, productores de cultura, historia y conocimiento, y a la infancia como categoría socio-histórica generacional. A partir de un abordaje metodológico cualitativo, realizamos una investigación bibliográfica y documental y un estudio de campo etnográfico con enfoque interpretativo-crítico e interseccional. Participaron en el estudio tres niños haitianos y seis niños brasileño-haitianos, es decir, niños migrantes de primera y segunda generación. La investigadora participó en la vida cotidiana de los niños, jugando, observando y registrando sus relaciones con otros niños, con los adultos y con los espacios y tiempos de la guardería. Utilizamos la interseccionalidad como concepto y método en la generación y análisis de los datos para analizar la producción interseccional de las agencias de niños migrantes sur-sur que actualmente viven su infancia en Morro do Macaco (MMC), afectada por relaciones desiguales de poder que históricamente refuerzan estigmas y lugares subordinados para los niños negros del sur. Finalmente, consideramos que la producción interseccional de la agencia de los niños haitianos y haitiano-brasileños es negociada y mediada, en el contexto estudiado, por los siguientes marcadores sociales de diferencia: edad; generación; etnia; nacionalidad; y raza. Destacamos la importancia de la formación docente para la educación en relaciones étnico-raciales en diálogo con los estudios sobre migración y la presencia de niños migrantes en contextos educativos como elemento clave para la inclusión y participación de niños negros y migrantes, desde la infancia, y para la calidad de la oferta y atención en la Educación Infantil. También mostramos que la investigación sobre la migración infantil ha denunciado la ausencia de las experiencias de los niños migrantes en los estudios sobre migración. Hemos desvelado algunos de los retos de investigar y generar datos con/sobre los niños y, sobre todo, los límites para hacer visibles la agencia y la participación de los niños en el análisis de datos. Destacamos la interseccionalidad como una herramienta teórico-metodológica poderosa y relevante en la construcción de la investigación y en el análisis crítico de los datos recogidos de los niños migrantes, desde que eran bebés, en el contexto de la Educación Infantil en Brasil.

Palabras clave: Migración infantil. Agencia infantil. Sociología de la infancia. Interseccionalidad. Educación infantil.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto aérea do NEIM Vó Terezinha	32
Figura 2 - Foto feita na inauguração do NEIM	33
Figura 3 - Mapa com as 21 comunidades do MMC	35
Figura 4 - Mapa do trajeto até a unidade feito no dia 30/03/22	72
Figura 5 - Foto aérea do Maciço Morro da Cruz	81
Figura 6 - Mapa das Crianças de 1ª geração migrante	83
Figura 7 - Mapa das Crianças de 2ª geração migrante	84
Figura 8 - Mapa das Crianças de 1ª e 2ª geração migrante	85

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico	55
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas “Agência infantil AND B ”	57
Quadro 3 - Crianças participantes da pesquisa	86

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Profissionais do NEIM Vó Terezinha

87

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAAT - Centro Acadêmico Anísio Teixeira
CTD - Catálogo de Teses e Dissertações
DCE - Diretório Central dos Estudantes
ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente
ERER - Educação para as Relações Étnico Raciais
EUA - Estados Unidos da América
FMMC - Fórum do Maciço do Morro da Cruz
IDH - Índice de Desenvolvimento Humano
IDMC - Traduzido do inglês- Centro de Monitorização de Deslocados Internos
LPJ - Levante Popular da Juventude
NEIM - Núcleo de Educação Infantil Municipal
MMC - Maciço do Morro da Cruz
OBMIGRA - Observatório das Migrações
OIM - Organização Internacional para as Migrações
ONGS - Organizações não Governamentais
PAC - Programa de Aceleração do Crescimento
P.A.E. - Professora Auxiliar de Ensino
P.A.S. - Professora Auxiliar de Sala
P.R. - Professora Regente
PMF - Prefeitura Municipal de Florianópolis
RMEIF - Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis
RMF - Região Metropolitana de Florianópolis
SC - Santa Catarina
SCIELO - Scientific Electronic Library Online
SGE - Sistema de Gestão Escolar da PMF
SI - Sociologia da Infância
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TICEN - Terminal de Integração do Centro
TILAG - Terminal de Integração da Lagoa da Conceição
UFPR - Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1 CAMINHANDO SE FAZ O CAMINHO...	18
1.1 O TÍTULO	18
1.2 MEUS LUGARES DE FALA	19
1.3 DONDE PARTIMOS, COM QUEM E PARA ONDE VAMOS CAMINHAR?	22
1.4 METODOLOGIA	28
1.5 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO	31
Figura 1 - Foto aérea do NEIM Vó Terezinha	32
Figura 2 - Foto feita na inauguração do NEIM	33
Figura 3 - Mapa com as 21 comunidades do MMC	35
1.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA	36
1.7 ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS	39
1.8 MAPA DA DISSERTAÇÃO	40
2 MIGRAÇÃO INFANTIL ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL	42
2.1 CONJUNTURA DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL	47
2.2 CONJUNTURA DAS MIGRAÇÕES SUL-SUL E O CASO DO BRASIL	50
2.3 CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITAS DE PROCESSOS MIGRATÓRIOS	52
2.4 MIGRAÇÃO AND AGÊNCIA INFANTIL NAS PESQUISAS	53
Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico	55
Quadro 2 - Pesquisas selecionadas “Agência infantil AND B ”	57
2.5 INFÂNCIAS ATRAVESSADAS PELAS DESIGUALDADES SOCIAIS	59
3 PODEM AS CRIANÇAS FALAR?	62
3.1 O CARÁTER GERACIONAL DA INFÂNCIA	62
3.2 A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL	63
4 ANÁLISE INTERSECCIONAL DA PRODUÇÃO DA AGÊNCIA INFANTIL	67
4.1 PRODUÇÃO INTERSECCIONAL DA AGÊNCIA INFANTIL	70
Figura 4 - Mapa do trajeto até a unidade feito no dia 30/03/22	72
4.2 COMPREENSÃO INTERSECCIONAL: CONTEXTOS, CORPOS, TERRITÓRIOS, SUJEITAS DO CAMPO DA PESQUISA	79
Figura 5 - Foto aérea do Maciço Morro da Cruz	81
Figura 6 - Mapa das Crianças de 1ª geração migrante	83
Figura 7 - Mapa das Crianças de 2ª geração migrante	84
Figura 8 - Mapa das Crianças de 1ª e 2ª geração migrante	85
Quadro 3 - Crianças participantes da pesquisa	86
Tabela 1 - Profissionais do NEIM Vó Terezinha	87
4.3 ETNIA E ETNICIDADE	88
4.4 CORPOS E TERRITÓRIOS	95
5 ALGUNS ENTENDIMENTOS À GUIA DE CONCLUSÃO	101
REFERÊNCIAS	104

1 CAMINHANDO SE FAZ O CAMINHO...

*“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
Caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace el camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se há de volver a pisar.
Caminante no hay camino
sino estelas en la mar.”*

Antonio Machado Ruiz

1.1 O TÍTULO

A primeira frase do título desta pesquisa *“Sabia que eu sei falar crioulo?”* é uma forma de agradecer e homenagear as crianças haitianas em deslocamentos, mas, sobretudo, é uma oportunidade de considerar a agência infantil e reconhecer que as crianças podem melhor que ninguém nos informar sobre suas existências, suas nacionalidades, seus corpos, seus territórios, suas culturas e seus saberes. A partir de suas próprias vozes e de sua presença corporificada - nas instituições de Educação Infantil, mas não somente, na sociedade como um todo - assim escutei essa menina haitiana de 5 anos, no primeiro diálogo que estabelecemos durante a minha inserção na pesquisa de campo, em sua sala de referência, após a roda de conversa onde me apresentei como professora-pesquisadora, comunicando às crianças sobre a pesquisa e a minha presença ali na sala e no NEIM e, pedindo a autorização delas para estar junto brincando, observando e fazendo anotações no meu caderno.

Lina¹: Sabia que eu sei falar crioulo?

Profa-pesquisadora (eu): é mesmo? Que legal! E é muito difícil?

Lina: não, é muito fácil.

Profa-pesquisadora (eu): será que eu consigo aprender? Você pode me ensinar?

Lina: consegue, te ensino, vem cá!

Me pegou pela mão e me levou para brincarmos de “escolinha”, só que ela mudou o foco rapidamente, porque iniciou uma discussão com uma colega que derrubou um acessório dela que estava junto de seus

¹ Lina (nome fictício) é uma menina, de 6 anos, de nacionalidade haitiana, que participou da pesquisa por quase dois meses, mas não permaneceu na instituição e na continuidade da pesquisa, porque seguiu em deslocamento com sua família para outro país, da rota migratória sul-norte.

pertences/mochila e depois disso outras solicitações foram feitas pelas professoras e a aula de crioulo haitiano não aconteceu. (Registro do caderno de campo, agosto de 2022)

A criança nesta situação tem e faz uso de sua própria voz, literalmente verbalizando um conhecimento que ela possui, nos informando sobre os corpos e territórios com quem ela se relaciona fora da unidade educativa, do lugar onde aprendeu o crioulo haitiano, da forma onde se origina a feitura de seu penteado com tranças, elásticos e miçangas coloridas, dos espaços onde cria e recria a multiplicidade de seus pertencimentos étnico-raciais (etnicidade) desde seus deslocamentos do Haiti até aqui. Evidencia-se, portanto, uma hipótese desta pesquisa, sobre a agência de crianças migrantes serem atravessadas-produzidas por diferenças, ora mais explícitas, como neste caso as linguísticas (étnicas) e geográficas (nacionalidade), ora menos explícitas, como as diferenças etárias, geracionais, de gênero e raciais, porém presentes e interseccionadas a partir de marcas sociais que nos revelam lugares potentes de existência, participação e agência, mas que também expõe desigualdades sociais quando são diferenciadas por marcadores sociais que foram estereotipados ao longo da construção da modernidade e estigmatizados até os dias de hoje. (PEREIRA; SANTIAGO, 2021; SANTIAGO, Flávio, 2014; 2019; 2020)

1.2 MEUS LUGARES DE FALA

Para uma pesquisa junto às crianças entendo que se faz necessário reconhecer o lugar de poder e privilégios que ocupo enquanto uma adulta, afinal vivemos numa sociedade adultocêntrica. Admitir que essa diferença etária e geracional tem forjado relações desiguais de poder e de existir em nossa sociedade, nos convoca à construção de posturas éticas no desenvolvimento da pesquisa com crianças desde a sua ideia inicial. Desta feita, informarei brevemente sobre esse corpo-território² que pede permissão às crianças, às profissionais e às famílias para a geração e interpretação destes dados.

² Este conceito de corpo-território tem sido elaborado e surge com força decolonial a partir das lutas e teorizações das mulheres indígenas de Abya Yala. Impulsionando a construção de ações que questionam a violência epistêmica que invisibiliza os conhecimentos elaborados a partir dos territórios-corpos dos povos originários, das mulheres e das crianças, os quais vêm sendo violados e roubados desde a invasão e surgimento da América Latina (CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy T., 2016).

Assim como a maioria das pessoas que frequentam o NEIM Vó Terezinha não sou “manezinha”³, também sou migrante “pé vermeio”⁴, vinda de uma paragem de oito anos vivendo em Curitiba, nascida e criada até os 18 anos pelas terras vermelhas do interior do Paraná, na região do Vale do Ivaí, mais especificamente em Manoel Ribas. Sou uma mulher, adulta, cisgênera, bissexual, de 32 anos, ainda me reconhecendo racialmente, mas compreendo que a partir do chão brasileiro que piso, sou uma mulher branca.

Fui uma criança curiosa, observadora, preocupada com o cuidado das pessoas, principalmente das idosas, outras crianças que me cercavam e com o meio ambiente, sofrendo muito quando via cenas e notícias de desmatamentos e crises climáticas. Tive uma infância comum de uma criança pobre, filha do meio com mais dois irmãos. Cresci entre a cidade pequena, sítios e chácaras dos familiares, roças, rios, árvores, animais de pequeno, médio e grande porte. Na infância não precisei trabalhar pesado, mas sempre tinha minhas tarefas em casa e a vida escolar era uma prioridade. Adorava ir para a escola e brincar na rua com as crianças e adolescentes do bairro. Tive uma adolescência saudável, aprontava umas boas, tive um namorado incrível, passamos meia década aprendendo e aprontando juntos. Era muito envolvida nos esportes e na vida escolar cursei o magistério integrado ao Ensino Médio, por sugestão e convencimento do meu pai pelo “assim já terá uma profissão”, afinal pobre tem que ser realista, sonhar com os pés no chão. Na época, não me imaginava professora, mas fui sendo envolvida pelas possibilidades de transformação social a partir de uma educação libertadora e revolucionária (FREIRE, Paulo, 2006). Não tive muitas oportunidades de viagens, cursar línguas, frequentar cinema, teatros, shows, diferentes tipos de festas e outras atividades culturais. Por conta disso, tinha dentro de mim uma vontade grande de conhecer outros mundos, coisas, lugares, comidas, línguas e pessoas diferentes. Foi a partir desses anseios e lidando com crises de ansiedade, que me dediquei a estudar e passar no vestibular na universidade pública, pois me encantava abraçar o desconhecido e minha curiosidade por outras culturas do ser. Foi assim que em 2010 me mudei para

³ Diz-se “manezinha” aquela pessoa nascida na ilha de Florianópolis que tem ou não descendência açoriana. É um termo popular que antes era usado de forma pejorativa para se referir às pessoas que viviam de modo muito simples no interior da Ilha, afastados do meio urbano.

⁴ Diz-se “pé vermeio” aquela pessoa nascida no norte do Paraná, numa região composta por rochas balsâmicas que ao se decompor resultam num solo avermelhado, assim os pés que por ali pisam são tingidos por tal cor. Foi daí que surgiu essa expressão popular que até pouco tempo era utilizada de forma pejorativa para se referir às pessoas do interior, da roça, caipiras, nascidas em municípios afastados das grandes cidades.

Curitiba e a UFPR se tornou minha casa durante os 5 anos enquanto cursava Pedagogia. Sentia que era minha casa mesmo, porque me provia com lugar para dormir, alimentação, trabalho e conhecimentos, graças às políticas de assistência estudantil. Não à toa, me formei junto ao movimento estudantil, gestões de centro acadêmico (CAAT) e diretório de estudantes (DCE), movimentos sociais, especialmente os sem terra (MST) e a Marcha Mundial das Mulheres (MMM), e coletivos de educação, comunicação e cultura popular, como o Levante Popular da Juventude (LPJ), CEFURIA, entre outros espaços e vivências, como: ocupações urbanas, acampamentos e assentamentos rurais, comunidades indígenas, quilombolas e caiçaras. Conheci capitais e municípios Brasil afora, participando de eventos políticos e acadêmicos. Inclusive a primeira vez que viajei de avião foi devido a participação num evento científico e governamental com o grupo de pesquisa em que realizei a Iniciação Científica, na época Observatório de Jovens, atual Observatório do Ensino Médio. Depois de graduada, trabalhei com Educação Infantil não formal, fiz muitos *freelancers* (“bicos, taxas”) e *baby-sitter* (“babá”). Atuei como pedagoga e professora substituta em Pinhais e depois trabalhei numa escola rural como professora do quadro efetivo em Almirante Tamandaré, ambos municípios da região metropolitana de Curitiba.

Vim morar em Florianópolis em fevereiro de 2018 para trabalhar como professora efetiva na Educação Infantil pública, pois almejava uma rede com condições básicas de trabalho e incentivos na formação docente nesta etapa da educação, mas também estava em busca de viver com mais qualidade o cotidiano da vida, de estar próxima e parte de uma paisagem com vegetação viva, pulsante e da grandiosidade do mar. Fui e sigo me descobrindo e me reconhecendo como uma adulta, mulher, branca, cisgenera, bissexual, e des-(re)construindo posturas, leituras e sentipensares e fazeres feministas, antirracistas, anticapitalistas, anticapacitistas, decoloniais, sóciogeopolíticos, ecossistêmicos e espirituais a partir dos muitos territórios-corpos e corpos-territórios que vi, ouvi, toquei, interagi, brinquei, participei, construí, e também a partir daqueles que não vi, não ouvi, não toquei, não brinquei, estranhei e não reconheci. Escrevo um pouco sobre meu corpo-território de professora/pesquisadora para ilustrar e problematizar os lugares de fala e as visões de mundo que mobilizo para pesquisar, ler e interpretar os estudos, os contextos, os corpos, os territórios e os marcadores sociais da diferença que impactam as crianças, desde bebês, e demais adultas que participaram desta pesquisa.

Por essas terras e águas fui sendo envolvida através das crianças em outros mundos com forte presença de suas culturas de pares e daquilo que lhes tangia, pela brincadeira do boi de mamão⁵ e outras tantas emoções, encantamentos, indignações e reivindicações que chegam até mim, permeando meu lugar de professora da/na Educação Infantil e me desafiando a seguir um caminhar por meio da pesquisa junto aquelas crianças em deslocamento, em construção de pertencimentos étnicos-raciais plurais, híbridos e diversos, que muitas vezes têm suas experiências e suas agências limitadas e subordinadas a lógicas adulto-etno-centradas.

1.3 DONDE PARTIMOS, COM QUEM E PARA ONDE VAMOS CAMINHAR?

O tema desta dissertação se insere nas discussões relativas à migração infantil e as infâncias do Sul a partir dos campos da Educação e da Sociologia da Infância, em diálogo com as epistemologias feministas, antirracistas e decoloniais, a qual tem como objetivo analisar as intersecções que produzem a agência de crianças migrantes e/ou filhas/filhos de migrantes haitianas, nos espaços e tempos de uma creche pública da Rede Municipal de Educação de Florianópolis/SC. E tem por objetivos específicos: i) compreender os processos de produção das agências infantis migrantes na instituição de Educação Infantil; ii) analisar as relações sociais estabelecidas pelas crianças migrantes com o território e os sujeitos; iii) analisar e identificar elementos que constituem/produzem a agência interseccional desta infância migrante; iv) visibilizar dados qualitativos relativos à presença de crianças, desde bebês, migrantes sul-sul na Rede Municipal de Florianópolis. Se trata de crianças migrantes internacionais ou filhas/filhos de migrantes internacionais que atualmente residem no Morro do Macaco⁶, que faz parte do Maciço do Morro da Cruz (MMC), na Ilha do Desterro⁷/SC e que frequentam o Núcleo de Educação

⁵ Aproveito a oportunidade para agradecer ao Arreda Boi através da Mestra Dona Ivone, do Mestre Seu Bebê e do querido amigo Prof. Dr. Nado Gonçalves que de forma muito generosa compartilham seus saberes-fazer da cultura popular do litoral-sul-brasileiro, fortalecendo a mim e a outras tantas enquanto brincante, desta e de outras expressões da cultura popular.

⁶ Oficialmente se chama Morro Santa Vitória, mas a comunidade o chama de Morro do Macaco, faremos uso preferencialmente de como ele é popularmente conhecido.

⁷ Utilizarei o nome Ilha do Desterro, sempre que convier, para me referir a Ilha de Florianópolis, pois em diálogo com minha amiga Lívia sobre a nossa indignação, diante o nome atual deste território e trazendo à memória os nomes que sabemos que este lugar já foi chamado, este nos pareceu dialogar bem com a temática da migração. A palavra Desterro nos remete a sem terra, exilado, expulso de sua

Infantil (NEIM) Vó Terezinha, onde fui a campo a fim de apreender como vivem suas infâncias (condições materiais concretas, políticas, econômicas, educacionais, culturais e sociais) num país diferente ao de sua origem e/ou de seus familiares, auscultando com apoio da interseccionalidade e dos Novos Estudos Sociais da Infância⁸, suas realidades e seus processos migratórios, a partir das relações das crianças, desde bebês, com as sujeitas, os lugares e os tempos compartilhados nesta instituição de educação infantil.

Utilizando as concepções da área da Sociologia da Infância (SI) em diálogo com a Pedagogia da Infância, a infância é entendida como categoria estrutural permanente, do tipo geracional, construída histórica e socialmente (QVORTRUP, 2010), e as crianças são compreendidas como sujeitas⁹ históricas, políticas, de direitos; agentes sociais competentes que convivem em variados contextos, na intersecção com outras categorias sociais como classe social, gênero, nacionalidade, raça, etnia, localização geográfica, entre outra, que impactam de diferentes formas as suas infâncias (SARMENTO, 2005; QVORTRUP, 2010; COUTINHO, Angela¹⁰, 2010.).

A própria infância como categoria distinta do ser adulto tem uma história recente. Durante séculos, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, convivendo nos mesmos espaços que os adultos, mas sem voz ou direitos. A partir

terra ou desterritorializado. Vem da redução do nome Vila de Nossa Senhora do Desterro assim batizada pelos portugueses. Sendo curioso que este seja um nome santo católico dado à Virgem Maria e representa o período em que a Sagrada Família esteve refugiada com Jesus Cristo no Egito. Além disso, também me inspirei pelo título dado ao artigo "*Invisibilizados na Ilha do Desterro: Os Novos Fluxos de Imigrantes e Refugiados em Florianópolis*" publicado pela Professora Karine de Souza, que trata sobre os fluxos migratórios internacionais na Grande Florianópolis. Registros históricos, também, mostram que esta Ilha fora, e talvez ainda o seja, chamada de Meimbipe (montanhas ao longo do mar) pelos indígenas Carijós da família tupi-guarani desde o período anterior à colonização europeia.

⁸ A denominação "novos" estudos sociais da infância toma como referência a discussão realizada por Angela Coutinho (2016) em que explicita, a partir de autores e autoras como Gunilla Halldén (2005) e Alan Prout (2005), que se trata de um movimento de mudança paradigmática recente, a partir dos anos 1980, mas que os estudos em torno das crianças existem desde o século XIX, com as teorias evolucionista. A mudança aqui é a perspectiva adotada. No capítulo 3 discutiremos os Novos Estudos da Infância de forma mais detida. Saiba mais em: COUTINHO, Angela. Os Novos Estudos Sociais da Infância e a Pesquisa com Crianças Bem Pequenas. educativa, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 762-773, set./dez. 2016.

⁹ Faremos a flexão de gênero da palavra sujeito(s) no decorrer do texto, ou seja, utilizaremos sujeita(s) sempre que estivermos nos referirmos às crianças, às pessoas, às professoras, às profissionais etc.

¹⁰ Escolhemos usar *SOBRENOME*, *Nome* toda vez que citarmos autoras, pesquisadoras e pensadoras mulheres, ou seja, traremos seus nomes após seus sobrenomes como forma de visibilizarmos a autoria e a presença das mulheres, pois historicamente os sobrenomes têm feito referência apenas aos homens, ao masculino, homogeneizando as sujeitas produtoras de conhecimento e invisibilizando a presença das mulheres, do feminino e de outres sujeitas na ciência.

do início do século XX, principalmente, com os estudos da Sociologia, Pedagogia e Antropologia da Infância e do avanço da sua visibilidade social, a criança passou a ser objeto de estudo, de observação, de pesquisas e de atenção do Estado, dos seus pares/familiares. Diante de tais mudanças historicamente construídas, referentes aos conceitos de criança e infância e as suas condições objetivas de vida, ainda nos falta e se faz necessário construir nas instituições públicas, privadas, do terceiro setor e nos novos movimentos sociais - que constituem as sociedades democráticas - espaços, oportunidades e condições de participação e escuta dessas sujeitas diversas que constituem as infâncias, para que sejam consideradas em suas agências, partícipes, informantes e pensantes competentes de suas vidas, realidades e gerações. (JENKS, Chris, 1994; JAMES, Allisson, 2009; JAMES, Allison, GRAJZER, Deborah Esther, 2019)

Ainda que se parta de concepções que reconhecem as crianças como agentes sociais, não podemos tomar essa agência como algo dado ou inato. As crianças vivem em diferentes condições e contextos, e portanto, possuem condições diferentes, e por vezes, desiguais para agir socialmente, e cabe à pesquisa revelar esses fatores de desigualdade que afetam a produção da agência infantil e os modos como as crianças as vivenciam. Uma vez que os Novos Estudos Sociais da Infância problematizam o caráter nato, universal e necessariamente positivo que normatizou a ideia de agência das crianças, se faz importante investigar o contexto e as relações em que estas são construídas e negociadas (PUNCH, Samara, 2016; TISDALL, Kay; STTERLÜTY, 2019; ABEBE, 2019; PAVEZ SOTO, Iskra; SEPÚLVEDA KATTAN, Natalia, 2019). Nos contextos em que as crianças migrantes vivem suas infâncias também estão presentes estruturas sociais, relacionamentos e instituições que precisam ser consideradas, pois revelam condições e intersecções de elementos que podem impulsionar, modificar e/ou restringir as agências infantis, afetando diretamente a sua constituição, devido aos complexos arranjos sociais, geopolíticos e econômicos nos quais estão inseridas.

Também considero relevante situar brevemente o contexto histórico em que emerge a necessidade de voltar a atenção a estas sujeitas da pesquisa, ou seja, nas crianças migrantes e/ou filhas/os de migrantes que vivem e frequentam a Educação Infantil na Ilha do Desterro. Começamos a pensar nesta pesquisa em 2021, um ano após o início da pandemia e o isolamento social aqui no Brasil causada pela

COVID-19¹¹. Este período escancarou problemas, limitações, tensões e desigualdades que já existiam no dia a dia das unidades educativas, mas que “passavam batidas”, eram ignoradas ou mesmo propositalmente invisibilizadas pelas redes de ensino. Na capital de Santa Catarina, região sul do Brasil, não foi diferente, e como uma enxurrada essas desigualdades ficaram visíveis e fomos identificando na práxis os sujeitos que viveram esse período inundados por inúmeras dificuldades no contexto educacional. Foi nesse momento que a Rede Municipal de Educação Infantil de Florianópolis (RMEIF) se obrigou a lidar diretamente com as famílias e mais especificamente com as famílias migrantes que se comunicavam em outras línguas e que, como as demais famílias da rede pública, tinham restrições quanto ao acesso à internet e as tecnologias conectadas à internet. Entre outras questões, as unidades educativas e as professoras tiveram que lidar com traduções de textos comunicativos e propostas pedagógicas durante o tempo do trabalho remoto, questões que antes eram diluídas com o trabalho direto com as crianças, com as quais nos comunicamos de diferentes formas, não somente pela verbalização, e o fizeram com a ajuda das próprias famílias e funcionárias terceirizadas (migrantes) a tradução de bilhetes e outros informes¹².

A partir deste contexto, inúmeras questões foram se apresentando e para essa pesquisa, delimito como questão problema: Quais são as intersecções que socialmente produzem as agências de crianças haitianas e crianças brasileiras-haitianas que atualmente vivem no Morro do Macaco e frequentam o NEIM Vó Terezinha?

A migração não é um fenômeno recente na história da humanidade e, não há previsão de que tenha um fim, pois além dos deslocamentos geográficos fazerem parte dos diferentes modos como os povos ocupam os espaços e se relacionam com os territórios, alguns inclusive se intitulam cidadãos do mundo, não se limitando

¹¹ Essa doença trouxe trágicas e complexas consequências ao povo brasileiro, em diversos âmbitos da vida humana: educacionais, econômicos, sociais, emocionais, espirituais e outros. Muito em consequência das irresponsáveis e criminosas medidas adotadas (e as não adotadas), pelo governo federal, neste período, presidenciado por Bolsonaro. Inclusive, o Senado Federal instaurou a CPI da COVID-19, uma comissão parlamentar de inquérito para investigar ações e omissões do poder público no combate à pandemia que ceifou 693.853 vidas confirmadas até dezembro de 2022. Essa pandemia afetou sobremaneira as pessoas migrantes, pobres, negras e indígenas. No dia 05/05/2023, a Organização Mundial da Saúde (OMS) decretou o fim da emergência de saúde global da pandemia de Covid-19. Exatos 1221 dias após a OMS saber dos primeiros casos desta doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. Saiba mais em: <https://covid.saude.gov.br/>

¹²Dados fundamentados a partir dos relatos feitos pela Diretora Daniela em nossa primeira reunião, que ocorreu quando a RMEIF havia recém retomado o atendimento presencial, em outubro de 2021.

as fronteiras impostas, afinal migrar é considerado um direito humano¹³: o direito básico de ir e vir. Porém, enquanto um fenômeno social tão multifacetado e marcado por desigualdades, especialmente quando convivemos e analisamos mais de perto a migração Sul-Sul, não nos parece que o que a mobiliza seja o direito de mobilidade, mas a necessidade de buscar outras condições de vida ou até mesmo de sobrevivência. Os dados, os noticiários e as pesquisas sobre fluxos migratórios, mostram que há também transformações no mundo que impulsionam e aceleram as migrações, por exemplo, os avanços tecnológicos, a globalização, e infelizmente, os desastres bélicos e ambientais, assim como o próprio desenvolvimento econômico, que sendo de ordem capitalista, provocam, alimentam e são alimentados pelas desigualdades e conflitos geopolíticos. Obrigando centenas de milhões de pessoas a migrarem em busca de melhores condições de vida e de existência.

De acordo com a estimativa mais recente do Relatório Mundial de Migração de 2022, em 2020 havia aproximadamente 281 milhões de migrantes internacionais no mundo, número equivalente a 3,6% da população mundial. Globalmente, o número estimado de migrantes internacionais aumentou nas últimas cinco décadas. O total estimado de 281 milhões de pessoas vivendo em um país diferente do seu país natal em 2020 é 128 milhões maior do que o número de 1990 e mais que o triplo de 1970. (Relatório OIM, 2022, tradução nossa)¹⁴

As mobilidades internacionais podem ocorrer por diferentes necessidades, interesses, motivos, além do que podem acontecer em grupos, em família ou individualmente, por pessoas de diferentes gerações e idades. Há números significativos de crianças de diferentes nacionalidades, territórios, gêneros, etnias, raças, idades e religiões que protagonizam deslocamentos territoriais, movimentos migratórios, sejam eles com objetivos de ser temporários ou permanentes. No relatório global de migrações de 2000 da OIM, as crianças representavam 16% do total de migrantes, que na época estimava-se um total de 150 milhões, ou seja, 24 milhões de crianças migrantes; no último relatório, de 2022, estima-se que as

¹³ Artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

¹⁴ Según la estimación más reciente, en 2020 había en el mundo aproximadamente 281 millones de migrantes internacionales, una cifra equivalente al 3,6% de la población mundial. Globalmente, el número estimado de migrantes internacionales ha aumentado en las últimas cinco décadas. El total estimado de 281 millones de personas que vivían en un país distinto de su país natal en 2020 es superior en 128 millones a la cifra de 1990 y triplica con creces la de 1970. (Informe sobre las migraciones en el mundo, Organización Internacional para las Migraciones [OIM], 2022)

crianças representam 10,1% de um total de 281 milhões, ou seja, 28.381 milhões de crianças migrantes internacionais (OIM, 2022, p.11).

No entanto, as migrações têm se modificado bastante nas últimas décadas, por isso nos importa ter dados, estudos e pesquisas que nos ajudem a compreender os processos migratórios, como estes afetam as vidas das pessoas, e especialmente, das crianças que também são sujeitas nessas migrações e que convivem com os impactos destas nas relações em seus países de origem e em seus países de destino. As pesquisadoras Jacqueline Bhabha (2014), Patrícia Nabuco Martuscelli (2014; 2013) e Zeila Demartini (2021), nos alertam para o fato de que nas pesquisas no campo das relações internacionais e de outras disciplinas que abordam estudos migratórios, a migração infantil não tem sido abordada levando em consideração a experiência e a agência de crianças migrantes, desde bebês, mesmo com a presença significativa delas nos fluxos migratórios. Geralmente, elas têm sido tratadas apenas a partir dos direitos a proteção e a provisão, muitas vezes como apêndice das famílias, mais comumente na relação mulher-criança como entidade única e inseparáveis, mas não tem-se aprofundado nas especificidades das crianças, desde bebês, considerando os seus direitos também a participação e seus pontos de vista sobre os processos migratórios que elas vivem, acompanhadas ou não acompanhadas por suas famílias.

Nos deparamos com a ausência de conhecimentos e dados sobre a migração internacional e sobre as crianças migrantes e suas famílias, e de pesquisas que tenham como perspectiva o ponto de vista da criança migrante e das crianças, filhas e filhos de migrantes, desde bebês, especialmente aquelas advindas dos países do Sul global. Desta forma, urge a importância de conhecer mais sobre a vida das famílias e das crianças migrantes internacionais a partir da vivência das crianças, pois estas são fundamentais se queremos conhecer suas experiências vitais e como elas co-participam na construção de suas vidas e de suas famílias. Também, se faz necessário obter dados qualitativos e quantitativos que nos ajudem no processo de elaboração das políticas públicas para esta população.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir com a problematização das agências das crianças migrantes e refugiadas e ou aquelas crianças filhas e filhos de migrantes e refugiadas, desde bebês, que vivem suas vidas e têm suas infâncias afetadas por categorias sociais que se entrecruzam, como: idade, geração, raça, nacionalidade, etnia e localização geográfica. Ressalta-se a necessidade de

questionar os elementos que tangenciam as vozes, a escuta e a participação política das crianças, desde bebês, colaborando na formação e nas práticas docentes, dos movimentos sociais em defesa das infâncias e da Educação Infantil, dos segmentos públicos e valendo a outros setores e segmentos sociais que disputam a construção das políticas públicas.

A relevância deste estudo para a educação se dará junto àqueles e àquelas que se debruçam na construção de estratégias para ampliar a inclusão e participação das crianças, desde bebês, nos espaços formais, não-formais e informais de educação, assim como nas demais instituições de atendimento aos direitos civis, sociais e políticos destas, salientando a importância da participação política infantil, problematizando a construção de suas agências.

Do ponto de vista teórico e prático, este estudo poderá agregar contribuições para futuras pesquisas sobre/com crianças, infâncias e sobre migração infantil, especialmente aquelas pesquisas que se pautam pela interseccionalidade. Bem como na sensibilização da sociedade civil e dos órgãos responsáveis na elaboração, implementação, avaliação e reelaboração das políticas públicas, tanto aquelas que têm como foco as crianças, quanto outras que de alguma forma afetam e trazem consequências a estas sujeitas e as suas infâncias. Se essas sujeitas são afetadas por categorias que se interseccionam, também as políticas públicas voltadas a esses públicos devem ser planejadas levando em consideração a interseccionalidade.

Visa ainda, contribuir com as pesquisas que tenham interesse em criticamente pensar, organizar e construir outros mundos possíveis e co-existentes junto com as crianças, desde bebês, que vivem suas infâncias atravessadas pelo fenômeno da migração internacional e os impactos das ausências de políticas públicas para migrantes, solicitantes de refúgio e refugiadas e para os filhos e as filhas destas.

1.4 METODOLOGIA

A pesquisa foi desenvolvida com uma abordagem qualitativa, tendo como materiais de análise livros, teses, dissertações, monografias e artigos científicos sobre as temáticas da educação, migração infantil, Sociologia da Infância, interseccionalidade e interculturalidade na perspectiva crítica e decolonial (WALSH, Catherine, 2009).

Os procedimentos metodológicos utilizados para a pesquisa partiram da pesquisa bibliográfica, mediante as quais foram levantados trabalhos já produzidos sobre o tema em questão, e referências para a construção de caminhos e estratégias na produção do estudo de campo etnográfico, a partir do método da observação participante, de abordagem interpretativo-crítica e interseccional (ROSEMBERG, Fúlvia, 1996, 2014; COUTINHO, Angela, 2010; FERREIRA, Manuela, 2014; TREVISAN, Gabriela, 2015; SANTIAGO, 2019).

Realizamos também uma pesquisa documental, considerando os documentos com dados relativos à presença das crianças em deslocamentos nos âmbitos internacional, nacional e em Florianópolis. Assumimos que os dados quantitativos presentes nesta pesquisa foram usados como forma de qualificar e trazer mais elementos contextuais do campo da pesquisa e da pesquisa de campo.

Na tentativa da manutenção do diálogo e da coerência entre o que se faz e o que se diz, a escolha por uma pesquisa do tipo etnográfica, nos termos que têm sido descritos pelas pesquisadoras e pesquisadores dos novos estudos sociais da infância, possibilitou uma pesquisa interseccional e interpretativo-crítica da e com a participação das crianças na produção dos dados, ainda que no decorrer me deparo com os desafios e os limites referentes à análise de dados que visibilizam a agência infantil. Nas palavras de Angela Coutinho (2010),

[...] a imersão nos contextos de vida das crianças nos daria mais elementos para uma aproximação aos seus mundos sociais, reconhecendo que essa aproximação sempre será traduzida em uma interpretação, carregada de subjetividades e das idiossincrasias que constituem as relações humanas. (COUTINHO, Angela, 2010, p.68)

Nessa perspectiva, se torna importante ouvir e, a partir desta escuta ativa, interpretar, também, atores sociais de outras categorias geracionais, que atuam conjuntamente com as crianças nos espaços sociais em que vivem, como escola, casa, bairro, entre outros, pois como sujeitas históricas, agentes sociais e políticas se constituem nas relações sociais, também compreendemos que crianças e adultos possuem relações complexas, negociadas e de interdependência.

Crianças e adultos são então, finalmente, interdependentes (COCKBURN, 1998), implicando-se mutuamente enquanto categorias mas, também, enquanto sujeitos de ação. Considerar a interdependência implica, por isso, que a pesquisa com crianças envolve, em maior ou menor grau, de forma mais direta ou mais indireta, outras gerações com quem elas coexistem e

interagem. Tal como afirma Prout (2003) trata-se de realizar uma “dupla etnografia” onde não só as crianças estão presentes mas também os adultos que com ela estabelecem relações de maior ou menor poder, maior ou menor dependência, maior ou menor autonomia de ação. (TREVISAN, Gabriela, 2015, p.145)

Para o registro das observações, das tramas e expressões que se revelarem no processo de investigação, as seguintes técnicas e instrumentos de pesquisa se mostraram necessários: câmera para fotos e vídeos, gravador de áudio, notebook, diário e caderno de campo, roteiro interseccional para observação participante.

De forma geral, para investigar junto às crianças, a pesquisa etnográfica (FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela, 2014), em especial a partir dos referenciais dos estudos da antropologia e Sociologia da Infância, tem se mostrado ao campo de educação capaz de reconhecer e tornar audíveis e visíveis as vozes e ações das crianças em seus contextos e espaços de vivência da participação (TREVISAN, Gabriela, 2015). Participação esta, necessária para a (re)elaboração de políticas e espaços mais democráticos, em que adultas e crianças são consideradas, enquanto sujeitas, de diferentes categorias geracionais e estruturais, nas suas relações interdependentes e complexas, ambos, partícipes competentes, que estão imbricados e perpassados por relações de poder, de classe, de gênero, de raça e etnia, de nacionalidade, localização geográfica, entre outras.

Compreendendo a complexidade destas relações e o quanto elas afetam e mediam as ações das crianças, nos utilizaremos da interseccionalidade (AKOTIRENE, Carla, 2019; COLLINS, Patricia Hills, 2022; CRENSHAW, Kimberlé, 2002) como método e conceito para produção e análise dos dados, pois temos como hipótese de pesquisa o fato de que as agências das crianças são construídas de forma *interseccional*¹⁵, ou seja, mediadas e afetadas por dois ou mais marcadores sociais da diferença que as colocam em lugares de subordinação, como será o foco desta pesquisa, a questão geracional com recorte etário, pois os estudos sociais da infância tem compreendido que quanto menos idade tem um sujeito, menos poder ou quase nenhum poder e ação social lhe é permitido e/ou compartilhado (ROSEMBERG, Fúlvia, 1996; PRADO, Patrícia, 2013); a questão da nacionalidade e da localização geográfica, e a questão racial e étnica que afeta diretamente as

¹⁵ Algumas autoras e autores dos estudos sociais da infância têm convocado o uso do conceito de agência relacional, o qual acreditamos ter aproximação com esse sentido e problematização que estamos elaborando e queremos ampliá-lo no decorrer desta pesquisa com apoio da interseccionalidade.

crianças migrantes internacionais, de 1ª geração ou 2ª geração, especialmente aquelas do sul global, africanas, asiáticas, latinoamericanas e caribenhas.

A partir dos estudos sociais da criança e da infância entendemos como de suma importância e relevância os estudos interseccionais enquanto ferramenta teórico-metodológica ao realizar pesquisas com as crianças e as infâncias do sul global, pois levaremos em consideração os elementos culturais e estruturais os quais nos constituem socialmente, e neste cenário construímos nossas agências.

As contribuições da Sociologia da Infância referentes às concepções de criança, infância, agência infantil, participação infantil, migração infantil, assim como a metodologia de pesquisa e o entendimento ético da pesquisa com crianças são aspectos muito pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa, especialmente, porque estamos pensando a partir do chão que pisamos, e este chão/campo nos mobiliza a construir junto com as crianças brasileiras, latinoamericanas e caribenhas teorizações insubmissas e insurgentes, mesmo diante uma estrutura social adultocêntrica, racista e xenofóbica.

1.5 LOCAL DE REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

A realização da pesquisa de campo ocorreu no NEIM Vó Terezinha, que fica localizado na Rua Joaquim Costa, Bairro Agrônômica, na comunidade do Morro do Macaco, conhecido também como Santa Vitória, que pertence ao Maciço do Morro da Cruz, localizado na região central da Ilha do Desterro, em Santa Catarina.

Figura 1 - Foto aérea do NEIM Vó Terezinha

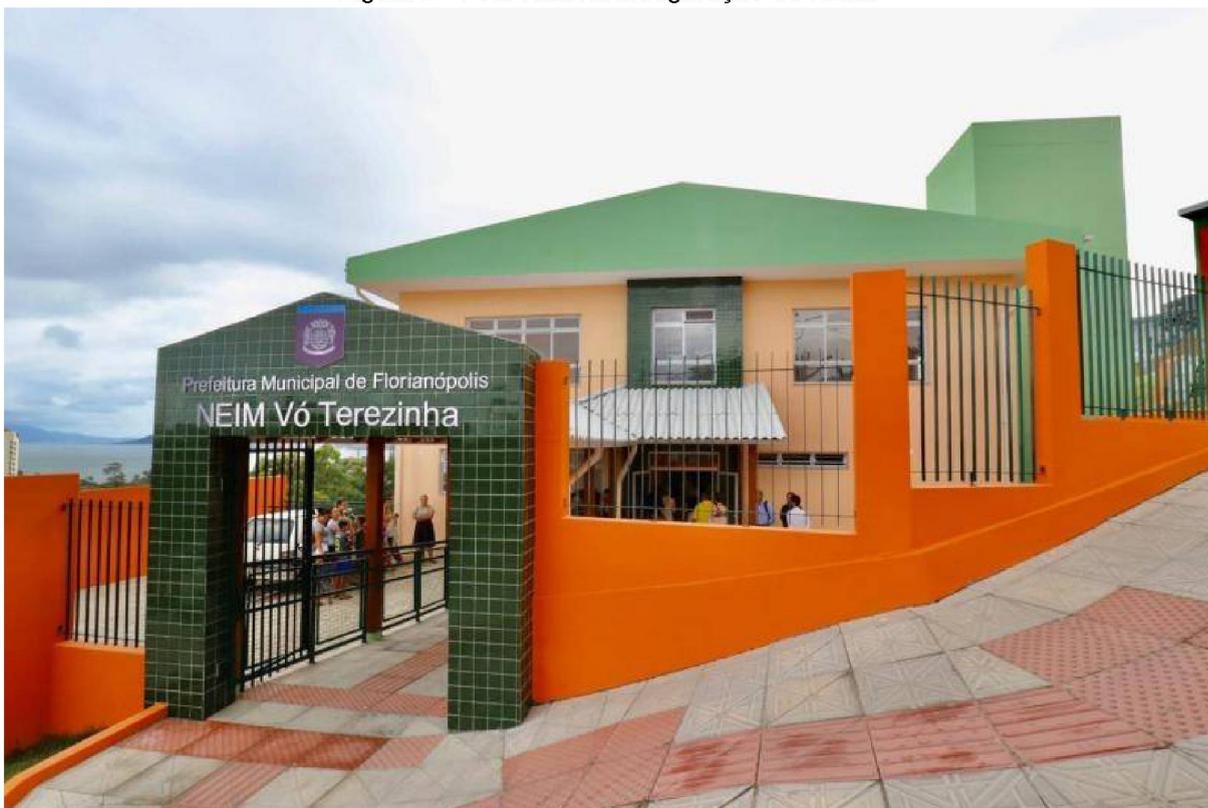


Fonte: Leonardo Sousa (2020)

O NEIM Vó Terezinha é uma instituição nova na RMEIF, tem apenas 3 anos de funcionamento desde que foi inaugurada pela PMF em fevereiro de 2020. O Núcleo tem 1.552 metros quadrados de área construída. O edifício possui 10 salas de atendimento, permitindo a matrícula de até 200 crianças em período integral. O nome do NEIM foi sugerido pela comunidade para homenagear uma senhora migrante¹⁶ vinda do interior do Paraná, que durante muitos anos foi a referência de “creche” da comunidade do Morro do Macaco, ou seja, durante todos os anos que as crianças de 0 a 6 desta comunidade ficaram sem acesso à Educação Infantil, era esta senhora quem recebia as crianças em sua casa no período em que seus pais e mães precisavam trabalhar. Esta senhora, segundo relatos de moradores, também reivindicava desde os anos 2000, junto com a comunidade a construção de um NEIM que atendesse a demanda local. Este NEIM foi construído e inaugurado após anos de luta dos moradores e das moradores dali.

¹⁶ Natural de Francisco Beltrão (PR), nascida em 11 de outubro de 1943, Terezinha Calgaroto Ribeiro veio pra Florianópolis em 1990. Mãe de nove filhos veio morar na comunidade Santa Vitória. Cuidava de várias crianças em seu próprio lar. Faleceu no dia 24 de junho de 2007. Fonte: Publicação feita pela página do facebook da Secretaria de Educação de Florianópolis, no dia 03 de fevereiro de 2020.

Figura 2 - Foto feita na inauguração do NEIM



Fonte: Cristiano Andujar (2020)

A Comunidade do Morro do Macaco se assemelha, mas também se diferencia da formação dos outros morros e comunidades do MMC. Se assemelha por ser ocupado majoritariamente pela população negra, da diáspora africana, por migrantes vindos das áreas rurais e pequenos municípios do interior de Santa Catarina, de outros estados do Brasil e, também, de outros países do sul do globo. E se diferencia pela presença significativa de estrangeiros, mas principalmente pelo período que foi acontecendo a constituição desse território, aproximadamente a partir da década de 1980 (TOMÁS, Eliane D., 2012), que é considerado mais recente quando comparado aos morros localizados mais próximos ao centro e a ponte que dá acesso a Ilha, como o Morro Mont Serrat e o Morro da Cruz. Ou seja, é uma comunidade recente com presença expressiva de pessoas migrantes nacionais e internacionais, grande parte vinda da Bahia e recentemente do Haiti.

O Maciço do Morro da Cruz (MMC), situado na porção central da Ilha de Santa Catarina, não integra este cenário amplamente divulgado na mídia. É um espaço quase invisível à percepção dos demais moradores e que apesar de integrar o distrito-sede da cidade de Florianópolis, não se inclui neste cenário "paradisiaco". Sua população, apesar de viver em uma área central do atual aglomerado urbano, é considerada periférica à cidade. Situada em área de assentamentos precários, não escapa a problemas

urbanos de ordem social e ambiental comuns a tantas cidades brasileiras e a outros países periféricos. Composta por aproximadamente 18 comunidades¹⁷, durante muito tempo sofreu pela completa ausência de investimentos públicos e pela falta de reconhecimento de seus direitos cidadãos, sob a alegação de que ocupavam “assentamentos irregulares”. (TOMÁS, Eliane D., 2012, p.9)

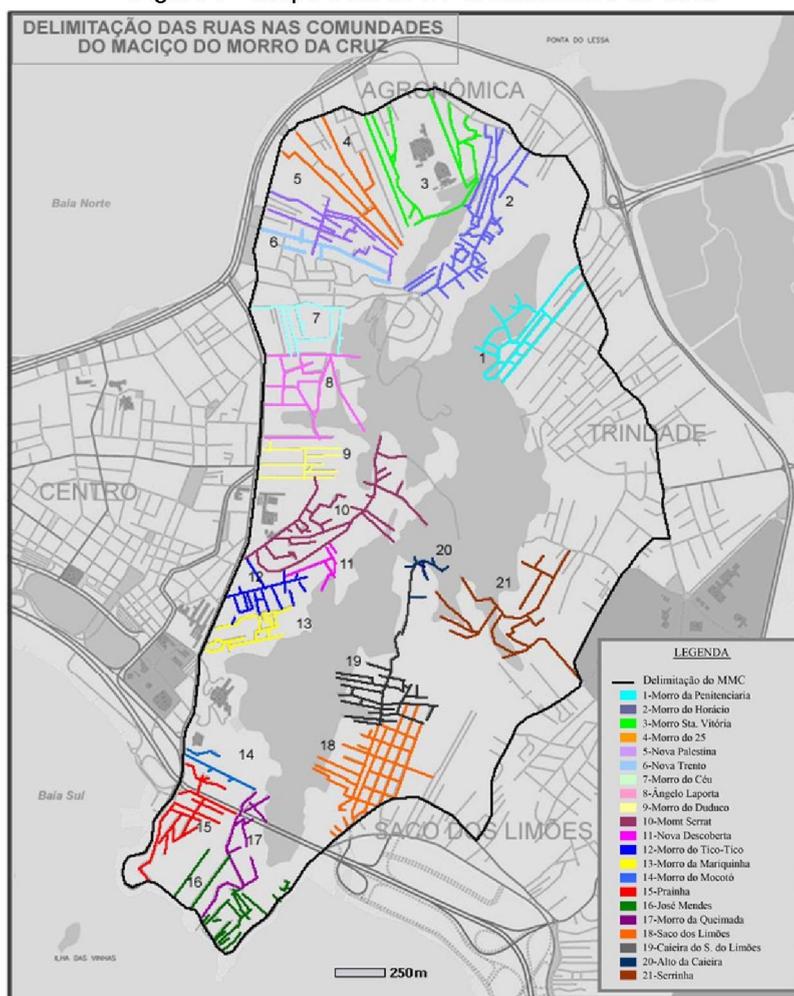
Não encontrei dado demográfico recente e transparente do poder público local (PMF) referente à quantidade de habitantes da comunidade do Morro do Macaco e nem o tamanho de sua expansão geográfica. Através da pesquisa da Elaine Tomás (2012) que utilizou os dados do diagnóstico publicado em 2008 pela PMF¹⁸, feito pelo Projeto Maciço do Morro da Cruz/ PAC-Florianópolis, sabemos que até aquele ano 329 famílias habitavam a Vila Santa Vitória, vulgo Morro do Macaco (TOMÁS, Elaine, 2012, p.266). A pesquisa da Karla Vargas (2016) trouxe dados também do Fórum do MMC (FMMC)¹⁹ fazendo referência à quantidade de aproximadamente 30 mil pessoas que habitavam o MMC naquele período, distribuídas em 21 comunidades. De lá pra cá, passaram-se 7 anos, a população da Ilha do Desterro ampliou e provavelmente a população do MMC também. Comparando com os dados da pesquisa da Karla Vargas (2016) notei que este Projeto MMC - PAC/Florianópolis, contabilizava e reconhecia 16 comunidades como parte do MMC, abrangendo apenas aquelas consideradas áreas regularizadas. As ocupações ditas irregulares não foram contabilizadas nos dados no diagnóstico publicado em 2008 pela PMF, citado e referenciado acima.

¹⁷ Estudo mais recente feito por Karla Vargas mapeou 21 comunidades. VARGAS, Karla Andreza Vieira. *Vozes, Corpos e Saberes do Maciço: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis 2016*. 121 f Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

¹⁸ Dados gerais do Projeto do MMC - PAC/Florianópolis (2007 a 2017). Disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/infraestrutura/index.php?cms=projeto+macico+do+morro+da+cruz&menu=6&submenuid=303>

¹⁹ Com o intuito de enfrentar as dificuldades comuns, estas comunidades se reuniram formando, a partir de 1999, o Fórum das Comunidades do Maciço do Morro da Cruz (FMMC). Como principais reivindicações comuns, apresentaram demandas como: destinação adequada do esgoto sanitário e do lixo, regularização fundiária, implementação de infraestrutura e garantia dos direitos sociais. Com estes objetivos em pauta o FMMC elaborou um Plano de Ações, visando atingir as demandas prioritárias que haviam sido assinaladas pelas diferentes comissões - Comissão de Educação, Esporte e Lazer; de Meio Ambiente; de Segurança, Trabalho e Renda. (VARGAS, Karla, 2016, p. 33)

Figura 3 - Mapa com as 21 comunidades do MMC



Fonte: Location of territories of Maciço do Morro da Cruz-Florianópolis/SC. Source: Henning, Luciano A. A distribuição espacial dos alunos das escolas integrantes da Comissão de Educação do Fórum do Maciço do Morro da Cruz. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2007.

Inicialmente não era interesse e proposta da pesquisa conhecer as agências destas crianças somente a partir do NEIM, mas com o tempo de inserção e os contratempos durante este período da pesquisa de campo não foi possível a inserção em outros contextos vividos por elas na comunidade. Digo isso, para deixar explícito que as agências destas crianças são construídas também a partir de outros espaços e instituições para além do NEIM, que também enriqueceriam muito a pesquisa, nos trazendo outras possibilidades de problematizações. É interessante notar que apesar das críticas e limitações ao contexto das pesquisas feitas sobre as infâncias e com as crianças em ambientes formais de educação, aqui no Brasil este é um espaço privilegiado de acesso a diversidade de infâncias e às crianças em abundantes relações sociais com demais seres vivos, materialidades, espaços e

tempos. (ROSEMBERG, Fúlvia, 1996, 2014; DIAS, Lucimar, 2007, 2012; COUTINHO, Angela, 2010, 2016; TRINIDAD, Cristina, 2011; MARCHI, Rita C. 2018; SANTIAGO, 2019).

1.6 PARTICIPANTES DA PESQUISA

O levantamento de dados empíricos para essa pesquisa foi realizado junto às crianças, de 0 a 6 anos, migrantes internacionais (1ª geração) e/ou filhas e filhos (2ª geração) de migrantes internacionais, matriculadas no NEIM Vó Terezinha. E também as adultas, profissionais da unidade educativa e familiares estrangeiros que estão imbricados nas relações com estas crianças.

A população que faz parte e é foco desta pesquisa possui as seguintes características: são crianças de 0 a 6 anos; cor/raça preta; de nacionalidade brasileiras e haitianas; que são sujeitas migrantes internacionais (1ª geração) ou são filhas e filhos de migrantes vindos do Haiti (2ª geração) que frequentam a rede pública municipal de Educação Infantil, sob a marca/estereótipo de serem crianças haitianas, mesmo quando brasileiras, que vivem na sociedade florianopolitana.

A escolha dos grupos para imersão na observação ocorreu depois que estive na instituição e apresentei a pesquisa, me apresentei e fui conhecendo os grupos. Realizei, durante três períodos, o levantamento nas pastas de documentação das matrículas das 180 crianças para buscar, inicialmente, por aquelas que nasceram fora do Brasil e/ou daquelas que seus familiares nasceram fora do Brasil. Por fim, coletei os dados de todas as 176 crianças que tinham a documentação na pasta, sendo que 4 pastas estavam incompletas e não foi possível colher esses dados. Decidi fazer esse levantamento de dados manualmente, porque os dados repassados pela unidade através de uma reunião feita com a Diretora Daniela não conferiam com aqueles dados encontrados no SGE²⁰ (Sistema de Gestão Escolar da PMF) e porque não foi possível a partir do acesso realizado pelo login da unidade

²⁰ Sistema de informações de dados, o qual viabiliza as atividades administrativas da Secretaria Municipal de Educação junto às unidades educativas, através do acompanhamento permanente dos alunos por curso/ano, além do registro das ocorrências da vida escolar de cada aluno. Definição retirada da página das atribuições da Diretoria de Planejamento e dados Educacionais, disponível em: <https://www.pmf.sc.gov.br/entidades/educa/index.php?cms=diretoria+de+planejamento+e+dados+educacionais>> Acesso em 20/10/2022

obter os dados de nacionalidade dos familiares. Um dos motivos é que o preenchimento de todos os dados relevantes da criança e da família, além de não possuírem caráter obrigatório, também é feito exclusiva e individualmente pelas famílias. Um fato é que, nem todas as famílias preenchem todos os campos, por diversas e diferentes razões.

Algumas das hipóteses referentes a essa questão dizem respeito a pelo menos dois fatores:

1. As famílias migrantes internacionais, neste caso haitianas, podem ter dificuldades de leitura e escrita na língua portuguesa e receio de declarar sua nacionalidade por conta do seu status migratório.

2. As famílias no geral, demonstram dificuldade quanto ao uso da plataforma, pois além das limitações do próprio SGE, uma grande parte delas o acessam pelos seus celulares com internet própria.

A partir desta coleta, identifiquei que no NEIM Vó Terezinha há:

7,2% de crianças autóctones, ou seja, nascidas em Florianópolis e seus pais e/ou mães também, totalizando 13 crianças;

10% de crianças de migração internacional, sendo 3 crianças de nacionalidade haitiana e 15 crianças de nacionalidade brasileira, filhas e/ou filhos de pais e/ou mães de nacionalidade haitiana (2ª geração migrante), totalizando 18 crianças reconhecidas como haitianas;

80,5% de crianças de migração nacional, sendo 45 crianças que nasceram em outros municípios e/ou Estados do Brasil; e 100 crianças filhas e/ou filhos de pais e/ou mães que nasceram em outros municípios e/ou Estados do Brasil (2ª geração migrante); totalizando 145 crianças nascidas e/ou reconhecidas como vindas de outros estados da federação brasileira, das regiões Norte (Pará, Amazonas, Rondônia e Amapá); Nordeste (Bahia, Pernambuco, Maranhão, Ceará e Alagoas) Centro-Oeste (Distrito Federal), Sudeste (São Paulo e Minas Gerais) e Sul (Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul);

2,2% de crianças sem documentação (S/D) e com informações incompletas na pasta de documentação da matrícula, não contendo informação do seu local de nascimento;

Isto é, **90,5% das crianças matriculadas no NEIM Vó Terezinha** no segundo semestre de 2022 participam e experienciam processos migratórios, seja tendo realizado/vivido o deslocamento de sua localidade natal para Florianópolis (1ª geração) e/ou realizando/vivendo deslocamentos junto com seus familiares advindos/nascidos em outros locais, do Brasil ou do Haiti (2ª geração).

A partir deste levantamento fiz a escolha de quatro grupos para observar, dois deles foram escolhidos porque há crianças de nacionalidade haitiana (1ª geração) e os outros dois por ter maior quantidade de crianças de nacionalidade brasileira, mas filhas e/ou filhos de haitianas (2ª geração). Outro critério para a escolha destes grupos foi contemplar a diversidade de idades das crianças que os compõem, assim escolhi os seguintes: G1-A (de 04 meses a 1 ano); G2-C (de 1 ano a 2 anos); G3-B (de 2 anos a 3 anos); G5-A (de 4 anos a 5 anos) e G6-A (até 5 anos e 11 meses). Não escolhi o G4 (de 3 anos a 4 anos), porque não havia nenhuma criança haitiana ou filha/filho de haitianas neste grupo.

Iniciei as observações focalizando 12 crianças haitianas e brasileiras-haitianas (1ª e 2ª geração), sendo que destas 8 estão nos grupos G1 e G2 (crianças entre 9 meses a 2 anos e 2 meses de idade); 3 são crianças que estão no G3 (2 anos e 10 meses a 3 anos e 3 meses de idade); e 1 criança que estava no G5/6 (6 anos e 5 meses de idade). Após um tempo ocorreram transferências: uma bebê fora para outra unidade devido a mudança da família para outro bairro; uma bebê fora para outro Estado; e três destas crianças foram para outro país. Desta forma, finalizei as observações com 7 crianças, que estavam entre a faixa etária de 1 ano a 3 anos completos, idades calculadas a partir da data de início da pesquisa de campo. No capítulo 4, no tópico Compreensão Interseccional: Contextos, Corpos, Territórios, Sujeitas do Campo da Pesquisa, no Quadro 2, apresento as 9 crianças, desde bebês, de 1ª e 2ª geração migrantes, de nacionalidade haitiana e brasileira-haitiana que contribuíram para a produção dos dados desta pesquisa.

Quanto as adultas que interagiram e conviveram diariamente nas relações de educação e cuidado com as crianças no NEIM Vó Terezinha, e participaram desta

pesquisa direta ou indiretamente, contribuindo com a geração dos dados, no segundo semestre de 2022, tivemos o seguinte configuração do profissional: 45 profissionais da educação, sendo que incluo neste total: as professoras de Educação Infantil, as professoras auxiliares de ensino, professoras auxiliares de sala, professoras de educação especial, professoras de educação física, supervisora e diretora. E 9 profissionais de serviços gerais, sendo 4 profissionais da cozinha e 5 profissionais da limpeza.

1.7 ALGUMAS QUESTÕES ÉTICAS DA PESQUISA COM CRIANÇAS

A partir das concepções de crianças enquanto agentes sociais com direitos políticos de participação e suas singularidades de formas de participar próprios na primeira infância, submetemos do projeto desta pesquisa ao Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais da UFPR²¹, nos comprometemos eticamente em coletar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) junto aos adultos responsáveis pelas crianças, o mesmo foi entregue às famílias na versão em português e na versão traduzida para o crioulo haitiano. Também criamos um TCLE para apresentar às crianças pequenas de 3 a 6 anos (Apêndice 1) que poderiam ler, manusear e assinar com desenho e a escrita de seus nomes, porém não chegamos a utilizá-lo, porque no campo a participação majoritária foram dos bebês, ou seja, crianças de 0 a 3 anos. Além dessas questões importantes de cunho legal, também nos comprometemos em observar as manifestações das crianças, desde bebês, de assentimento ou não assentimento de participação na pesquisa através da oralidade e escrita, mas também e principalmente por vias como: expressões de disponibilidade para participação por meio da gestualidade e envolvimento, entre outras; e expressões de desconfortos e mal estar, por meio do estranhamento, do choro, do não envolvimento, entre outras.

Ainda que, nosso campo de estudos e referenciais teóricos-metodológicos reconheçam que a criança é sujeita histórica, política, produtora da cultura, da história e do conhecimento. Ao pesquisar com crianças de 0 a 6 anos, nos

²¹ Esta pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFPR sob o número CAAE nº 61103422.8.0000.0214 e aprovada com o Parecer número 5.776.040 emitido em 24/11/2022.

deparamos com questões próprias da relação de interdependência de crianças e adultos (KRAMER, Sônia, 2002). Quando precisamos fazer escolhas sobre como vamos apresentar às crianças à pesquisa, nas pesquisas e os dados gerados, a partir da observação e interação com elas, vieram à tona algumas reflexões, limites, desafios e necessárias tomadas de decisão que foram feitas de forma compartilhada com as/os adultas/os responsáveis por elas (FERNANDES, Natália, 2016; PRADO, Renata L. C.; de FREITAS, 2020; MARCHI, Rita, 2018). É o momento de exercer e garantir o cuidado e a proteção das crianças, partilhando com seus responsáveis entendimentos sobre a participação delas na geração e divulgação dos dados. Surge da parte de alguns deles a preocupação sobre o “como aparecerão no texto final?” e da minha parte pergunto a eles “posso usar o nome verdadeiro da criança? ou prefere que eu use um nome fictício?”. Porque, afinal, também entendemos como princípios éticos, garantir o uso do primeiro nome verdadeiro e, caso seja necessário protegê-las da exposição a situações de risco, usamos nomes fictícios. Por fim, após ouvir algumas famílias e a impossibilidade destas crianças em participar da escolha de seus nomes fictícios, utilizamos nomes fictícios dados por mim e algumas famílias escolheram os nomes fictícios de suas filhas/seus filhos.

1.8 MAPA DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos precedidos da Introdução “Caminhando se faz o caminho...” na qual, procuro apresentar o tema da pesquisa, meus lugares de fala (vivências pessoais, profissionais e acadêmicas que motivaram o interesse pelo tema) e as epistemologias que embasaram os diálogos durante a pesquisa, a justificativa, a problematização, os objetivos gerais e específicos, as escolhas metodológicas, local e participantes da pesquisa de campo e alguns princípios éticos.

O segundo capítulo, “Migração Infantil enquanto fenômeno social”, discute sobre a presença das crianças em contextos de migração, leitura global e local a partir de documentos de ONGs e pesquisas realizadas que denunciam a ausência das crianças nos estudos, análises e políticas públicas do campo da migração, entre outras.

No capítulo três, “Podem as Crianças falar?”²², num esforço teórico interdisciplinar, discuto a hipótese sobre o caráter interseccional da agência de crianças e infâncias de contextos sociais racializados, de modo especial, as crianças que vivem no sul e se relacionam com processos migratórios sul-sul.

No capítulo quatro, “Análise Interseccional da produção da Agência Infantil”, apresento as análises e interpretações dos dados, estabelecendo uma compreensão sobre a presente pesquisa.

Por fim, em “Alguns Entendimentos à Guisa de Conclusão” trago uma síntese de entendimentos que foram compartilhados no decorrer dos capítulos desta publicação e algumas reflexões que pavimentam caminhos e desejos de continuidade e reverberações da pesquisa.

²² Título elaborado a partir das provocações e inspirações que reverberam em mim desde a leitura do escrito “Pode o Subalterno Falar?” (2010) da feminista indiana Gayatri Chakravorty Spivak.

2 MIGRAÇÃO INFANTIL ENQUANTO FENÔMENO SOCIAL

Há de se criar o espaço para outras espacialidades emergirem.
Se, no princípio, era o verbo, há de se criá-lo:

Eu criança
Tu crianças
Ele/Ela criança
Nós criáramos
Voz crianças
Eles criam ...o(s) espaço(s)

Há de se balbuciar o espaço para outras espacialidades emergirem.
Se, no princípio, era o verbo, há de se criá-lo

Verbo Balbuciar

Eu
Tu
Ela/Ele
Nós
Vós
Eles/Elas ...o(s) espaço(s)

Fica o último convite deste livro. Como o tema central é o espaço geográfico, a Topogênese como uma das dimensões das vivências humanas, a interespecialidade marcada pelo [co]existir e pelo [con]viver, finalizo com uma esperança que - espero - vire uma afirmação: é necessário olhar para o balbuciar e para o criar os espaços geográficos! Para esses idiomas espaciais que nunca estão sozinhos. Olhar na condição da amorosidade, da justiça e de rompimentos do instituído e criar outros movimentos instituintes. Olhar para o novo, para as **toponímias** constituídas pelos bebês e crianças. (LOPES, Jader Janer Moreira, 2021, p.182)

Alguns dos entendimentos que podemos ter sobre migração é o de que quem se move tem suas motivações, está atrás de algo. Nem sempre se migra porque quer, por livre escolha, às vezes, o faz por necessidade de sobrevivência, e de modo geral quem migra quer encontrar um lugar com condições adequadas para viver, para trabalhar, para ser, para existir ou mesmo (re)existir. Neste sentido, os dados a seguir nos mostram que apesar de atualmente existir diferentes motivações para os deslocamentos internacionais, tais como estudos (intercâmbios e/ou convênios acadêmicos), atividade laboral, problemas bélicos, ambientais, geopolíticos, econômicos, e até mesmo pelo tráfico humano, estes últimos têm tido uma crescente e são reconhecidos como deslocamentos ou migrações forçadas, quando famílias, grupos ou a pessoa sozinha se vêem obrigados a se deslocar pelo globo

terrestre, porque estão sob risco iminente.

Para o sociólogo argelino Sayad (1998), o imigrante e o emigrante são sujeitos paradoxais, porque sociologicamente são a mesma e uma única pessoa, envoltos nos complexos fatos sociais do local de origem e de destino, atravessados pela pseudo e ilusória noção social de provisoriedade, propagada pelos Estados-nação aos migrantes e autóctones (não-migrantes). Esse *status* provisório até hoje marca as noções que se tem dos migrantes estrangeiros, e respaldam a ausência de políticas públicas voltadas para a inclusão dos migrantes, assim como o modo como estes são política e socialmente tratados.

Sayad (1998) compreende a migração enquanto um fato social completo que além de possibilitar, também necessita do diálogo interdisciplinar para situar o fenômeno migratório e ampliar os entendimentos sobre este. Nos revela a partir dos estudos da sua própria realidade e experiência migratória, e no encontro e estudos de outros processos migratórios, a marca colonizadora que carrega o sujeito migrante no que ele chama “sociedade da imigração”, quer dizer, esta sociedade capitalista que produz este sujeito político, também quer determinar e controlar o seu alcance social.

Uma das contribuições de sua abordagem é situar historicamente o fenômeno migratório como produto da atuação do sistema de colonização no passado e, a partir disso, analisar seus prolongamentos no presente (em suas formas neocoloniais). De acordo com o autor, não apenas a migração deriva diretamente do colonialismo como prolonga e faz sobreviver o sistema colonial. A “condição de colonizado”, da qual se origina o migrante, persiste nas suas condições de trabalho; de moradia; na interdição da sua existência enquanto ser político; nas barreiras sociais e jurídicas que enfrenta; no lugar de exclusão a ele destinado; na atração que sente por emigrar para sua (ex) metrópole; nas questões identitárias de seu grupo social etc. (VILLEN, Patrícia; DIAS, Gustavo. 2021.)

Através do etnocentrismo e das relações de trabalho, de mão-de-obra destinados a estes sujeitos, que são ao mesmo tempo considerados “necessários” e “causadores de problemas sociais”, por terem origem nos países marginalizados, ex-colônias europeias e porque se estabelecendo nos países de destino, começam a se organizar e a reivindicar por seus direitos, essa dimensão política do ser migrante, também é muito relevante para Sayad (1998), para ele, apesar das subordinações e opressões vividas pelo migrantes, “existir é existir politicamente”, é estar no mundo disputando e negociando tudo aquilo que diz respeito à existência,

ou seja, para ele visibilizar a agência dos migrantes nos importa, porque também (re)conhecemos em suas críticas, suas práticas, seus discursos, suas manifestações, suas (re)existências aos processos contraditórios e complexos vividos por estes sujeitos migrantes, híbridos.

Ao encontro desta conceituação de migrante e dos estudos de migração, está o sociólogo Stuart Hall (2005; 2012; 2016), que também constitui sua identidade e seus estudos enquanto migrante racializado vivendo na Inglaterra. Seus estudos sobre identidade, construídos na relação com os estudos da diferença, nos permitem compreender como se constrói, reproduz e hierarquizam socialmente algumas identidades, como por exemplo a representação do migrante, principalmente aqueles racializados, vindos dos países que outrora foram colonizados. Nos ajuda a compreender as relações sociais das migrações contemporâneas, que adiante, veremos através dos números o crescimento das migrações sul-sul que nos levam ao passado para nos ajudar a pensar e a construir o presente. Assim como as novas identidades e novas etnicidades conceituadas por Hall (2016), que segundo ele vivem nessa relação passado-presente reconstruindo relações com o passado e forjando híbridas e novas identidades no presente. Com essas noções Hall (2005) vai nos ajudar a elaborar durante esta pesquisa a diferenciação entre a primeira e a segunda geração de migrantes. É nesse constructo que nós, migrantes de primeira e de segunda geração (re)existimos em (des)locamentos identitários, e nos forjamos enquanto sujeitos históricos, culturais, estéticos e politicamente diferentes, híbridos, (re)construindo nossas relações com a cultura local e também nossas culturais de origem, sem ser “forçado” a abandonar uma ou outra, e sem o “peso” de ser fiel a uma ou outra cultura, identidade, nacionalidade, etc.

A noção de identidade que sabe de onde vem, onde é seu lar, mas que também vive no simbólico - no sentido lacaniano - sabe que não se pode voltar realmente para casa. Você não pode ser outra coisa além do que é. Você deve encontrar o que você é no fluxo do passado e do presente. Essa nova concepção de etnicidade está agora lutando por todo o globo de diferentes maneiras contra o perigo presente e a ameaça da velha etnicidade perigosa. (HALL, Stuart; CERNICCHIARO, Ana Carolina (Trad), 2016, p.327)

Neste bojo, de pensarmos a construção das sociedades e as relações entre os grupos étnicos impactadas pelos fenômenos migratórios desde os mais remotos aos contemporâneos, Sayad (1998) e Hall (2016) contribuem para refletirmos sobre

“a crise dos Estados-nação”.

Veja "a nação". O estado-nação está cada vez mais sitiado pela interdependência do planeta - pela interdependência de nossa vida ecológica, pela enorme interpenetração do capital como força global, pelos modos complexos pelos quais os mercados mundiais ligam as economias atrasadas, nações desenvolvidas e subdesenvolvidas. Estes enormes sistemas estão enfraquecendo cada vez mais a estabilidade de qualquer formação nacional. Os estados-nação estão com problemas, embora eu não vá profetizar que o estado-nação, que tem dominado a história do mundo por tanto tempo, irá se despedir graciosamente. (HALL, Stuart; CERNICCHIARO, Ana Carolina (Trad), 2016, p.321)

Segundo estes autores, o Estado-nação que mantém esse nacionalismo e as políticas de exclusão dos não-nacionais, ou melhor dizendo, dos migrantes, está se descaracterizando do seu localismo diante da globalização e das relações de interdependência com os demais territórios do globo, e encontram-se em transformações e enfraquecimento de suas “estabilidades” territoriais. Podemos observar através dos dados e dos noticiários a forma como cada um reage aos movimentos migratórios contemporâneos, uns mostram maior abertura e outros estão literalmente fechando suas fronteiras. Em todas essas situações, com mais ou menos abertura, os Estados-nações via de regra têm mantido suas políticas de não acolhimentos e não inclusão integral dos sujeitos migrantes, culminando na manutenção de práticas xenófobas, portanto, racistas e etnocêntricas.

O princípio do Estado-nação está, portanto, pautado na concepção de que em um determinado limite geográfico de território, o Estado nacional é soberano, supondo-se que, para manter tal soberania, dentro desse espaço deve haver hegemonia étnica-cultural da população cujo vínculo identitário se dá a partir do lugar de nascimento - a nacionalidade. (SANTIAGO, F.; PADULA, Isabella. 2022, p.292)

Antes de seguirmos o capítulo para dados quanti-quali referente às migrações internacionais, nacionais, sul-sul e as crianças enquanto sujeitas destes processos migratórios, trago o entendimento de Lourdes Gaitán (2006) e Iskra Pavez Soto (2011), estudiosas da infância, sobre o conceito de migração infantil que está contribuindo com as formulações nesta pesquisa.

Com o objetivo de avançar para uma perspectiva infantil, Gaitán (2008) propõe a análise do reagrupamento familiar, já não visto como um processo a partir da perspectiva adulta da sociedade de destino, mas com um enfoque na experiência migratória das crianças. A autora recomenda a utilização do conceito de migração infantil para refletir sobre o processo de mobilidade em que as crianças participam como atores sociais na migração global.

(PAVEZ SOTO, Iskra, 2011, p.16 tradução nossa)

Ao trazer o enfoque para a experiência da criança migrante, Lourdes Gaitán (2006) sugere que consideremos a criança como sujeita política, histórica, cultural, e seus conhecimentos sobre os processos migratórios que participa. Desta forma, contribuindo com a caracterização deste grupo geracional que impacta e é impactado pelo fenômeno da migração. Estes princípios e saberes justificam, em parte, a escolha de me referir às crianças, seja de primeira ou de segunda geração como crianças migrantes. Este entendimento vem da perspectiva crítica de nomear a sujeita que convive com processos migratórios e com os deslocamentos ao longo da sua existência. Apesar de parecer uma escolha contraditória, quer dizer, utilizo-me de um conceito que historicamente vem sendo estigmatizado, para me referir às crianças que (con)vivem cotidianamente atravessadas pelas diferenças e situações que interpelam suas origens ou a origem de seus familiares, por fatores subjugados pela hierarquização, inferiorização e racialização de corpos, culturas, povos, geografias e modos de ser, viver e pensar.

Bem, ao ler este entendimento que acabo de expor sobre “o ser migrante”, talvez você possa pensar, se perguntar ou afirmar, “então, somos todos migrantes!(?)”. De certa forma, sim, se levarmos em considerações os deslocamentos geográficos vividos por nossos antepassados e a variedade de culturas étnicas e raciais que nos constituem, mas no entendimento crítico desta pesquisa, não, não somos todos migrantes, porque segundo os autores e autoras anteriormente referenciadas e citadas ao longo deste trabalho, entenderemos que a construção do migrante enquanto sujeito subalternizado historicamente nas sociedades, vem de uma visão de mundo e de humano ocidental-colonial que desconsiderou por muito tempo a humanidade dos sujeitos que hoje tem o perfil do migrante (QUIJANO, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010; TORRES, 2018).

O migrante possui cor/raça, localização geográfica, nacionalidade, classe, religião, língua, entre outros fatores e marcadores sociais que se difere e não possui as mesmas origens étnico-raciais, espaciais e culturais dos sujeitos considerados “estrangeiros”, “gringos”, branco-ocidental-cristão-europeu, mesmo que este, esteja em condição econômica/financeira e com status migratório semelhante ao Outro migrante. O migrante, seja nos fluxos sul-norte, norte-sul, sul-sul, vem sendo

considerado um problema social. O “gringo” vem sendo considerado socialmente uma “benção”, uma “benesse”, “bem-vindo”. No Brasil, essa realidade vem sendo escancarada pelo movimento negro e os estudos étnico-raciais, seja das questões territoriais, educacionais, políticas, sociais e culturais. Desde a colonização, as políticas de branqueamento, a redemocratização e as políticas migratórias e culturais contemporâneas.

Nos apoiamos na tese da Iskra Pavez Soto (2011) e dos estudos de Stuart Hall (2016) para utilizarmos da diferenciação primeira e segunda geração migrante, com intuito de compreender e caracterizar as diferenças que, também, passam por questões de caráter jurídico e sociológico, e produzem as culturas e as agências infantis migrantes. A primeira geração realiza esse movimento de deslocar-se geograficamente e lida com questões também referentes à nacionalidade. A segunda geração, apesar de juridicamente brasileiras, lidam com as questões de nacionalidade, através da relação com seus familiares, mas também dos marcadores étnico-raciais, históricos e políticos que marcam suas existências e as fazem ser socialmente reconhecidas como migrantes, independentemente se nasceram ou não em outro país de origem.

2.1 CONJUNTURA DA MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

Os relatórios da OIM (2021; 2022) e da OBMigra (2020) identificaram que as migrações forçadas têm sido uma crescente na última década, global e regionalmente. Cabe salientar que nem todos os migrantes internacionais conseguem concluir a travessia, segundo o relatório da OIM em 2019 a estimativa de mortos e desaparecidos foi de 5.400 pessoas, já em 2020 esse número baixou para 3.900 migrantes internacionais mortos e desaparecidos (OIM, 2022, p.3).

No Brasil e na América Latina essa tendência é observada, já que a mobilidade internacional forçada tem sido registrada como crescente nas últimas décadas, conforme dados do Relatório anual do OBMigra de 2020 (p.12). Apesar da proporção populacional de migrantes internacionais nos países do sul global ser muito inferior aos países europeus e aos EUA (norte global), temos convivido com muitas questões, problemas e dificuldades em diversas áreas da sociedade pela ausência de políticas públicas para migrantes.

A junção de migrações forçadas com o contexto da pandemia de covid-19 dificultou ainda mais o cenário para os migrantes internacionais, refugiados e solicitantes de refúgio em território brasileiro. O relatório da OBMigra (2020) traz com maiores detalhes os dados e os impactos causados, aqui nos importa evidenciar que as dificuldades foram desde cruzar fronteira, solicitar refúgio, conseguir ou manter moradia e emprego até acessar as políticas sociais mais básicas de saúde, educação e assistência social, entre outros. “Silva (2020) mostra como os deslocamentos internacionais forçados influenciaram a geografia da mobilidade humana internacional no Brasil, redefinindo espaços de origem, entrada, trânsito e destino”. (OBMigra, 2020, p.12)

Segundo o Banco de Dados de Estatísticas da População de Refugiados do ACNUR (novembro, 2021), 84 milhões de pessoas foram forçadas a se deslocar em 2021, 48,0 milhões destas são pessoas que se deslocaram internamente, ou seja, em seus próprios países²³; 26,6 milhões são refugiadas; 4,4 milhões são requerentes de asilo; 3,9 milhões são venezuelanos deslocados no exterior²⁴. 68% são originários de apenas cinco países, sendo eles: República Árabe da Síria; Venezuela; Afeganistão; Sudão do Sul; Mianmar. 39% hospedados em cinco países, sendo: Turquia; Colômbia; Uganda; Paquistão; Alemanha. O Brasil, na última década, se tornou o destino principal para refugiados latino-americanos, a 6ª edição de Refúgio em Números, organizado pelo OBMigra (2021)

observou a intensificação dos fluxos humanos que se deslocaram para o país em busca de proteção em razão de perseguição relacionada a questões de raça, religião, opinião política, nacionalidade, pertencimento a grupos minoritários, ou mesmo em meio a circunstâncias estruturais de desorganização da vida social e, conseqüente, risco, ou efetiva violação dos direitos humanos. (SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, Marília, 2021, p.58)

Esses dados nos importam, porque diante do contexto das migrações forçadas as solicitações de refúgio também cresceram exponencialmente e nos levam a dados alarmantes sobre a vida das crianças que migram sozinhas ou acompanhadas. “Estima-se que 35 milhões (42%) dos 82,4 milhões de pessoas deslocadas à força são crianças com menos de 18 anos (final de 2020).” Sendo que

²³ Fonte: IDMC, no final de 2020

²⁴ Um total de 5,1 milhões de venezuelanos deixaram seu país em meados de 2021, incluindo 186.800 refugiados, 952.300 solicitantes de refúgio e 3,9 milhões de venezuelanos deslocados no exterior. (Banco de Dados de Estatísticas da População de Refugiados do ACNUR, novembro de 2021).

1 milhão de crianças nasceram como refugiadas. “Entre 2018 e 2020, uma média de 290.000 a 340.000 crianças nasceram em uma vida de refugiado por ano.” (ACNUR 2021) No Brasil, “ao longo da década, [...] se destaca a maior participação de mulheres, de crianças e de adolescentes na composição do cenário do refúgio no país”. (SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, Marília. 2021, p.58)

Se faz interessante notar que, segundo os dados OIM 2022, a maioria das pessoas que migram não cruza fronteiras internacionais, mas o faz dentro de seus países. Os dados do Relatório de Migração Global 2020 nos mostram que a projeção da migração internacional para 2050 que era de 2,6% ou um total de 230 milhões já foi superada em 2019, ano que teve um aumento de 3,5%, com um total de 272 milhões, se comparado aos dados do primeiro relatório publicado no ano 2000, no qual os migrantes internacionais representavam 2,8% da população global, com 150 milhões.

O Relatório da OIM (2022) citado nos indica que os principais países destino, quer dizer, aqueles que mais receberam migrantes internacionais são os Estados Unidos, que desde 1970 tem sido o principal destino, e a Alemanha se encontra no segundo lugar. Sendo que Estados Unidos, França, Federação Russa, Emirados Árabes Unidos e Arábia Saudita são os principais corredores migratórios do mundo. Porém, ao analisarmos as regiões do globo que mais receberam migrantes notamos que em 2022 a Europa e a Ásia juntas representavam 61% do número total de migrantes internacionais, seguido da América do Norte, com 21% dos migrantes globais, África, com 9%, América Latina e Caribe, com 5%, e Oceania, com 3%. Sobre os países de origem, o relatório nos informa que mais de 40% de todos os migrantes internacionais em todo o mundo em 2020 nasceram na Ásia, sendo a Índia o maior país de origem. O México aparece em segunda posição e a Federação Russa em terceiro lugar entre os países de origem. Na sequência os países europeus: Ucrânia, Polônia, Reino Unido, Romênia e Alemanha, também tiveram números expressivos de migrantes. O relatório ainda indica que há uma disparidade na proporção de migrantes internacionais que varia consideravelmente entre as diferentes partes do mundo. Nos Emirados Árabes Unidos, por exemplo, mais de 88% da população são migrantes internacionais. Já no Brasil, 0,5% da população são migrantes internacionais, o que equivale a 1.08 milhão de pessoas (OIM, 2022).

2.2 CONJUNTURA DAS MIGRAÇÕES SUL-SUL E O CASO DO BRASIL

Temos visto que as migrações tendem a ocorrer de países em desenvolvimento para países desenvolvidos, com maior IDH²⁵, com a economia e a política mais estáveis, sendo então as correlações Norte-Norte e Sul-Norte (origem-destino) com maiores volumes migratórios e que mais se evidenciam nos chamados corredores migratórios. Porém, com as mudanças socioeconômicas e geopolíticas as migrações internacionais Sul-Sul (origem-destino) tem se destacado e se intensificado, especialmente a partir da segunda década deste milênio, e o Brasil teve seu fluxo migratório modificado pelas mesmas. Se antes a migração europeia e norte americana eram significativas, desde 2010 as migrações de países do sul global tiveram um crescimento expressivo, inserindo o Brasil como principal país de destino ou de trânsito da migração internacional, e na segunda década se consolida como principal destino dos países latinoamericanos (OBMigra, 2020).

Assim, imigrantes de diferentes partes do hemisfério sul no primeiro quinquênio da década e, especialmente, latino-americanos nos últimos anos caracterizaram o curto, porém intenso período de chegada de novos fluxos migratórios ao país. De 2011 a 2019 foram registrados no Brasil 1.085.673 imigrantes, considerando todos os amparos legais. Deste total, destacam-se mais de 660 mil imigrantes de longo termo (cujo tempo de residência é superior a um ano), população composta principalmente por pessoas oriundas da América Latina, com destaque para haitianos e venezuelanos. (OBMigra, 2020, p.9)

O panorama das migrações no Brasil se transformou expressivamente após a chegada dos novos fluxos migratórios ocorridos principalmente entre 2010 a 2015, quando o país estava com uma economia forte e crescente, além de estar bem colocado no cenário internacional sediando, inclusive, grandes eventos como a copa do mundo (2014) e as olimpíadas (2016), recebendo especialmente aqueles migrantes procedentes de diferentes regiões do Sul Global, como senegaleses, congolese, angolanos, guineenses, bengalis, ganeses, paquistaneses, paraguaios, argentinos, bolivianos e, majoritariamente, haitianos e venezuelanos. (OBMigra, 2020)

²⁵ O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é uma ferramenta de medida processual de longo prazo constituída por três fatores básicos que promovem o desenvolvimento humano: renda, educação e saúde. É um indicador que varia de 0 a 1, quanto mais próximo de 0 menores são as condições para o desenvolvimento humano e quanto mais próximo de 1 as condições são mais favoráveis.

Diante de tais mudanças, os dados do Relatório Anual do OBMigra nos ajudam a ter uma visão mais ampla sobre este recente e atual cenário migratório em nosso país. Sendo assim, daremos destaque aos dados que nos informam quais os estados da Federação mais recebem migrantes internacionais tanto no mercado de trabalho quanto nas instituições de ensino. De modo geral, as regiões que mais recebem migrantes são o Sul e o Sudeste. Referente ao mercado de trabalho,

As Unidades da Federação que compõem a região Sul foram responsáveis por 145.922 admissões, com destaque para Santa Catarina (61.521). Entre as demais UFs, chamamos atenção para São Paulo (55.051), o segundo maior número de admissões entre os anos de 2011 e 2019 (OBMigra, 2020, p.163)

No tocante ao número de matrículas de crianças, jovens e adultos migrantes internacionais na Educação Básica, o relatório da OBMigra 2020 nos informa que São Paulo, Roraima, Paraná e Santa Catarina são os estados brasileiros que concentram a maior parte dessas matrículas tanto na Educação Infantil, onde estes quatro estados são responsáveis por 62,7% das crianças migrantes internacionais, quanto no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Esse resultado guarda forte relação com os principais lugares de inserção laboral da força de trabalho imigrante e com o papel de destaque de Roraima enquanto local de destino/passagem da imigração venezuelana, sugerindo o peso importante que a migração familiar cumpre nos novos fluxos migratórios. (OBMigra, 2020, p. 218)

Os dados apresentados referentes aos novos fluxos migratórios internacionais, seja coletivamente, em família, ou individualmente, nos revelam o quanto as migrações a certos destinos e, especialmente, no contexto latinoamericano (sul-sul) se intensificaram com as transformações sociais, ambientais, culturais, econômicas e do mercado de trabalho, devido ao caráter globalizado das economias e trabalhos, onde ao mesmo tempo em que esse cenário alarga as desigualdades vigentes, também sugerem destinos onde haverá maiores oportunidades de inserção laboral aos adultos e de inserção social e escolar aos seus filhos e filhas.

Nesta pesquisa, nos importa analisar como as crianças que migram para o Brasil sejam sozinhas ou junto aos seus parentes e/ou aquelas crianças, nascidas no Brasil, filhas e filhos de migrantes teorizam e constroem significados sobre e a

partir do cenário de migração as quais participam. Portanto, a seguir dialogamos com referenciais teóricos que têm como objeto de estudos as crianças enquanto agentes sociais e sujeitas de processos migratórios e as infâncias como categoria geracional, estrutural e social, além de outros estudiosos que tratam sobre diferenças e desigualdades.

2.3 CRIANÇAS ENQUANTO SUJEITAS DE PROCESSOS MIGRATÓRIOS

As crianças também fazem parte dos sujeitos que migram, se deslocam, seja de forma voluntária ou forçada, seja em grupo, com a família ou sozinhas. As pesquisas com crianças migrantes têm ganhado atenção dentro do campo dos estudos sociais da infância, especialmente pela Sociologia e Geografia da Infância, porém a Educação tem se destacado na produção de dados sobre a população migrante focalizando naquelas que frequentam a Educação Básica.

O conhecimento produzido neste campo deve ser capaz de criar novas imagens sociais, de ampliar o conhecimento dos modos de vida das crianças, de focalizar sob lentes mais nítidas os cotidianos, as práticas sociais, as subjetividades, os modos de expressão cultural, os contextos de vida e as condições estruturais da infância. Devem, acima de tudo, resguardar o direito das crianças de viverem plenamente suas infâncias. (SARMENTO, 2018, p.6)

Porém, ainda nos faltam muitos dados e relatórios específicos sobre a situação da migração infantil de forma mais geral, global, regional e local. No estado de Santa Catarina, por exemplo, Joinville é o único município que possui dados disponíveis sobre a situação migratória, “Migracidades: Relatório de diagnóstico 2021²⁶”, e mesmo assim os dados referentes às crianças são muito limitados. Também, ainda é rara a produção de pesquisas que focalizem nas crianças migrantes pequenas, as quais serão foco deste projeto, no qual faremos o recorte etário por entender que devido à sociedade adultocêntrica, quanto menos idade,

²⁶ A plataforma “MigraCidades: Aprimorando a Governança Migratória Local no Brasil”, fruto de parceria entre a Organização Internacional para as Migrações (OIM) e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o apoio da Escola Nacional de Administração Pública, tem como objetivos capacitar atores locais, impulsionar o diálogo migratório, certificar o engajamento dos governos em aprimorar a governança migratória e dar visibilidade às boas práticas identificadas nos estados e municípios brasileiros.

mais propensa a negligências ou violações de direito e menos participação social possui a criança, menos políticas públicas e menos recorte orçamentário é destinado às suas infâncias. Desta feita, “[...] geração é o elemento-chave para compreender a infância e as vidas das crianças.” (MAYALL, Berry, 2005, p.123).

2.4 MIGRAÇÃO AND AGÊNCIA INFANTIL NAS PESQUISAS

Para compreensão sobre o desenvolvimento das pesquisas educacionais e a importância da sua organização metodológica dialogamos neste trabalho com Bernadete Gatti (S/D) e Sérgio Vasconcelos de Luna (1997).

Entendemos que o levantamento bibliográfico é uma parte importante no decorrer da pesquisa para (re)elaboração do problema, objetivos gerais e específicos e, também, depois destes sistematizados, observa-se a importância do levantamento bibliográfico a partir dos descritores selecionados para constituição da justificativa e relevância da temática a ser estudada, para identificar e organizar a produção acadêmica sobre a pesquisa a ser realizada, assim como para verificar as lacunas e as necessidades emergentes destas produções para o campo (LUNA, 1997; GALVÃO, Maria, S/D).

Desta feita, para a reformulação do nosso problema de pesquisa procuramos nos orientar por referências teóricas nacionais que abordam o tema da (i)migração na relação com a educação e a infância, nos campos das ciências sociais e humanas. Foi assim que nos encontramos com algumas produções da pesquisadora e cientista social Zeila Demartini (2021). Suas pesquisas trazem um repertório histórico amplo sobre a migração de diferentes povos desde a colonização, os períodos das políticas de branqueamento da população brasileira, de grupos específicos de imigrantes, da migração nacional caracterizada pelo êxodo rural, até os fluxos migratórios da contemporaneidade. Nos revelando a presença das crianças nos fluxos migratórios, em todos esses tempos históricos, ainda que não haja registros documentados sobre suas experiências enquanto crianças migrantes.

Como foi bem analisado por Bassanezi e Scott (2005), a documentação dos primeiros tempos da imigração não traz informações sobre as experiências das crianças em sua inserção no novo contexto (DEMARTINI, Zeila, 2015). Entretanto, elas eram muitas. Como constatamos em levantamentos

realizados, as crianças eram componentes dos deslocamentos migratórios, mas permaneciam quase invisíveis. Eram consideradas como parte da mão-de-obra familiar ou como ajudantes para serviços que os pequenos poderiam realizar com mais destreza, na indústria e nos serviços. (DEMARTINI, Zeila, 2021, p.372)

No campo dos novos estudos sociais da infância, suas pesquisas têm contribuído na ampliação do reconhecimento do lugar subordinado, subalternizado, invisibilizado e desigual que ocupa as sujeitas deste grupo geracional. (DEMARTINI, Zeila, 2021).

Paralelamente, a presença de grupos étnico-culturais muito diversos também levou à preocupação de governantes com os perigos de que cada um deles fosse constituindo o que chamavam de “quistos étnicos”, considerados perigosos à constituição de uma nação “brasileira”, preferencialmente branca. As crianças imigrantes começaram a ser objeto de preocupação, mas não ainda de estudos sobre suas experiências em todas as atividades de sua vida: as autoridades visavam o processo de educação dos pequenos imigrantes como forma de controlar os vários “nacionalismos” possíveis no território paulista. Projetos e leis foram elaborados, determinando o ensino em língua portuguesa nas escolas de grupos imigrantes e a presença de professores considerados nacionais (embora muitos deles se considerassem pertencentes aos grupos de origem), como detalharemos mais adiante. (DEMARTINI, Zeila, 2021, p.373)

Quer dizer, a pesquisadora ao expor a presença das crianças em todos os processos e fluxos migratórios desde a colonização brasileira até os dias atuais, escancara uma grande dívida das pesquisas sobre migração, de diferentes disciplinas, ao torná-las invisíveis por conveniência, colocando-as somente como anexas às famílias, não considerando as especificidades das crianças e das infâncias nos estudos migratórios, e assim não reconhecendo que as crianças possuem um papel central e constituinte de muitos processos migratórios em família (“necessárias”). (DEMARTINI, Zeila, 2021).

Analisar as políticas de Estado sob o ângulo das experiências infantis leva a hipóteses por nós antes não explicitadas. Podemos afirmar, assim, que as políticas de assimilação dos imigrantes implantadas pelo Estado tinham como foco primordial as crianças: elas eram “invisíveis” como trabalhadoras (embora necessárias), mas eram elas que poderiam pôr em risco, em futuro próximo, a unidade da nação brasileira, se crescessem de acordo com a cultura, orientações e apoio dos contextos/nações de origem. (DEMARTINI, Zeila, 2021, p.385)

Em síntese, ela denuncia o fato dos registros históricos, das pesquisas e das políticas públicas do Estado não abordarem a perspectiva das experiências de

crianças migrantes. (DEMARTINI, Zeila, 2021). As pesquisadoras Jacqueline Bhabha (2014) e Patrícia N. Martuscelli (2013) fazem críticas similares às pesquisas realizadas pelas relações internacionais.

Para a elaboração dos nossos descritores (palavras-chave) e iniciarmos o levantamento bibliográfico, realizamos a leitura da dissertação da Deborah Grajzer (2018) intitulada “Crianças Refugiadas: um olhar para infância e seus direitos” que tem como objetivo geral investigar, na literatura nacional e internacional, as condições para a infância das crianças refugiadas.

A partir do trabalho de revisão de literatura, feita por Deborah Grajzer (2018), que abrangeu a temática da infância e da educação infantil, a partir das pesquisas que abordaram a migração infantil nos campos da educação e do direito, nos foi possível conceituar, identificar e elencar nossos descritores para darmos início ao levantamento bibliográfico que contribuirão para formulação do nosso problema de pesquisa, dos nossos objetivos gerais e específicos. Deste modo, foi realizado o cruzamento dos dois grupos de expressões mencionadas, com o objetivo de identificar os trabalhos em que houvesse a presença de ambas expressões, conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 1 - Descritores do levantamento bibliográfico

Descritores “A”		Descritores “B”
Criança Infância Agência infantil Participação infantil	<i>AND</i>	Migração Imigração Migrantes Imigrantes Refugiadas/os Estrangeira/s

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

As palavras-chave elencadas para as buscas foram organizadas em descritores A e descritores B, sendo que para a busca, nos utilizamos do operador booleano *AND*, com o qual realizamos o cruzamento entre cada uma das quatro palavras da coluna A com todas aquelas seis palavras da coluna B, respectivamente, por exemplo, Criança *AND* Migração; Criança *AND* Imigração; Criança *AND* Migrantes; Criança *AND* Imigrantes; Criança *AND* Refugiadas/os; Criança *AND* Estrangeira/s. Compondo seis combinações diferentes para cada palavra da coluna descritores “A”, totalizando 24 combinações diferentes que foram utilizadas como descritores para este primeiro levantamento.

Realizamos nossas buscas nas seguintes bases de dados, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); Catálogo de Teses e Dissertações (CTD) da Capes; Scientific Electronic Library Online (SciELO); Periódicos Capes, onde utilizamos o acesso pelo login institucional (UFPR); Educ@; La Referencia; e Redalyc. Não estabelecemos recorte de período de tempo para este levantamento por termos compreendido a partir da leitura de Deborah Grajzer (2018), que se trata de um tema de pesquisa recente e com pouca produção, porém com a conclusão deste levantamento ressaltamos os períodos em que apareceram a maior parte das produções encontradas.

Para a organização e o registro dos dados encontrados, montamos uma planilha de excel para cada um dos descritores da coluna A, onde na primeira aba quantificamos os materiais encontrados em cada base de dados, utilizando duas colunas, sendo que nelas constavam o total de encontrados e o total de selecionados. Em seguida, organizamos outras seis abas, uma para cada cruzamento de palavras-chaves, para que pudéssemos colocar as informações que consideramos necessárias de serem extraídas dos artigos, dissertações e teses selecionadas, as quais foram dispostas na planilha na seguinte ordem: base de dados (onde foi encontrada); autoria; título; tipologia (artigos, dissertações e teses); link do artigo; ano; resumo e palavras-chave.

Na busca, também procuramos filtrar por área de concentração nas ciências humanas e nas ciências sociais aplicadas. Priorizamos os textos em espanhol e em português, porém observamos que quando restringimos ao idioma, a pesquisa também se restringia totalmente, então decidimos parar de usar esse filtro. No primeiro momento foram selecionados os trabalhos que continham ao menos um descritor de cada coluna, no título, nas palavras-chave, ou no resumo. No segundo momento realizamos uma leitura mais criteriosa, incluindo a leitura da introdução e da conclusão quando foi necessário para selecionarmos apenas os trabalhos em que estavam presentes ambos os conceitos dos descritores da coluna "A" AND "B".

Agora apresento o levantamento realizado no período de julho de 2021 a maio de 2022. Nesse momento compartilho apenas as pesquisas encontradas a partir do cruzamento da coluna "B" com o descritor A "agência infantil", a fim de mostrar onde menos encontramos bibliografias, sendo que para "agência infantil" AND as palavras-chave dos descritores B (conforme o quadro acima) nada foi encontrado nas seguintes plataformas de busca: SciELO; Educ@. Nas plataformas

BDTD e CTD foram encontrados respectivamente: 1 tese; 9 dissertações e 1 tese, sobre a temática da migração infantil, porém nenhuma delas fora selecionada no segundo momento de análise, porque estava fora dos nossos critérios de seleção que recordando era constar ambos os descritores das colunas "A" AND "B". Em Periódicos CAPES encontramos 3 e selecionamos 2 produções. Já nas bases internacionais La Referencia e Redalyc encontramos, respectivamente, um total de 6, onde selecionamos 4; e o total de 49 encontradas e apenas 9 selecionadas. Totalizando 69 encontrados, e 15 selecionados, sendo: 13 artigos, 1 resenha, 1 tese.

Quadro 2 - Pesquisas selecionadas "Agência infantil AND B"

Base de dados	Autor/a/s	Título	Tipologia	Ano
La Referencia	Guillermo E. Acuña González	Estructura y agencia en la migración infantil centroamericana	Artigo	2016
La Referencia	Iskra Pavez-Soto	Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile	Tese	2011
La Referencia	Caterine Galaz, Iskra Pavez, Lina Magalhães	Polivictimización de niños/as migrantes en Iquique (Chile)	Artigo	2021
La Referencia	Iskra Pavez-Soto	INMIGRACIÓN Y RACISMO: EXPERIENCIAS DE LA NIÑEZ PERUANA EN SANTIAGO DE CHILE	Artigo	2012
Redalyc	Phil Mizen, Yaw Ofosu-Kusi	Agência como vulnerabilidade: explicando a ida das crianças para as ruas de Acra	Artigo	2014
Redalyc	Isabel Cantinho	Crianças-Migrantes no Brasil: vozes silenciadas e sujeitos desprotegidos	Artigo	2018
Redalyc	Patricia Pamela Hernández Rodríguez	Agencia de niños y niñas hnoñhō en la Ciudad de México Una etnografía sobre experiencias de desalojo y desterritorialización	Artigo	2021
Redalyc	Ma Fernanda Moscoso	Reseña "Infância e migração. Da experiência à agência" de JACQUELINE KNÖRR	Resenha	2010
Redalyc	Magdalena Barros	Experiencias cotidianas de niños migrantes en California. Una mirada a	Artigo	2017

	Nock, Yuribi Ibarra Templos	través de sus ojos		
Redalyc	Citlali Quecha Reyna	INFANCIA NO MIGRANTE Y CONTEXTOS FAMILIARES EN UNA LOCALIDAD AFRODESCENDIENTE. CORRALERO, COSTA CHICA DE OAXACA, MÉXICO	Artigo	2011
Redalyc	Iskra Pavez-Soto	Violencias contra la infancia migrante en Santiago de Chile: Resistencias, agencia y actores	Artigo	2017
Redalyc	Oscar Misael Hernández Hernández	Políticas de la memoria de niñas y niños en caravana de migrantes centroamericanos	Artigo	2019
Redalyc	Duque Páramo, María Claudia	Niñas y niños colombianos en los Estados Unidos. Agencia, identidades y cambios culturales alrededor de la comida	Artigo	2008

Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Portanto, os dados acima nos levam a confirmar o que Deborah Grajzer (2018) nos mostra em sua dissertação, sobre a pouca produção de literatura, de pesquisas, de acervo teórico referente a migração infantil, especialmente de pesquisas feitas a partir do ponto de vista e da agência destas crianças e infâncias.

A Migração infantil é compreendida como fenômeno social e mesmo não sendo um assunto novo, merece ser analisada e retratada por ainda se configurar como um assunto complexo, muitas vezes não contado e não analisado por autores que se ocupam das migrações como área de estudo. Essa hipótese é sustentada por Jacqueline Bhabha (2014) que buscará preencher essa lacuna em seus estudos. (GRAJZER, Deborah, 2018, p.71)

Desta forma, nos questionamos sobre o lugar que ocupam as crianças e a infância nas pesquisas sobre migração, na intersecção com outras categorias que diferenciam as vivências e as possibilidades das crianças viverem suas infâncias. Quando compreendemos a infância como categoria estrutural nos importa considerá-la em sua complexidade, na análise dos processos de estratificação e de relações sociais, entrecruzada pelas categorias de classe, étnico-raciais, intergeracionais, de gênero e nacionalidade. (SARMENTO, 2005) Sendo assim, na construção das políticas públicas e na defesa dos direitos das crianças e das

infâncias se torna importante reconhecer a infância enquanto categoria social, estrutural, geracional e permanente.

Além disso, também dialogamos com outros teóricos que demarcam as desigualdades que perpassam as crianças e as infâncias, inclusive na pesquisa sobre suas vidas, sobre suas condições de existência, sobre a invisibilidade de suas experiências, sobre a ausência da participação das crianças na sociedade. (PUNCH, Samantha, 2008; SARMENTO, FERNANDES, Natália, TOMÁS, Catarina, 2007; PIRES, Flávia, FALCÃO, Christiane, SILVA, 2014; AGOSTINHO, Kátia Adair, 2015; MARCHI, Rita, 2018; VOLTARELLI, Monique A., GOMES, Lisandra, 2020)

2.5 INFÂNCIAS ATRAVESSADAS PELAS DESIGUALDADES SOCIAIS

A infância é especialmente prejudicada, entre todos os grupos e categorias sociais excluídas, quer pela relativa invisibilidade face às políticas públicas e aos seus efeitos, quer porque é geralmente excluída do processo de decisão na vida colectiva. (SARMENTO; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina, 2007, p.183)

As infâncias brasileiras e aquelas de outras nacionalidades que vivem parte ou toda a sua infância no Brasil, assim como as demais categorias sociais, têm sido fortemente afetadas pelas desigualdades, que segundo Celi Scalon (2011) “é a marca mais expressiva da sociedade brasileira e apresenta-se como um fenômeno multidimensional, transversal e durável” (SCALON, Celi, 2011, p.50). Portanto, tem sido alvo frequente de políticas públicas de diversas áreas, mas que nem sempre levam em consideração as suas especificidades geracionais, pois “a prática das políticas públicas, é atravessada por desigualdades na distribuição de poder: seja ele político, econômico, social, intelectual ou simbólico” (SCALON, Celi, 2011, p.53).

A proteção brasileira para crianças refugiadas garante juridicamente todos os seus direitos. Infelizmente a ausência de seu direito de participação na prática impede que seu processo de integração local atenda todas as suas necessidades. Uma criança refugiada sabe dizer melhor quais são suas demandas de proteção do que um político, um trabalhador humanitário ou um acadêmico. Dessa forma, se o país deseja de fato que todas as crianças refugiadas sejam devidamente integradas em seu território faz-se necessário que todos os seus direitos sejam respeitados, incluindo o direito de participação, expressão e liberdade de opinião. (MARTUSCELLI, Patrícia, 2014, p.284)

Quando enxergamos a infância sob estas óticas, necessariamente as diferenciamos de outras gerações e grupos etários, onde “a diferença é marcada por representações simbólicas que atribuem significados às relações sociais”. (WOODWARD, Kathryn, 2012, p.55). Na construção dessas representações simbólicas consideramos que as diferenças “(...) são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” - isto é, identidades - para os indivíduos (HALL, 2005, p.17).

Numa relação dialógica, Kathryn Woodward (2012) nos permite compreender que as identidades são fortemente marcadas pelas diferenças, assim como as diferenças são marcadas pela exclusão, “não podemos esquecer que essa sociedade é construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação”. (GOMES, Nilma, 2007, p.22). E também marcadas por significados e representações simbólicas, que diferenciam e dão significados às experiências sobre quem somos, passando necessariamente sobre nossas subjetividades. Assim assumimos nossas identidades culturais individuais e dos grupos, que nos permite, por exemplo, diferenciar e identificar diferentes grupos culturais, a partir das suas formas próprias e singulares de visões e ações de/no mundo. Portanto, “(...) a identidade é vista como contingente; isto é, como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, discursos políticos e culturais e de histórias particulares”. (WOODWARD, Kathryn, 2012, p.38)

Assim como a construção dos processos identitários, “a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças”. (GOMES, Nilma, 2007, p.17) Essa diversidade (cultural e biológica) é construída e se diferencia conforme o contexto, marcados por desigualdades sociais e relações de poder (GOMES, Nilma, 2007).

Os novos movimentos sociais estão fortemente marcados pela organização política dos grupos identitários “reivindicatórios de direitos culturais que lutam pelas diferenças: étnicas, culturais, religiosas, de nacionalidades etc”. (GOHN, Maria, 2011, p.344). Segundo Maria Glória Gohn (2011), uma das atuais demandas da educação escolar destes movimentos diz respeito aos projetos políticos pedagógicos na busca de incluir as culturas locais, respeitando a organização, as experiências e a participação das sujeitas, em suas regiões, contextos, construindo eixos identitários que diferenciam as escolas “em função da cultura sociopolítica e social

local, redefinição do conceito de participação no sentido da ampliação de seu campo e significado”. (GOHN, Maria, 2011, p.350). Relativamente às diferenças geracionais e etárias, visualizam dentre os eixos e tipos de luta e movimentos atuais na área da educação não formal, o trabalho com movimentos sociais populares e os movimentos pela infância (GOHN, Maria, 2011).

Nesta revisão de literatura dialogamos com alguns conceitos que se mostram necessários ao processo de pesquisa, na formulação de políticas públicas e na construção de estratégias de participação das crianças, pois consideramos que a diversidade de condições de existência das crianças produzem efeitos e consequências sociais as suas infâncias (SARMENTO, 2005).

Entre os desafios problematizados para os tempos atuais, em relação à migração infantil e a agência das crianças migrantes, me mobilizo, enquanto adulta, mulher, branca, cisgênero, bissexual, migrante nacional, professora de educação infantil da rede pública, a pesquisar, observar, registrar, problematizar e impulsionar as vozes, os saberes, a trajetória de vida e a ação social das crianças migrantes, construindo possibilidades de participação destas na produção de dados para esta pesquisa e também na organização, estrutura e nas decisões políticas sobre questões que afetam suas existências.

Buscamos tratar sobre a infância enquanto essa categoria de tipo geracional que vive, compõe e lida com as desigualdades sociais e situação social de seus diferentes e diversos contextos, esperamos assim tratar dos conceitos de agência, crianças, infâncias e migração infantil como uma forma de repensar estas estruturas sociais, tensionando nossa compreensão referente às infâncias e crianças migrantes e outras possíveis vivências e concepções, a partir do reconhecimento e escuta das sujeitas, nossa busca é esta aproximação e futura contribuição para uma sociedade mais democrática, inclusiva, internacionalista, livre da xenofobia, do racismo e do adultocentrismo.

3 PODEM AS CRIANÇAS FALAR?

Influências e avanços nos estudos da Sociologia da Infância no Brasil, que “começará a se constituir a partir da década de 1990, na confluência entre os pedagogos e os sociólogos prioritariamente” (ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana, 2010, p.41) vem transformando o modo e o lugar como as sociedades, as instituições e as pesquisas científicas reconhecem as crianças e as infâncias,

(...) mais do que isso, a sociologia da infância propõe-se a interrogar a sociedade a partir de um ponto de vista que toma as crianças como objecto de investigação sociológica por direito próprio, fazendo crescer o conhecimento, não apenas sobre infância, mas sobre o conjunto da sociedade globalmente considerada. (SARMENTO, 2005, p.363)

De lá pra cá as concepções de criança e infância tem sido problematizada junto a estudos de outras áreas afins que constituem os novos estudos sociais da infância com o intuito de superar e questionar o caráter essencial, nato e normativo que por longos anos estigmatizou a criança e a infância.

Até pouco tempo atrás as concepções formuladas especialmente no campo da psicologia sobre o desenvolvimento das crianças, respingaram em outras áreas do campo social que tinham as tarefas de socializar as crianças, ou seja, inserção social. Neste tempo, se concebia as crianças como sujeitas passivas totalmente dependente dos adultos que apenas deveriam receber orientações e eram consideradas somente reprodutoras e não produtoras de culturas, sendo assim desprovidas de autonomia e da possibilidade de fazerem reflexões e escolhas sobre suas vidas.

3.1 O CARÁTER GERACIONAL DA INFÂNCIA

Nos estudos sobre crianças e infância nem sempre consideramos, de modo relevante, o caráter geracional e especialmente as relações geracionais (intra e inter) potencialmente emergentes em suas análises. Apesar de reafirmarmos constantemente a infância como categoria geracional, geralmente este conceito aparece como uma constatação e tendemos a não explorar os elementos que as constituem enquanto tal.

Desta feita, é possível perceber que por se tratar de um conceito muito potente para as investigações contemporâneas (WELLER, Wivian, 2010; MOTTA, Alda Britto da, WELLER, Wivian, 2010), mobilizar o conceito de geração na produção e nas análises de dados tem sido um desafio aos pesquisadores e pesquisadoras de diferentes e diversas áreas do conhecimento.

Portanto, pretendemos explorar neste tópico o reconhecimento das potencialidades do conceito de geração e como os novos estudos sociais da infância foram constituindo o seu caráter geracional.

Dialogamos principalmente com conceitos problematizados e elaborados por Mannheim (1928), Qvortrup, Sarmiento (2005) e Leena Alanen (2009) para compreender como foi sendo construído sociologicamente o caráter geracional da categoria infância.

3.2 A CONSTITUIÇÃO DA INFÂNCIA COMO CATEGORIA GERACIONAL

É no contexto das mudanças epistemológicas nos estudos sobre a criança - que ensejaram romper com as concepções universalistas, biologicistas, fragmentadas que olhavam para a criança como ser passivo, incompleto, *ser-em-devir*, sem conhecimento, “apolítico”, frágil - que emergem os novos estudos da criança, de abordagem interdisciplinar (SARMENTO, 2013).

Os novos estudos da criança se movem, numa perspectiva interdisciplinar, a pensar a criança como ser biopsicossocial e espiritual, a partir das “características atuais, presentes, sincrônicas da criança, como *ser-que-é* na completude de suas competências e disposições” (SARMENTO, 2013, p.15).

Ao abandonar o olhar tradicional sobre as crianças, estas passam a ser compreendidas como informantes competentes de suas realidades e de seus mundos de vida. A infância deixa de ser vista apenas como uma fase efêmera da vida por onde todas as pessoas passarão e entende-se ela como categoria estrutural da sociedade, de tipo geracional, que é fruto das construções históricas e sociais. Desta forma, o campo de estudos da infância, além de denunciar o adultocentrismo, anuncia e estimula a (re)criação de metodologias de pesquisa pautadas na auscultação da criança, por si próprias (SARMENTO, 2013), potencializando as crianças e suas infâncias como seus lugares de fala (RIBEIRO,

Djamila, 2019.).

Nesta conjuntura política, social e epistemológica onde ocorreram as principais alterações tanto na vida social das crianças, quanto na orientação das pesquisas com crianças, fica evidente as importantes contribuições da Sociologia da Infância, que tomaram o desafio de pensar, pesquisar e provar que as crianças também são seres sociais e portanto, históricos, políticos, culturais, agentes, pensantes, ativos, competentes informantes de seus próprios mundos. (SARMENTO, 2013).

Como nos conta Sarmiento (2013), o referencial fundante que passou a constituir o campo da Sociologia da Infância e os novos estudos da criança e da infância foi atribuído a “publicação de um conjunto de relatórios sobre a situação das crianças em vários países, a partir do Centro Europeu das Nações Unidas, sediado em Viena, editados sob a orientação do dinamarquês Jens Qvortrup (1991)” (SARMENTO, 2013, p. 16).

A razão porque a sociologia da infância se constituiu como um lugar da origem de uma nova abordagem da infância tem certamente muito a ver com a preocupação social das crianças, num contexto mundial profundamente marcado por conflitos e contradições que colocam a criança no centro de um conjunto de paradoxos, sabiamente identificados por Qvortrup (1991). (SARMENTO, 2013, p.16)

Contudo, além da Sociologia da Infância ter seu papel fundamental no tocante às complexas questões políticas e sociais emergentes que afetam as crianças e a infância, também tem um papel fulcral nas questões epistemológicas, principalmente na crítica e ruptura com a psicologia do desenvolvimento que por décadas fundamentou às diferentes áreas que compõem a interdisciplinaridade dos estudos da criança e da infância. Sendo que ao deslocar as noções de criança e infância, rompendo com as concepções biologicistas, teleológicas, universalistas, associal e acultural do desenvolvimento humano, a Sociologia da Infância insere a noção de criança e infância enquanto construção social, e a infância enquanto uma categoria social da qual as crianças pertencem. (SARMENTO, 2013).

Não nos debruçamos em abordar minuciosamente como ocorreram e quais os principais argumentos para as mudanças epistemológicas a que nos referimos acima, pois o que nos importa neste ponto é a percepção de que a noção de geração e da infância como categoria geracional esteve presente desde a gênese da Sociologia da Infância e dos novos estudos sociais da infância (ALANEN, Leena,

2009).

(...) a sociologia da infância atribui-se a tarefa de procurar interpretar o modo como a sociedade produz as gerações, ou, nas palavras de M. Honning (2009), produz a “generatividade”, isto é, constrói os diferentes grupos de idade através do estabelecimento de relações de diferenciação entre eles. (SARMENTO, 2013, p.19)

Assim como nos lembra Leena Alanen (2009), foi também a partir dos estudos e contribuições do sociólogo Qvortrup que o conceito de geração se tornou chave para os estudos da infância, a partir dessa nova perspectiva das ciências sociais. Mas é importante frisar que o conceito de geração já existia muito antes na sociologia tendo Mannheim (1928) como precursor do estudo sobre a problematização cultural e sociológica deste conceito.

Porém, só mais tarde foi sendo resgatado pela corrente estruturalista dos estudos da infância, especialmente por Qvortrup, que se utiliza da análise geracional para fundamentar o conceito de infância não apenas como uma fase da vida da criança, mas como uma categoria social de caráter geracional permanente, por onde todas as crianças passarão, ou seja, além de pensar o desenvolvimento da criança, também passa a pensar o desenvolvimento da infância (QVORTRUP, 2010).

A infância existe enquanto um espaço social para receber qualquer criança nascida e para incluí-la – para o que der e vier – por todo o período da sua infância. Quando essa criança crescer e se tornar um adulto, a sua infância terá chegado ao fim, mas enquanto categoria a infância não desaparece, ao contrário, continua a existir para receber novas gerações de crianças. (QVORTRUP, 2010, p.637).

O entendimento geracional da infância passa a ser interpretada e analisada pelas diferentes correntes que compõem a Sociologia da Infância, na estruturalista assume então a noção de ordem geracional (QVORTRUP, 2010), bebendo do conceito de posição geracional elaborado por Mannheim (1928). Qvortrup (2010) compreende que também se estabelecem relações de poder entre distintos ordenamentos geracionais, e sua principal importância de investigação estaria centrada em descobrir como as macrovariáveis sociais afetam as infâncias.

Assumindo, portanto, um lugar determinante neste campo, a sociologia da infância reitera a necessidade da abordagem interdisciplinar tanto para superação

da perspectiva fragmentada de criança e universal de infância, mas também, recorrendo ao diálogo e aos estudos com outras áreas do conhecimento como: pedagogia, história, geografia, antropologia, psicologia, filosofia, e com outras teorias sociais, como as teorias feministas, antirracistas, anticapitalistas e decoloniais, estima-se ampliar os possibilidades de conhecer a infância e as crianças a partir dos seus contextos, de seus pontos de vistas e em suas complexidades. Desta forma a interdisciplinaridade se torna visceral para os novos estudos da criança devido o caráter multidimensional e interseccional de que necessitam as análises geracionais.

Podem, portanto, as infâncias falar? Nosso entendimento é o de que não somente podem, como já nos falam e muito! Mas, questionamos: nós ouvimos as infâncias? Como ouvimos? O que fazemos com essas vozes? Como potencializamos essas falas? Qual peso e poder tem suas falas/corpos/agires na construção social (política, cultural e econômica)?

O conceito de geração nos possibilita teorizar a infância (ALANEN, Leena, 2009) e nós queremos fazer isso junto aos conhecimentos das crianças, ou seja, junto as sujeitas que constituem essa ordem geracional; o recorte etário também se torna imprescindível nos estudos da infância (ROSEMBERG, Fúlvia, 1996), pois identificamos a partir destes estudos que quanto menor a idade da criança, menos participação social e poder ela possui e menos recursos culturais, políticos, civis, econômicos e sociais a ela é destinada. Nesse sentido, as pesquisas vêm questionando, problematizando, denunciando as barreiras e a subalternização da agência desde os bebês, mas também anunciando e reconhecendo a presença e a ação social desde os bebês (COUTINHO, Angela, 2010). No Brasil, a creche, ou seja, o atendimento, a demanda, a qualidade e os recursos econômicos para essa importante e exclusiva política pública de educação das crianças de 0 a 3 anos (bebês) tem sido um lugar de grandes disputas do setor público, privado e do terceiro setor, assim como da sociedade civil organizada e de movimentos sociais em defesa das crianças e das infâncias, com destaque ao MIEIB - Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil.

4 ANÁLISE INTERSECCIONAL DA PRODUÇÃO DA AGÊNCIA INFANTIL

Durante a trajetória possível feita por mim no decorrer do mestrado, o encontro com a Interseccionalidade como uma teoria social crítica que nos instrumentaliza como conceito e método de pesquisa para produção e análise dos dados, vem como um presente e como um grande desafio. Presente, no sentido afetivo-emocional-potente por acessar tanto conhecimento teorizado e organizado por mulheres pretas afrodiaspóricas nas Américas, especialmente a partir das lutas do movimento feminista negro norteamericano, sistematizado e publicado no ambiente acadêmico enquanto conceito pela pesquisadora Kimberlé Crenshaw (2002) a partir da observação e aproximação com tal movimento social.

E enquanto desafio, no sentido do percurso intelectual-afetivo-histórico-coletivo que tenho me empenhado e percorrido desde os estudos das disciplinas ofertadas pela linha de pesquisa Diversidade, Diferença e Desigualdades Social em Educação (DDDS), quando conheci a interseccionalidade enquanto possibilidade teórica que vem ao encontro dos novos estudos sociais da infância e da crianças, especialmente aqueles situados e construídos, no caso do Brasil, pela Pedagogia da Infância junto a Sociologia Infância (SI), e no âmbito internacional pela SI na interface com outras disciplinas e teorias como: geografia, antropologia, psicologia, história, etc..

A sociologia da infância tem como princípio a interdisciplinaridade e o reconhecimento das infâncias como plurais, diversas e que, portanto, há crianças que vivem esta categoria geracional estrutural de formas diferentes, atravessadas por seus contextos, marcadores e relações sociais. Este rico entendimento da SI de que há diferenças, diversidades e, por vezes, desigualdades na forma como alguns grupos de crianças vivem suas infâncias, por serem afetadas por marcadores sociais contextualizados, reitera a profícua relação teórica-metodológica das pesquisas com crianças, com as infâncias e com a educação infantil com a Interseccionalidade, ou seja, com as contribuições teóricas do feminismo negro. (ABRAMOWICZ, Anete, OLIVEIRA, Fabiana, 2012; ROSEMBERG, Fúlvia, 2014; NASCIMENTO, Letícia, 2018; SANTIAGO, Flávio, 2019, 2020; IRINEU, Ana Caroline, 2022)

Maria Letícia Nascimento (2018), intelectual negra referência na SI no Brasil, nos instiga ao mesmo passo que nos chama a atenção para elementos importantes

que não podemos abrir mão quando nos propomos a fazer análises interseccionais na infância. Dialogando com Leena Alanen, Maria Letícia traz o fator IDADE, além da GERAÇÃO, para ampliarmos e compreendermos as variáveis existentes dentro da própria categoria geracional da infância. Ou seja, a idade também é considerada um diferenciador de status das crianças (ALANEN, Leena, 2009; ROSEMBERG, Fúlvia, 1996) e na estrutura social também é um marcador relevante na diferenciação das sujeitas que compõem a infância, como a exemplo do Brasil e da rede municipal de educação de Florianópolis, utilizamos um recorte etário para bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas, todas essas situamos na chamada primeira infância, grupo que abarca todas as crianças de 0 a 6 anos.

Os grupos-referência com bebês, onde estive, não frequentavam o parque, apenas o solário (reparei maior uso deste espaço pelos bebês, a partir do final de setembro), uma das professoras me disse que não iam ao parque, porque lá era muito sujo para eles. (Bebês emparedados!?) Limitados pelas adultas aos espaços da sala-referência (inclusive no momento da alimentação) - como a agência destes bebês pode transformar os demais espaços e tempos no NEIM, para que tenham mais interações, mobilidade, acessem crianças de outros grupos e faixas etárias, se reconheçam e reconheçam outros corpos e territórios no NEIM? (Registro do caderno de campo, outubro de 2022)

A diferenciação por idade e geração já são elementos presentes nas políticas públicas no Brasil e em outras partes do mundo - este entendimento, denúncia e anúncio, compõe um dos legados da pesquisadora, psicóloga e professora Fúlvia Rosemberg (1996) no campo da infância e da política pública. Há ainda outras importantes legislações nacionais e internacionais que fazem recortes etários, por exemplo, no Brasil, consideramos crianças aquelas sujeitas que possuem de 0 a 12 anos, segundo o ECA (BRASIL, 1990). Na Convenção sobre os Direitos das Crianças (1990), no “Art. 1 - (...) considera-se 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”, todas as sujeitas de 0 a 18 anos.

Muitas pesquisas vêm denunciando o caráter adultocêntrico presente na sociedade, na conformação das políticas públicas e das relações sociais pautadas no adulto como lugar/status desejável, onde o ser humano passa a ser considerado completo, pleno, competente, autônomo, forte, habilidoso, inteligente, capaz, poderoso, etc. (ROSEMBERG, Fúlvia, 1996; PRADO, Patrícia, 2013; GUSMÃO, Neusa, 2003)

Se por um lado a diferença é inerente a existência das vidas e, por vezes, romantizada, por outro, essas diferenças não podem recair apenas como estigmas sociais hierarquizantes que reforçam violências e desigualdades (BRAH, Avtar, 2006). Aí está a necessidade de realizarmos pesquisas que revelem criticamente as diferenças, diversidades e desigualdades na infância (geração) situando o recorte etário (desde bebês) e outras variáveis como raça, etnia, nacionalidade, gênero, classe social, localização geográfica, entre outras, no intuito de compreender e criticamente analisar, problematizar, exprimir e expor os processos históricos, políticos, econômicos, educacionais e culturais que hierarquizam, racializam, etarizam, estigmatizam, desqualificam, subordinam, subalternizam e invisibilizam o ser/a existência, o saber/os conhecimentos, o viver/ modo de ser e estar no mundo, o poder/ decisões-escolhas-autonomia, as geografias/ paisagens/ a natureza, de alguns grupos, povos, comunidades, pré-determinando as possibilidades de existências e de agência de grupos que não são e não pretendem ser hegemônicos, desta maneira as diferenças se tornam desigualdades, as quais reforçam e reproduzem historicamente violências e crimes, como: o racismo, a xenofobia, o adultocentrismo, o machismo, o sexismo, o capacitismo e o etnocentrismo, assim como, fortalecem projetos políticos e econômicos capitalistas baseados em domínios, genocídios e epistemicídios (CARNEIRO, Sueli, 2005; TORRES, 2018).

Mannheim (1928) nos ajuda a compreender que não basta ter vivido no mesmo período histórico, outros elementos são importantes para análises críticas das gerações, ou seja, apesar das crianças viverem em períodos semelhantes os marcadores sociais que perpassam cada unidade geracional as diferenciam no modo como vão experienciar suas infâncias. O autor define unidade geracional com um grupo não-concreto que manifesta as suas intenções a partir da sua formação, de suas ações e expressões. Quer dizer que, ao investigarmos uma geração, e as sujeitas que constituem e são constituídas por relações geracionais, e nos perguntarmos como são produzidas as agências, as experiências, as visões de mundo das sujeitas envolvidas num grupo geracional? Ou ainda, como que os grupos geracionais constroem suas agências sociais, e assumem visões e expressões de ser e estar no mundo? Ou em outras palavras, o que estas sujeitas carregam de modo semelhante forjando um grupo, e ao mesmo tempo se diferenciando de outros grupos geracionais? Mannheim (1928) nos sugere que a busca por essa resposta implica, necessariamente, analisar a conjuntura política,

histórica e social a partir das relações e contextos que as intenções dessas ações e expressões emergem. (WELLER, Wivian, 2010)

Matino, Jean, Adeline e Claude são bebês migrantes haitianos que brincam a todo momento, se alimentam e dormem bem, participam animados das propostas, experienciam relações de confiança com o NEIM, e principalmente com as professoras, têm maior compreensão da comunicação e das expressões delas e conseguem se comunicar e ter suas necessidades atendidas, vivenciam esse espaço com alegria, tranquilidade e segurança. Essa relação de segurança e satisfação com o NEIM reverberou, inclusive, na construção de vínculo comigo desde o primeiro contato. Todas elas têm em comum, pais e mães que compreendem o português e tem comunicação fluida com as professoras. (Registro do caderno de campo, dezembro de 2022)

O excerto acima nos possibilita pensar nas camadas que diferenciam, inclusive, as relações sociais e a experiência, também, entre as crianças migrantes. Olhar para a unidade geracional justifica-se pela possibilidade de compreensão e análise das diferenças entre espaços e tempos e demais marcadores sociais, isto é, quando analisamos a unidade geracional das crianças dentro da posição geracional infância justificamos as diferenças existentes na produção das agências infantis e nas vivências dos bebês e demais crianças migrantes e/ou filhas/filhos de migrantes baianos; das vivências dos bebês e demais crianças migrantes e/ou filhas/filhos de migrantes haitianos; das vivências dos bebês e demais crianças autóctones, neste caso, nascidas de famílias também nascidas na Ilha do Desterro/SC.

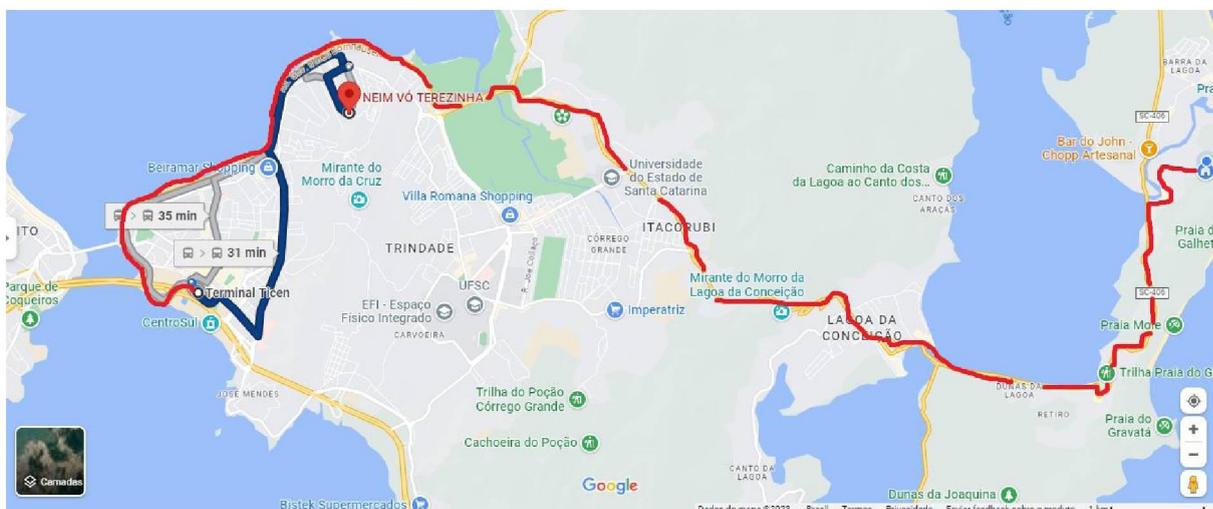
4.1 PRODUÇÃO INTERSECCIONAL DA AGÊNCIA INFANTIL

Era 30/03/2022, o dia em que fui conhecer a unidade de onde partirá o campo. A Diretora Daniela está me acolhendo e com a ajuda dela localizamos os espaços de realização da pesquisa de campo e a identificação dos possíveis sujeitos que participarão dela. Mas apesar da boniteza que vi no NEIM, novo, com murais lindos com as fotos das crianças, frases e estudos potentes sobre a Educação Infantil e a EREER, me encontrava numa agonia e tristeza tentando digerir a situação de racismo que havia presenciado no transporte público (ônibus, linha Morro da Penitenciária) durante o trajeto que fiz na primeira ida até o NEIM. O acontecimento foi tão rápido e chocante, que meu corpo sentia tudo como se tivesse levado um grande susto. Bem, por ser minha primeira vez indo para o NEIM e por ainda não ter tantas habilidades de reconhecimento e localização na Ilha, segui as orientações da Daniela para chegar até lá, sem correr risco de me perder, por isso, aquele dia, realizei um trajeto muito

maior do que o necessário. Fui da Barra da Lagoa até o TILAG²⁷, de lá até o TICEN e do TICEN entrei no ônibus Morro da Penitenciária e depois, das voltas e voltas que Daniela já havia me avisado que daria, cheguei ao ponto do NEIM. Esse é o único ônibus que chega até aquele ponto. Os demais ônibus que facilitam o acesso à comunidade ficam na Rua Frei Caneca no ponto da Unidade de Saúde e/ou na Av. “Beira Mar”, no ponto da Koxixos Beer, próximo ao Direto do Campo, todos lugares no entorno, mas ainda assim, distantes do NEIM. A situação de racismo ocorreu quando ainda estávamos passando pela Av. Mauro Ramos, num trajeto curto de 2 ou 3 pontos no máximo, naquela região que tem algumas escolas e institutos de educação. Um criança, menina, preta, julgo eu que tinha no máximo 12 anos, e aparentava pelas marcas étnicas (língua, cor da pele, penteado) ser migrante de outro país, pensei que pudesse ser haitiana ou de algum país do continente africano, não consigo precisar, e não cheguei a perguntar a ela. Enfim, essa menina entrou no ônibus, silenciosamente, pois só fui notar sua presença quando ouço o motorista gritando com alguém e proferindo frases como: “Está sem o cartão?” “Tem dinheiro?” “Se não tiver pode descer ou então você vai rodar, rodar, rodar até encontrar seu cartão ou dinheiro pra pagar.” “Não é a primeira vez que você faz isso.” “Malandra.” “Folgada.” “Quer dar uma de espertinha é? comigo não vai rolar.” “Achas que pode andar de ônibus sem pagar?” “Mandriona”. Entre outras frases e adjetivos que agora me escapam à memória. Quando a gritaria começou, me movimentei para espiar e saber o que estava acontecendo, nisso vejo essa criança, em silêncio, próxima ao motorista, revirando sua mochila como quem procura algo. Estava vestida com uniforme escolar e com sua mochila, pelo horário, poderia bem estar voltando da escola. Essa situação me deixou com muita raiva, e as pessoas que estavam no ônibus, todas brancas, em silêncio, sem fazer e nem comentar algo, o que é raro por aqui, no geral, as pessoas se agitam e interagem quando há alguma situação gritante no ônibus, evidente que isso tudo fui analisar depois que a menina havia descido. A minha reação foi me levantar, e eu estava sentada bem atrás da catraca, chamar a menina, acenando e dizendo “Ei ei ei vem cá”, quando ela se aproximou da catraca, mostrei meu cartão pra ela e perguntei, “quer que eu passe pra você?”. Ela nem chegou a abrir a boca, mas sua expressão confirmava que aceitava, passei pra ela, que depois me agradeceu, dizendo “obrigada” fiquei junto dela em pé no ônibus até que ela descesse, não conversamos muito, perguntei se ela estava bem, e me disse que sim, depois só disse a ela “sinto muito por essa situação constrangedora, fique bem, quem está errado e sendo mal educado é ele e não você, fique tranquila”. Desceu do ônibus dois pontos depois, e nesse tempo todo, desde que a chamei até ela descer, o motorista ficou falando ainda em voz ALTA coisas como: “não faz isso moça” “não tem que ter dó e ajudar esse tipo de gente” “não gaste seu dinheiro com essa mal educada, malandra” no que eu intervi apenas conseguindo falar ao motorista “o dinheiro é meu, e decido o que fazer com ele” “você está muito errado, está constrangendo ela” “não vi ela sendo mal educada com você em nenhum momento, não tem o direito de falar assim com ela”. Mesmo enquanto eu falava, ele continuava falando, bem violento e agressivo, com ela e depois comigo. Por fim, ele ainda disse coisas como “é vai dando corda pra esse tipo de gente”, “é por isso que tem um monte desses safados, malandros por aí!”. Fui tomada por um sentimento de indignação, tristeza, raiva, impotência, angústia, entre outros sentipensares, como: “se eu estou sentindo tudo isso, como está se sentindo aquela criança que foi atacada publicamente por um motorista racista, que provavelmente voltarão a se ver?!”. (Registro feito dia 30/03/22, no que posteriormente se tornou meu caderno de campo).

²⁷ Em Florianópolis os terminais de ônibus começam com a sílaba “TI”, que significa terminal de integração, seguida da inicial do bairro: TILAG, Terminal de Integração da Lagoa da Conceição, TICEN, Terminal de Integração do Centro.

Figura 4 - Mapa do trajeto até a unidade feito no dia 30/03/22



Fonte: Feito pela autora a partir da captura de tela do google maps (2023)

Legenda da figura: A linha vermelha representa o trajeto da minha casa até o TICEN. A linha azul representa o trajeto do TICEN até o NEIM, tempo/espaço que ocorreu a situação racista presenciada por mim e relatada acima. O trajeto realizado por esse ônibus circunda, pelo asfalto, e em alguns pontos pelo morro, uma grande extensão do Maciço do Morro da Cruz.

Caracterizo a situação como racista, pois penso que essa exposição a situação vexatória (BRASIL, 1990) que esta criança viveu, provavelmente não aconteceria se ela fosse branca. Fiquei imaginando que se fosse uma criança branca isso tudo, da maneira como foi, provavelmente não teria acontecido. Não teria se dirigido dessa forma a ela e talvez nem a tivesse cobrado, no máximo, perguntaria numa postura mais calma, sem humilhá-la, se estava sem dinheiro ou cartão, ou talvez tivesse apenas dado essa carona silenciosamente numa relação de empatia, de cuidado, de responsabilidade coletiva por aquela criança que talvez, mesmo sem refletir, ele a considerasse como parte “dos seus”.

A pesquisadora e psicóloga Cida Bento (2022) nomeia atitudes como essa e outras da ordem constituinte de uma sociedade racializada como “pacto narcísico da branquitude”. Foi justamente esse pacto que veio à minha mente quando testemunhei através do silêncio das demais pessoas, que também presenciaram essa cena violenta, um consentimento, e mais que isso, uma cumplicidade não verbalizada com as atitudes do motorista, que reforça os privilégios e o poder de pessoas brancas (BENTO, Cida, 2022).

Além disso, também me remeti à pergunta: quais crianças têm o direito de serem protegidas? A partir desse olhar adulto-branco, quais crianças merecem a nossa proteção? Me recordo então, sobre as reflexões da pesquisadora branca da infância Julie C. Garlen (2019), que questiona sobre a pseudo e manipuladora inocência que alguns adultos impõem sobre as crianças, para justificar a tutela e a proteção seletiva por parte dos adultos, sem a menor ou inexistente participação das crianças sobre as escolhas que são feitas sobre suas vidas. Sua investigação questiona o caráter de inocência imposto às infâncias quando conveniente aos adultos, foi elaborada no contexto dos Estados Unidos para examinar o quanto essa noção de inocência tem regulado as relações étnico-raciais ao reproduzir uma infância universal que perpetua a supremacia branca (GARLEN, Julie C., 2019).

Ainda que a pesquisa acima tenha ocorrido em solo norteamericano, provavelmente esta pesquisadora encontraria resultados muito semelhantes se a tivesse feito em solo brasileiro. Ao acompanhar os noticiários daqui ou fazer uma busca rápida pela internet com as expressões “criança preta” ou “infância negra” encontraremos referência de estudos e notícias que informam o quanto é desafiador (re)existir neste solo, sendo uma criança preta. Mesmo que no Brasil, haja uma legislação destinada à garantia e ampliação dos direitos das crianças e dos adolescentes, popularmente conhecida, por sua sigla ECA²⁸. Tão comentada e alvo de críticas por setores conservadores e também progressistas. Ainda assim, vemos uma seleção de quais crianças são protegidas seja pelo cumprimento da lei, pelas práticas sociais ou pelas políticas públicas. Aqui, no Brasil, as crianças negras também parecem não dispor dos mesmos recursos e práticas sociais de cuidado, proteção e acesso a todos os direitos humanos, como as pesquisas têm nos revelado (CAVALLEIRO, Eliane, 2012; DIAS, Lucimar, 2007, 2012; ABRAMOWICZ,

²⁸ Estatuto da Criança e do Adolescente legislação fruto de muitas lutas feitas pelo “Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua (MNMMR), organização nacional fundada em 1985, que unia crianças e adolescentes, educadores e ativistas em defesa dos direitos dos meninos e meninas em situação de rua. [...] Em 1986, acontece o Primeiro Encontro dos Meninos e Meninas de Rua, em Brasília. O MNMMR, nesse processo de mobilização pela Constituição, começa a ouvir os meninos e meninas para entender os pontos que achavam imprescindíveis serem garantidos na lei magna brasileira. [...] Em 1989, no ano seguinte da promulgação da Constituição, é iniciada a discussão da regulamentação dos artigos que garantem a defesa da infância e adolescência (artigo 227 e artigo 228), para a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Crianças e adolescentes também participam desse processo e acontece o Segundo Encontro Nacional de Meninos e Meninas de Rua. “Levamos para o encontro dois temas: a aprovação do ECA e mais uma denúncia contra o extermínio de meninas e meninos no Brasil” [...] Saiba mais em: <https://prioridadeabsoluta.org.br/estatuto-crianca-adolescente/defender-os-direitos-de-criancas-e-adolescentes-eu-estava-la/>. Acesso em 30 de setembro de 2023.

Anete, OLIVEIRA, Fabiana, 2012; ROSEMBERG, Fúlvia, 2014; SANTIAGO, Flávio, 2020)

Como fazer para que a legislação se torne uma prática social inclusiva, que promova e garanta justiça social, que considere as crianças pretas, e as crianças negras e indígenas migrantes, como crianças e sujeitas da infância? A legislação informa, “Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor”. (BRASIL, 1990) A prática social silencia, seja dentro ou fora de instituições e espaços educativos, ainda que estes últimos espaços sejam também considerados como lugar da efetivação da política pública ou de organizações sociais que visam aplicar a legislação atendendo e partilhando da educação e do cuidado das crianças. (CAVALLEIRO, Eliane, 2012)

Vivi uma situação de estranhamento com a mãe da Nadine, pois logo no primeiro dia as professoras me pediram ajuda pra colocar Nadine para dormir, o que gerou uma situação constrangedora à Bebê e a mim, pois as professoras fizeram essa solicitação a mim, sabendo que ela tinha uma postura desconfiada, e provavelmente sentia medo, de quem não conhecia, era minha primeira vez ali, fui prontamente tentar ajudar as professoras, peguei Nadine e ela chorou desesperadamente, fui colocá-la no bebê conforto e com seus movimentos corporais de resistência a minha “ajuda/invasão” a seu corpo, ela bateu levemente a cabeça no bebê conforto, chorando ainda mais, sua mãe chegou nesse momento para levá-la para casa, viu a parte que ela bateu a cabeça, e (com razão) segundo as professoras ela ficou brava comigo, me disseram que no dia seguinte, elas não entenderam nada do que falou, porque segundo elas a mãe e o pai de Nadine não falam e não entendem o português, mas perceberam que manifestava descontentamento com o ocorrido. Pode ser que esse acontecimento tenha feito com que ela ficasse mais desconfiada comigo.

Minha relação com ela, na maior parte do tempo, foi de estranhamento e desconfiança, apesar de me reconhecer desde o segundo dia em que estive em sua sala-referência, foi somente a partir de 10 de outubro que ela começou a me dar mais confiança, demonstrando quando: me deixou se aproximar dela no momento de troca de fralda, me ofereceu um brinquedo, aceitou um brinquedo que eu ofereci pra ela. E bem ao final, mais ou menos dois encontros nossos antes dela ir embora, a pequena começou a brincar comigo, distanciada, mas ainda assim, até metade de outubro na hora que eu chegava ela sempre chorava, se eu chegasse muito perto ela chorava e não me deixou tocá-la, nem alimentá-la, o que ela me permitiu foi demonstrado quando, ela pegou a garrafinha de água e também quando ela, me olhando, pegava alguns brinquedos que eu lançava a distância pra ela.

As professoras me relataram que Nadine demorou a criar vínculo e a confiar em algumas professoras, porque segundo elas “ela não gosta de gente branca” (falaram e riram). Disseram ainda, que quando Nadine chegou ao NEIM, ela chorava e não queria, não aceitava o toque de nenhuma das professoras brancas, deixava apenas as professoras negras se aproximarem. (Registro do caderno de campo, agosto de 2022)

O silêncio, diante de situações que violam os direitos das crianças racializadas, tem sido denunciado pelos estudos feministas, raciais, da infância e da criança, como uma prática das sociedades capitalistas forjadas pelo patriarcado, pela colonialidade do ser, do saber, do viver e da natureza, pelo racismo, pelo etnocentrismo e pelo adultocentrismo. Estes estudos têm questionado também a invisibilidade e o silenciamento da participação e da agência de crianças e das infâncias, e têm nos levado a problematizar as intersecções de marcadores sociais da diferença que produzem as agências destas sujeitas nas/a partir de/com/desde as suas relações sociais e seus contextos.

Dias de Caos e Calor no Solário do NEIM

Situação 1: Estavam Adeline, Marie, Joseph, Claude e Rood quando cheguei ao solário: Marie saiu correndo para perto da sua professora quando me viu entrar; Joseph veio ao meu encontro querendo brincar comigo com dois brinquedos que tinha em suas mãos (um martelo e uma bisnaga de cola); Adeline foi a primeira que troquei olhares e saudação quando cheguei, abriu um sorriso ao me ver e me chamou para interagir e brincar; ela estava numa situação lamentável com lábios e pele ressecados, muito suada e com coriza no nariz - na chegada peguei o papel higiênico para ajudá-la; Claude e Rood estavam dentro da casinha brincando, demoraram para me ver, Rood saiu primeiro e ficou sentado/deitado num brinquedo de plástico que balança estilo gangorra e não me notou, quando me viu não expressou reação; Claude quando me viu veio até mim e se alegrou, abriu um sorriso e disse algo que não entendi, apontando para um brinquedo, o pegou, e me mostrou, era um dinossauro na caixa de legos. Pedi um abraço e ela retribuiu feliz. Depois em outros momentos ela não me procurou para brincar, brincou sozinha outras vezes com Rood e/ou com sua amiga. (Registro do caderno de campo, novembro de 2022)

Situação 2: o G5/6 também faz uso desse espaço e num dia foram com as bicicletas para lá. A P.R. escolheu alguns para começar e depois foram todos pra lá e fizeram o revezamento. “Sai fulano e vai sicrano.” A P.R. ordena que todas fiquem com suas blusas, com exceção aquelas que já estavam de camiseta de manga longa, porque “ninguém mandou virem assim, não vou ficar segurando esse monte de casaco, depois perdem, trocam e suas mães virão me encher o saco.” Resultado: todas as crianças sentiram calor e começaram a tirar as blusas, a P.R. repete o pedido de que elas continuem com o casaco. Obviamente que não consegui ficar apenas olhando a situação, então sugeri (para resolver o problema de ambas) que as crianças amarrassem o casaco na cintura, a sugestão foi acatada. (Registro do caderno de campo, setembro de 2022)

Situação 3: Diálogo com 5 crianças do G5/6 e da P.A.S. quando notaram minha presença no solário com o caderno fazendo registros (num canto com

sombro): “Professora você está rezando?” “Posso desenhar no seu caderno?” (notei que só me pediram isso, porque já estavam cansadas de tanto brincar debaixo do sol escaldante, antes disso não deram muita atenção a minha presença ali); P.A.S. também se aproximou e me perguntou: - “Profa. você tem bíblia? acredita em Deus?”. (Registro do caderno de campo, outubro de 2022)

Situação 4: cheguei às 9h30 onde estavam 3 turmas, 2 G2 e o G3, todas “cozidas, assadas, fritas” no Sol forte. Neste período eu ficaria com o G3. Não sei se foi coincidência ou já estavam fazendo esse movimento, mas me pareceu que foi minha presença ali que mobilizou as professoras a tirarem o casaco das crianças, porque cheguei falando: “Bom dia! Gente que calor, como vocês conseguem ficar sem óculos de sol aqui?” (porque o piso claro reflete muito e incomoda bastante); as crianças estavam vermelhas, e/ou com lábios ressecados, e/ou com coriza, e/ou peles ressecadas, e/ou suando de escorrer, algumas sabidamente se colocaram a sombra que não pega nem 5% do solário, a maioria estava a céu aberto no sol escaldante, ficaram lá até as adultas/professoras não aguentarem mais o calor. A última turma a sair foi o G3, sugeri e me coloquei à disposição para ajudá-la a conduzir as crianças até a sala, pois percebi que estavam com a P.A.S, que naquele momento estava insegura de como e o que fazer na ausência da P.R. (Registro do caderno de campo, novembro de 2022)

Descrição geral do solário - lugar retangular de mais ou menos 20m², sem cobertura, com piso de lajota, cercado por um muro de vidro de 1 metro de altura, que fica no segundo piso do NEIM, a entrada e saída se faz por um espaço multiuso que abriga biblioteca, brinquedoteca e refeitório dos Bebês do G2. No solário tem dois brinquedos de plástico de playground: uma casinha e uma casinha com duas escadas para acessar o escorrega e o tobogã. É um espaço que bate sol o dia todo, então é um lugar quente e no período em que estive no NEIM, com exceção ao mês de setembro, os demais foram dias de quentura e calor progressivo, pois se aproximava o período do verão aqui na região sul do Brasil. (Registro do caderno de campo, dezembro de 2022)

Uma observação geral: percebi pouca atenção e cuidado com relação ao tempo de exposição ao sol, ou seja, ao tempo de uso deste espaço, ao acesso a água/hidratação, banheiro e cuidados com higiene pessoal (corizas), uso de protetor solar (principalmente nas áreas expostas), atenção as vestimentas, aos cabelos, aos olhos, aos lábios, enfim, alternativas e cuidados para reduzir o calor e a exposição ao sol quando muito agressivo. Esse espaço pra mim ficou com sinônimo de “energia caótica”, porque nos momentos em que estive junto, não vi planejamento adequada para seu uso, porque não vi melhorias feitas nele, mas presenciei e percebi todas as pessoas ali ficando irritadas, cansadas, com calor e desidratadas, se tratando de forma agressiva, tanto adultas com as crianças e vice-versa, quanto entre as próprias crianças. É o tal do “salve-se quem puder”. (Registro do caderno de campo, dezembro de 2022)

Neste trabalho, abordamos mais especificamente essas crianças e essas infâncias que vem sendo racializadas e desumanizadas, a partir do momento que não são incluídas nas imagens de crianças e de infâncias que recebem tratamento digno, proteção, cuidado, provisão e educação, muitas das vezes, vivendo em condições de desigualdades sociais e sem permissão histórica-social para acessar e usufruir dos direitos humanos, dos direitos que as humanizam, e das práticas de

justiça social que podem prover suas existências com recursos para uma vida humanamente digna. Se as expressões da colonialidade (QUIJANO, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010; TORRES, 2018), como: o racismo, o etnocentrismo e o adultismo, as desumanizam, uma sociedade pautada pela justiça social precisa reconhecer e potencializar a humanidade destas sujeitas históricas, políticas, culturais, portanto, produtoras de cultura e de conhecimento.

No Brasil, no campo da infância e da educação infantil, a pesquisadora e professora da infância Eliane Cavalleiro (2012) através de sua pioneira pesquisa enquanto uma pesquisadora negra, no espaço da creche e no âmbito familiar, que visibiliza os conhecimentos que as crianças desde a primeira infância têm a respeito das questões étnicas, traz várias denúncias, mas principalmente, denuncia o silêncio e o silenciamento presentes nos contextos educativos que vivem as crianças pretas brasileiras, situações de opressão racista e étnica, nos lugares onde entendemos que deveriam ser espaços-tempos de cuidado e proteção. Ao desenvolver sua pesquisa intitulada “Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil”, a partir do convívio com crianças e adultas em uma creche pública e também no ambiente familiar, Eliane Cavalleiro (2012) nos trouxe dados e análises que ampliam a compreensão sobre os efeitos das relações multiétnicas na sociedade e principalmente na vida das sujeitas da infância. Interessante situar que sua pesquisa foi escrita em 1998, oito anos depois da publicação do ECA (1990) e cinco anos antes da publicação da Lei 10.639/03 que respalda, inclui e institui legalmente a construção da Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER).

Ao percorrer os caminhos desta pesquisa, reitero algumas compreensões de Eliane Cavalleiro (2012) referente à importância dos estudos étnicos e raciais ao realizar pesquisas com as infâncias e as crianças brasileiras, latinoamericanas, caribenhas, asiáticas e africanas, ou seja, as infâncias e crianças do sul global.

A necessidade de aprofundar o estudo da questão étnica mostra-se, ainda, indispensável diante do atual processo de globalização, uma vez que este aproxima culturas e povos distantes, ao mesmo tempo que parece facilitar o reaparecimento de movimentos de xenofobia e de racismo que se imaginava enfraquecidos. A globalização da economia aumentou o que se tem, impropriamente, denominado “exclusão social” marcadamente pautada na cor. (CAVALLEIRO, Eliane, 2012, p.11)

Quando Eliane Cavalleiro (2012) nos diz “[...] impropriamente, denominado exclusão social” ela nos alerta para aquilo que hoje não só podemos, como devemos conseguir diferenciar e nomear como racismo, etnocentrismo, xenofobia. Quer dizer, hoje com apoio dos estudos e pesquisas realizadas que escancaram a raiz histórica dos problemas sociais - provirem das consequências da violenta, racista e etnocêntrica colonização europeia, com a escravização, roubo e sequestro de pessoas, comunidades, territórios, natureza, conhecimentos, modos de ser, viver, pensar e conhecer do continente africano e da *abya yala*²⁹ - podemos afirmar que o racismo e o etnocentrismo, ou seja, a hierarquização das raças e de etnias e a inferiorização da raça negra e de etnias negras no constructo da modernidade, do ideal de humano e de sociedade, são também opressões que precisam ser tensionadas ao lado de outras, como idade, geração, gênero, classe, nacionalidade, religião, localização geográfica, etc. Estas também compõem o motor que produz e reproduz as exclusões sociais que recaem sobre as crianças pretas brasileiras, mas não somente, também recaem de diferentes formas sobre as crianças pretas de todo o globo, por suas identidades terem origem, também, em países outrora colonizados e até hoje subalternizados, daí os estigmas sociais reincidirem sobre as infâncias africanas, latinoamericanas e caribenhas.

Para romper com as desigualdades sociais que excluem essas crianças e essas infâncias da sociedade em que vivemos, acreditamos ser necessário e indicamos a utilização de ferramentas teórico-metodológicas como a interseccionalidade, os estudos decoloniais e os novos estudos da infância que teorizam e problematizam práticas sociais que mantêm as infâncias em lugares subalternos, subordinadas e em contextos desiguais, reconhecendo e rompendo com o adultocentrismo e as desigualdades sociais para potencializar a construção de práticas sociais de justiça social e equidade.

Desta feita, romper com o nosso próprio silêncio, enquanto pesquisadoras e professoras das infâncias fortalecidas por teorias antirracistas é um caminho teórico-metodológico incorporado e interseccional para romper com esse silêncio que atordoia, que fere, que mata, que diminui, que silencia, que desumaniza sujeitas

²⁹ “ABYA YALA, na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. (...) vem sendo usado como uma autodesignação dos povos originários do continente como contraponto a América”. Citações retiradas do Texto de Carlos Walter Porto-Gonçalves, reproduzido do sítio Chakaruna. 11 jul 2009. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/povos-origin%C3%A1rios/abya-yala>

subordinadas a nós na hierarquia social, como as crianças, mas não só, também mulheres e homens pretos. Desde Eliane Cavalleiro (2012) tenho compreendido que não nos silenciarmos e não permitir que nos silenciem é uma possibilidade de promover sensibilidade, escuta e visibilidade às vozes e às agências de outros grupos compostos por sujeitas historicamente silenciadas, como neste caso, as crianças-pretas-migrantes.

4.2 COMPREENSÃO INTERSECCIONAL: CONTEXTOS, CORPOS, TERRITÓRIOS, SUJEITAS DO CAMPO DA PESQUISA

“A cabeça pensa por onde pisam os pés!”³⁰

No campo epistemológico que construímos essa dissertação nos preocupa, sobremaneira, que os saberes em diálogos sejam situados. Desde as noções dos lugares da pesquisadora e da pesquisa, compreendendo e problematizando que a produção de conhecimento a partir da matriz hegemônica euro-branca-colonial mascarada atrás de uma suposta neutralidade e universalidade, quando não roubam ou desqualificam, invisibilizam sistematicamente conhecimentos oriundos de determinadas geografias e sujeitas. Tais tentativas persistentes e reincidentes de epistemicídios, outrora denunciados por Sueli Carneiro (2005), corroboram a perpetuação da branquidade, da colonialidade, da europeidade, da masculinidade, da heterossexualidade, da cisgeneridade, da cristandade, da capacidade, da adultidade e da nacionalidade como lógicas hierarquizantes das culturas, dos conhecimentos, dos territórios, dos corpos, das gerações e das idades.

Partimos, também, do entendimento de que as trajetórias de vida - e neste caso das pesquisadoras e das sujeitas envolvidas - interferem nas escolhas teórica-metodológicas da pesquisa. Portanto, no decorrer deste trabalho não raro encontrarão nomes, cores/raças, lugares, idades, gêneros, nacionalidade, localizações geográficas e outros possíveis elementos que constituem/forjam nossas identidades, nossas visões de mundo, que nos diferenciam e, que em alguns casos,

³⁰ Ditado de maestria popular, fortemente propagado pela Teologia da Libertação de Frei Betto, ao qual faz-se referência a autoria da frase “A cabeça pensa a partir de onde os pés pisam”.

devido aos estigmas construídos socialmente a partir do referencial-colonial de humano, justificam/reforçam/geram as desigualdades vivenciadas por determinados povos em contextos situados e referenciados.

Um dos desafios ao trabalhar com a interseccionalidade enquanto método e conceito para análise dos dados é a contextualização. O contexto é o que vai dar vazão para que flua a análise dos dados. Sem o contexto fica inviável fazer uma análise interseccional, pois é a partir dele que poderemos reconhecer as intersecções que ocorrem desde as relações entre sujeitas-intra e intergeracional, sujeitas-espacos, sujeitas-tempos, sujeitas-estruturas de poder, sujeitas-condições materiais concretas de existência, sujeitas-marcadores sociais, entre outras. Afinal, como nos ensina Carla Akotirene (2019, p.29) “A interseccionalidade é sobre a identidade da qual participa o racismo interceptado por outras estruturas”. A autora, num trecho anterior, nos ajuda ainda a compreender que se trata de identidades coletivas, ou seja, que acontecem a partir das relações entre sujeitas e estruturas de poder, em contextos específicos, situados/localizados, e também globalizados. “A interseccionalidade dispensa individualmente quaisquer reivindicações identitárias ausentes da coletivamente constituída [...]”. (AKOTIRENE, Carla. 2019, p.29)

Desse modo, apresento ao longo desta dissertação, e neste capítulo em especial, alguns espacos geográficos e as sujeitas envolvidas nesta pesquisa. Trago algumas tabelas, mapas, histórias, pesquisas e referências locais com o intuito de ampliar os conhecimentos sobre os corpos e os territórios onde ocorreram a pesquisa etnográfica-interseccional e de onde emergiram os dados e a energia antirracista que movem as análises deles.

No decorrer de todo esse capítulo da análise, num esforço espiritual e intelectual grandioso, ainda com dificuldade e com a noção de que minha jornada de entendimentos está só começando, trago a intenção de uma análise interseccional a partir dos dados que geramos durante a pesquisa de campo, de observação participante, à luz das teorias que envolvem todo o escopo desta pesquisa. Numa relação dialógica, com as possibilidades e limites da interpretação crítica que faço - do meu lugar de fala, das minhas experiências e visões de mundos - sobre e a partir das relações que estabeleci com os bebês e as crianças migrantes de 1ª e 2ª geração, haitianas e brasileiras-haitianas, que frequentaram o NEIM Vó Terezinha, no segundo semestre de 2022.

O campo desta pesquisa foi o NEIM Vó Terezinha, espaço de educação formal de crianças de 0 a 6 anos, que está localizado no Morro do Macaco e foi reivindicado por esta comunidade que representa e conforma uma das 21 comunidades que compõem o Maciço do Morro da Cruz e está localizado na região central da capital de Santa Catarina, paralelamente e numa distância bem curta de um dos metros quadrados mais caros da Ilha do Desterro, a Av. Beira Mar.

Figura 5 - Foto aérea do Maciço Morro da Cruz



Fonte: PMF (2009)

O Maciço do Morro da Cruz, situado no município de Florianópolis, distribui-se em, pelo menos, vinte e uma comunidades. Esse conjunto possui aproximadamente trinta mil habitantes e, em sua maioria, moradores de encostas de alta declividade, caracterizadas como área de preservação permanente. A ocupação desses morros deu-se inicialmente por populações libertas de origem africana e, posteriormente, pelas populações pobres que foram expulsas das áreas centrais da cidade, em função do movimento sanitaria ocorrido nas primeiras décadas do século XX. A partir da década de 1970, o Maciço recebeu muitos trabalhadores advindos do meio rural, atraídos pelas possibilidades de uma nova vida na capital, uma capital em emergência econômica. Conhecida como uma região que se encontra submetida a uma situação de alto risco social, o Maciço do Morro da Cruz enfrenta, ainda, sérios problemas em relação à falta de água, à moradia, ao saneamento básico, à educação, aos espaços de lazer e ao transporte. (VARGAS, Karla, 2016, p.64-65)

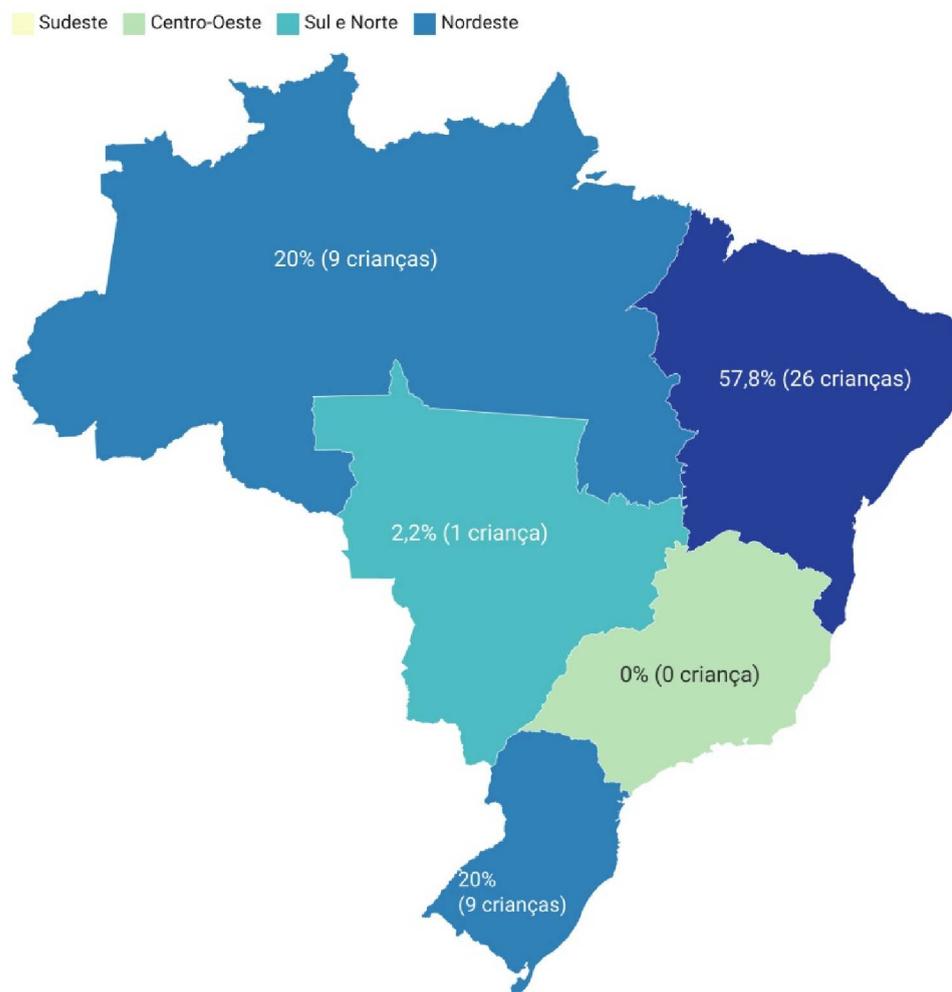
Confirmando com os dados que obtive, através da pesquisa da Karla Vargas (2016), algumas especificidades das comunidades que têm formação mais recente no MMC, como é o caso desta onde o NEIM se insere. Desta forma, amplio e

agradeço a provocação feita pela professora Alessandra no meu primeiro dia de inserção no NEIM que me levou a refletir sobre o título inicial que dei à pesquisa e as diferenças e a diversidade que há no MMC.

Estive no parque com os grupos G5 e G6 e no segundo diálogo com a Professora Alessandra, que no primeiro dia me questionou sobre o título da minha pesquisa, porque achou que colocar o MMC no título é muito abrangente, visto que, segundo ela, ele é composto por vários morros e cada um tem sua história e diferenças na formação, constituição etc. Me falou alguns nomes de referências e pesquisadoras/es que poderiam me ajudar a conhecer mais o Maciço do Morro da Cruz, assim trocamos contato e ela, neste mesmo dia, me passou por whatsapp as informações citadas durante nosso diálogo no parque e outras. (Registro do caderno de campo, agosto de 2022)

Ao conhecer mais sobre o MMC e buscar informações sobre a comunidade do NEIM Vó Terezinha, pude identificar e verificar a sua formação majoritariamente composta por famílias migrantes, oriundas dos municípios do interior, das áreas majoritariamente rurais do Brasil e de outros países do eixo migratório sul-sul, com expressiva e notável presença de migrantes da Bahia e do Haiti. E esta formação da comunidade reflete diretamente e é confirmada a partir dos dados gerados com a pesquisa de campo. Segue dados que distribuem, por região do Brasil, as crianças e famílias migrantes matriculadas no NEIM Vó Terezinha, no segundo semestre de 2022:

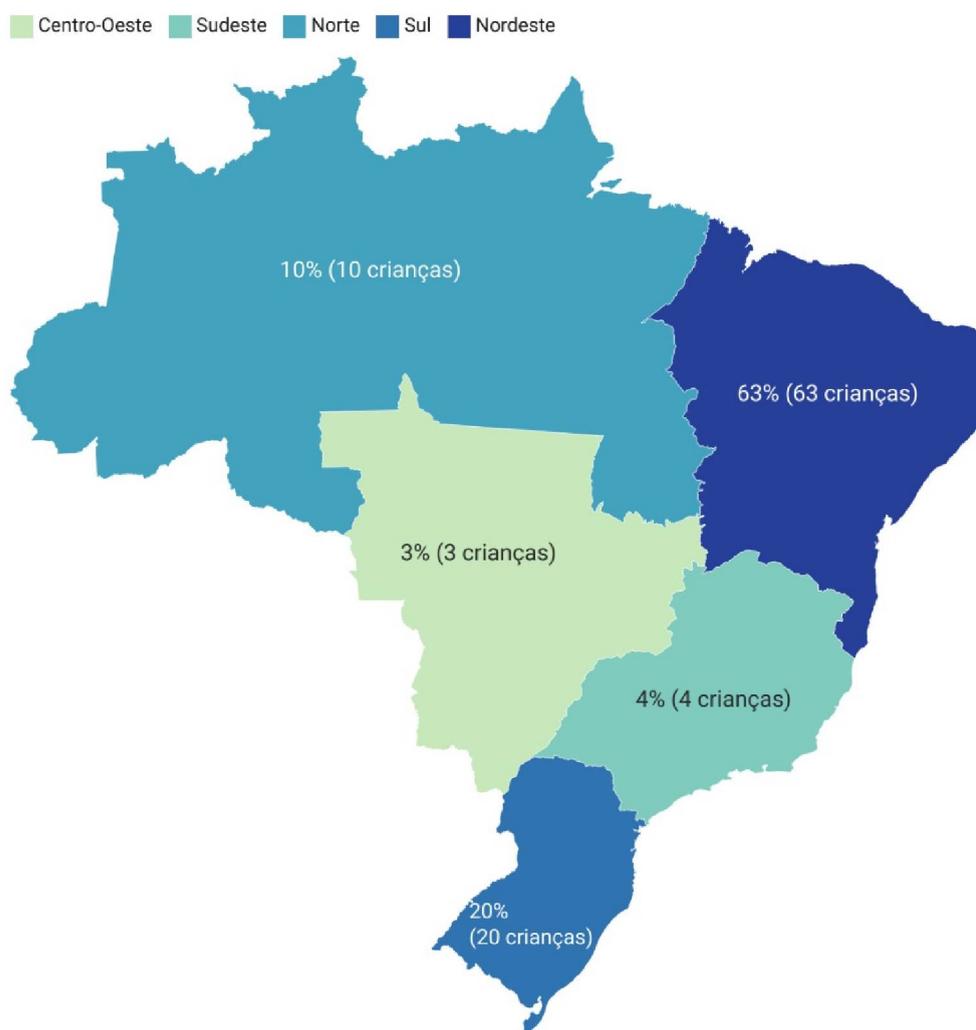
Figura 6 - Mapa das Crianças de 1ª geração migrante

Distribuição regional das crianças de 1ª geração migrante

Map data: OSM • Created with Datawrapper

Fonte: Elaborado por Gioconda Ghiggi a partir dos dados das fichas de matrículas das crianças (2022)

Figura 7 - Mapa das Crianças de 2ª geração migrante

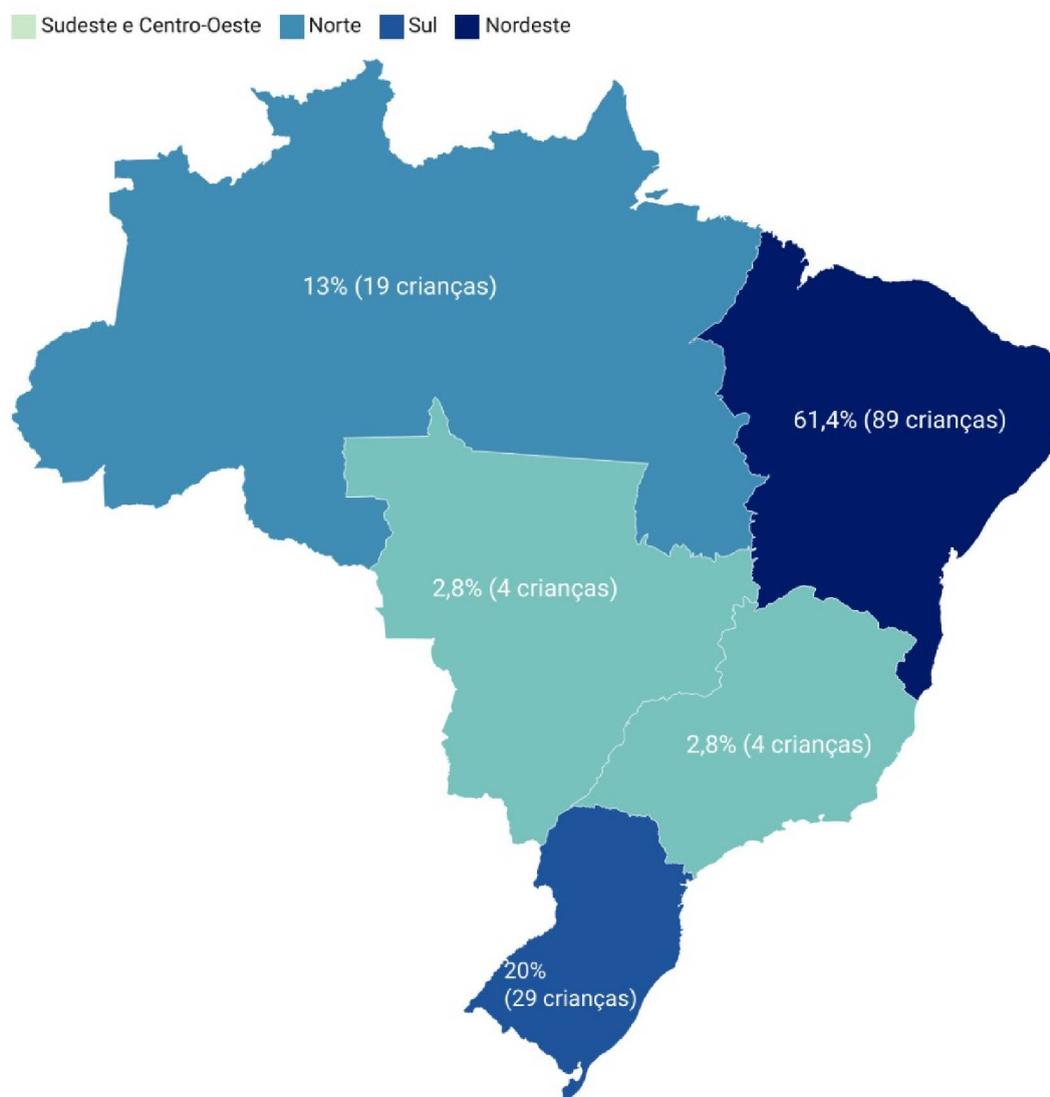
Distribuição Regional das Crianças de 2ª geração migrante

Map data: OSM • Created with Datawrapper

Fonte: Elaborado por Gioconda Ghiggi a partir dos dados das fichas de matrículas das crianças (2022)

Figura 8 - Mapa das Crianças de 1ª e 2ª geração migrante

Distribuição regional das crianças de 1ª e 2ª geração migrante



Map data: OSM • Created with Datawrapper

Fonte: Elaborado por Gioconda Ghiggi a partir dos dados das fichas de matrículas das crianças (2022)

O NEIM Vó Terezinha, assim como tantas outras instituições de educação que se localizam em áreas periféricas, em morros e com forte presença da população negra e migrantes foi construído após anos de reivindicação pela comunidade do Morro do Macaco, como assim me relatou a moradora e referência

na comunidade Caroline Schinaider, que neste período da pesquisa também fazia trabalho voluntário no NEIM.

Antes quem cuidava das nossas crianças era a Vó Terezinha, mas desde quando ela fazia esse trabalho e não dava conta de atender todas as nossas crianças em sua casa, a creche era uma necessidade nossa, fizemos alguns abaixos-assinados e já fomos bater na prefeitura quantas vezes até que conseguimos trazer a creche pra cá. Sempre que conquistamos algo pro morro comemoramos muito. Com festa e fogos! (Registro do caderno de campo, maio de 2023)

As crianças migrantes, como apontado anteriormente, vêm de espaços geográficos majoritariamente constituídos pela população negra da região norte e nordeste do Brasil e aquelas de migração internacional vem do Haiti.

A seguir, o quadro apresenta as crianças envolvidas diretamente na geração de dados, com nomes fictícios, suas idades, grupos de referência, cor/raça, gênero, nacionalidade e nacionalidade do pai e da mãe.

Quadro 3 - Crianças participantes da pesquisa

Nome Fictício	Idade	Grupo referência	Cor/Raça	Gênero	Nacionalidade	Nacionalidade do pai e da mãe
Matino	1 ano	G1	Preta	Masculino	Brasileira	Haitiana
Jean	1 ano	G1	Preta	Feminino	Brasileira	Haitiana
Nadine	1 ano	G1	Preta	Feminino	Brasileira	Haitiana
Adeline	1 ano	G2	Preta	Feminino	Brasileira	Haitiana
Marie	2 anos	G2	Preta	Masculino	Haitiana	Haitiana
Joseph	2 anos	G2	Preta	Feminino	Haitiana	Haitiana
Rood	2 anos	G3	Preta	Masculino	Brasileira	Haitiana
Claude	3 anos	G3	Preta	Feminino	Brasileira	Haitiana
Lina	6 anos	G6	Preta	Feminino	Haitiana	Haitiana

Fonte: Elaborado pela autora a partir das fichas de matrícula das crianças (2022)

A partir deste quadro podemos conhecer melhor as características que envolvem a identidade das crianças haitianas e crianças brasileiras-haitianas, que me permitiram estar junto delas, e fazer o exercício de observar a partir de seus

pontos de vista, as relações com os espaços, sujeitas e tempos no NEIM Vó Terezinha, de onde partiram as observações feitas durante a pesquisa de campo. A maioria delas são bebês e a criança com maior idade, não ficou até o final da pesquisa, pois migrou com sua família para outro país.

Quanto às profissionais da educação, havia no NEIM, no segundo semestre de 2022, a seguinte configuração:

- a) Em relação às 45 profissionais da educação, importa evidenciar que incluem nesta categoria as professoras de educação infantil, as professoras auxiliares de ensino, professoras auxiliares de sala, professoras de educação especial, professoras de educação física, supervisora e diretora. Deste total, apenas 2 eram do quadro de servidoras efetivas, e 43 tinham vínculo temporário. Quanto ao pertencimento de gênero, 43 do feminino e 2 do masculino. Referente ao pertencimento étnico-racial, a Diretora Daniela e eu fizemos juntas a heteroidentificação racial de todas as profissionais da unidade, apresento-as a partir da tabela que as quantifica e explicita suas formações e suas cor/raça. Outro dado interessante se refere ao seu local de moradia: 7 destas residem no MMC, nenhuma delas na comunidade do Morro do Macaco.

Tabela 1 - Profissionais do NEIM Vó Terezinha

Formação	Quantidade	Preta	Branca	Parda	Indígena
Pós-graduação - Educação	13	1	12		
Graduação - Pedagogia	17	3	7	6	1
Graduação - Educação Física	2		2		
Magistério	7	4	2	1	
Cursando Pedagogia	6	2	4		
TOTAL	45	10	27	7	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir da documentação disponível no NEIM e da heteroidentificação feita com ajuda da Diretora Daniela (2023)

- b) Em relação às 4 profissionais da cozinha e às 5 profissionais da limpeza, totalizando 9 profissionais que são de regime de trabalho CLT, contratadas por empresa de mão de obra terceirizada. Desse total, 8 pertencem ao gênero feminino e 1 ao masculino. Referente ao pertencimento étnico-racial, infelizmente não foi possível levantar seus lugares de nascimento, mas a partir da heteroidentificação de cor/raça feita pela Diretora Daniela e por mim,

identificamos 6 mulheres pretas; 1 mulher parda; 1 homem pardo; 1 mulher branca. Outro dado interessante se refere ao local de moradia: enquanto 1 mora em São José (RMF), 8 destas residem no MMC, sendo que 6 destas na comunidade do Morro do Macaco; 1 no Morro do Mocotó; e 1 no Morro da Caixa.

4.3 ETNIA E ETNICIDADE

A pesquisa de campo potencializou e me colocou a trabalhar com algo que me incomodava e no qual voltei algumas vezes, fui atrás de leituras, marquei reuniões de trabalho com amigos que estudam e/ou vivem estes atravessamentos, retomamos nos encontros de orientação, anotava em meu diário de campo, trazia para o caderno de campo ampliando e refletindo os elementos que eu recordava, e assim fomos/fui compreendendo que este incômodo, que algumas vezes me paralisou na escrita e nos entendimentos, se revelava como fulcral para a produção e continuidade desta pesquisa. Foi também, evidenciado e nomeado de forma muito generosa e potente pela banca de qualificação. Antes mesmo que eu conseguisse nomear de onde vinha e do que se tratava o incômodo, a questão da etnicidade estava lá presente e pulsante e se tornou então um elemento que transpassa esta pesquisa desde a sua demanda, que emergiu com urgência no contexto da pandemia, antes mesmo dela se tornar parte do nosso projeto de pesquisa, e que me acompanharia nesta recente trajetória de pesquisadora-professora das/nas/com as infâncias. Trago desta forma para explicitar algumas questões próprias do processo de escolhas e decisões que fazemos durante o planejamento e a execução das etapas da pesquisa.

1. a manifesta demanda por realizar a pesquisa num contexto onde existe a presença de crianças e familiares estrangeiros advém do reconhecimento de diferenças étnicas que durante o contexto da pandemia foram evidenciadas e não puderam ser ignoradas, pois foi bem neste momento, fevereiro de 2020, que o NEIM Vó Terezinha recém inaugurado iniciou seus trabalhos, realizando inscrições, posteriormente matrículas e na sequência acolhida e inserção das famílias³¹ na

³¹ A inserção das famílias, geralmente é das crianças e das adultas das famílias, mas nesse período da pandemia o trabalho foi diferente. Focado nas famílias, principalmente na distribuição de cestas

unidade educativa. Neste momento, as diferenças culturais e neste caso a comunicação entre línguas de nacionalidades distintas, afetaram diretamente o acesso das crianças e das famílias migrantes à Educação Infantil. Neste período, a unidade atendia crianças e/ou familiares oriundos da Bolívia, Haiti e Venezuela. Ou seja, foi a partir dos reconhecimentos da diversidade e diferenças étnicas que a unidade precisou planejar suas ações num momento em que o contato era feito diretamente com os adultos das famílias.

A primeira dificuldade foi a língua. Neste período, no início da pandemia, uma funcionária da limpeza traduzia pro crioulo (haitiano). Quando conseguimos traduzir os bilhetes conseguimos mais aproximação com as famílias. Quando começamos a traduzir as famílias começaram a participar das reuniões, a contribuir na APP. Mas comecei a ficar incomodada, porque não bastava apenas a tradução, era necessário mais. Estava lidando com professoras brancas. Estava lidando com expressões racistas e xenófobas. A maior dor e dificuldade foi acolher os bebês e as mães que não falavam a língua portuguesa. O sistema de matrícula não é traduzido, o primeiro direito à informação está sendo negado. (Trechos da primeira conversa feita com a Diretora Daniela, outubro de 2021)

2. o projeto inicial aprovado pelo comitê de ética traz esse primeiro dado referente às nacionalidades presentes nesse território, porém no período de inserção e realização da pesquisa de campo, que ocorreu majoritariamente no segundo semestre de 2022, fui constatando que minha pesquisa abarcaria somente a nacionalidade haitiana, pois era a única nacionalidade presente no levantamento feito por mim a partir das pastas de documentação das 180 crianças matriculadas e que frequentavam o NEIM Vó Terezinha no segundo semestre de 2022.

3. muitas vezes, tratamos e trataremos etnia e nacionalidade como sinônimos, porém com o desenrolar da pesquisa e da análise dos dados será possível compreender que essa relação é muito mais complexa e compreender:

i) Que etnicidade nem sempre têm relação direta com a nacionalidade, pois num mesmo território, entre pessoas autóctones e com mesma nacionalidade há diferenças étnicas, ou seja, as nações no pós-colonialismo e no contexto da globalização são construídas por inúmeros grupos étnicos. Esta é a realidade etnográfica brasileira, conforme nos mostra o antropólogo brasileiro-congolês Kabengele

básicas, e na tradução de comunicados importantes para que as famílias garantissem o acesso e a permanência de suas filhas e filhos na Educação infantil. Este e outros elementos sobre esse momento vivido pela comunidade foram relatados pela Diretora Daniela, em outubro de 2021.

Munanga (2003) que desmascara o mito da democracia racial forjado no Brasil a partir de políticas públicas eugenistas de miscigenação.

ii) E que por outro lado, as novas etnicidades, como nomeia o sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall, fazem essa ponte com a nacionalidade de origem dos seus antepassados a partir da compreensão de que as identidades, por não serem estáticas ou fixas são construídas nos movimentos dessa relação entre o passado e o presente (HALL, 2016). Entendamos:

A noção de identidade que sabe de onde vem, onde é seu lar, mas que também vive no simbólico - no sentido lacaniano - sabe que não se pode voltar realmente para casa. Você não pode ser outra coisa além do que é. Você deve encontrar o que você é no fluxo do passado e do presente. (HALL, 2016, p.327)

Em outras palavras, etnia não é sinônimo de nação, assim como etnicidade não é sinônimo de nacionalidade, mas uma está presente na constituição da outra e ambas nos descortinam características raciais, geopolíticas e culturais reveladoras de relações de poder que hierarquizam a vida humana, os povos e os territórios para a construção violenta e desigual deste mundo-colonial-moderno no qual vivemos (QUIJANO, 2005; RESTREPO; ROJAS, 2010; TORRES, 2018).

Longe de ser apenas mais um léxico gramatical que relativize o racismo, como nos alerta sabiamente Munanga (2003), os conceitos de etnia e etnicidade serão empregados neste trabalho numa perspectiva interseccional para nos ajudar a compreender as diferenças observadas e analisadas a partir duma creche pública onde 90,5% das crianças são negras e migrantes, o que nos leva a repetir perguntas feitas há mais de 20 anos por pesquisadoras como Eliane Cavalleiro (2012), quando nos deparamos com realidades semelhantes vividas tanto por crianças negras autóctones, pelas migrantes nacionais e pelas migrantes internacionais. Que vivem na mesma sociedade racista, porém com questões de cunho etnocêntrico, especialmente quando nos localizamos na região sul do Brasil, que por vezes as diferenciam e outras vezes as igualam devido seus pertencimentos étnico-raciais e de classe social, mas em ambos os casos, quando não há um planejamento crítico que leve em consideração as diferenças e aquilo que nos aproxima enquanto parte desta diversidade de existências, incorremos em práticas sociais que invisibilizam e homogeneizam suas existências e suas agências.

Rood compreende e fala muito pouco o português, sua principal forma de expressar descontentamento ou alguma necessidade é através do choro, segundo sua professora, antes (início do ano) ele só falava na língua da família (crioulo haitiano) e agora fala nas duas línguas (crioulo e português). Está sempre junto com sua amiga Claude e com ela fica muito à vontade e feliz brincando. Claude o ajuda muito, está sempre atenta a ele. A mesma professora, também me disse que uma vez seu tio veio lhe buscar e o chamou pelo nome, só que falou de um jeito bem diferente da forma como falam seu nome ali na unidade. Me chamou a atenção o fato das professoras não saberem como a criança é chamada em casa, e ainda falarem diferente o nome das crianças migrantes haitianas - o nome que as professoras se referem a criança acaba sendo muito diferente ao nome falado em casa pela família. (Registro do caderno de campo, novembro de 2022)

Invisibilizam, quando não se compreende e não se aborda de forma crítica as diferenças que nos constituem enquanto sujeitos coletivos, e homogeneizam quando se reconhece a diferença do outro a partir das nossas referências do Outro, sem levar em consideração sua agência e lugares de fala nas suas relações interseccionais.

Alguns registros da relação de Rood com a alimentação ofertada pelo NEIM: ele não pega e não toca os alimentos, não come alimentos sólidos, come bem as refeições líquidas e pastosas; é o último a terminar de mastigar, de comer, e por vezes, se irrita e/ou chora ao se recusar a comer algo, chora quando há pressões externas para ele mastigar mais rápido; no dia do cine, Rood comeu vagorosamente a pipoca e reparei que ele jogava fora a semente. Desde a ficha da entrevista a família comunica que ele tem dificuldade de mastigar alguns alimentos. Percebi que ele se irrita ao mesmo tempo que parece muito concentrado, outras vezes muito distraído para mastigar, e às vezes, devolve os alimentos mastigados, aqueles mais duros e demorados como a carne. Fiquei me perguntando: como é sua relação com os alimentos, as comidas e os momentos das refeições em casa? as professoras me disseram que os pais dão apenas comida líquida/pastosa a ele, será que é isso mesmo? De onde vem essas escolhas? Meses depois, tive a oportunidade de conversar com seu pai que me confirmou esse modo como ele se alimenta e me contou um pouco sobre a relação, o modo e as preferências haitianas sobre a comida. Outras perguntas vieram: Como pode uma criança que permanece na unidade em período integral não se alimentar bem? Como se constrói com as crianças uma relação positiva com os alimentos ofertados pelo NEIM? Como poderia ser a refeição num NEIM intercultural, interterritorial? Como poderia ser a relação das crianças com os alimentos, com a comida e o momento das refeições se suas agências fossem consideradas? (Registro do caderno de campo, agosto de 2023)

Quando nos falta conhecimento, noção de alteridade, de reconhecimento de privilégio nestas hierarquias sociais e de políticas públicas para compreender as singularidades e potências a partir duma relação de alteridade com os Outros, reforçamos estereótipos e estigmas sociais, construídos e baseados numa relação

hierárquica dos grupos étnico-raciais, onde aqueles historicamente oprimidos, continuarão subordinados aqueles com maior passabilidade e controle das decisões coletivas.

Outra coisa crítica sobre a identidade é que ela é em parte a relação entre você e o Outro. Somente quando há um Outro você pode saber quem você é. Descobrir este fato é descobrir e revelar toda a enorme história do nacionalismo e do racismo. (HALL, 2016, p. 323)

Cheguei no campo da pesquisa, ou seja, no NEIM Vó Terezinha e num exercício de observação, fui reconhecendo, diferenciando e classificando crianças e adultas em manezinha (autóctone) ou migrante³².

Reparei que as crianças migrantes haitianas tem a cor da pele preta ou com tons mais escuros, e os seus penteados se diferenciam dos estilos de tranças que costumamos fazer aqui no Sul do Brasil, e também daquelas feitas pelas mães e pais que vieram da Bahia. (Registro do caderno de campo, agosto de 2022)

A partir dos marcadores sociais da diferença e das elaborações que carrego, fui diferenciando esses corpos desde minha inserção a partir do primeiro contato, do primeiro dia da visita e identificação dos espaços e tempos que poderiam fazer parte das minhas observações, da primeira reunião feita com algumas profissionais para apresentar a mim e a pesquisa, do primeiro dia em que fui para as salas-referência dos grupos de crianças para apresentar a mim e a pesquisa, para contar a elas quem eu era e o que estaria fazendo ali, movimento que fiz, iniciando pelos grupos de crianças maiores. Conforme relato em meu caderno de campo.

Por um período de três semanas passei por todos os grupos do NEIM me apresentando para as crianças e para as professoras que ainda não me conheciam. Nos grupos de crianças maiores permaneci junto por volta de 1h ou 1h30 - nos grupos com bebês ou crianças bem pequenas permaneci por no mínimo duas horas e ou a tarde ou a manhã inteira, para que pudéssemos interagir e brincar a maneira que elas me reconhecessem ali, que eu sentisse a aproximação delas, que estavam me notando e de alguma forma autorizando minha presença ali, no espaço da sala-referência. Foi também a partir desse movimento que fui identificando os grupos onde estavam as crianças migrantes ou filhas/filhos de migrantes nacionais e internacionais. (Registro caderno de campo, setembro de 2022)

E durante todo o percurso da pesquisa, no registro das observações, nas inúmeras tentativas de iniciar a tão desafiadora tarefa de análise dos dados, com

³² Considero migrante todas as crianças e adultas que se relacionam cultural, histórica, estética e politicamente com suas culturas de origem. (HALL, 2016)

muita dificuldade e inquietações, me angustiava lidar com as diferenças étnicas, pelo medo de reforçar estigmas e estereótipos. Mesmo reconhecendo este risco no projeto aprovado pelo comitê de ética e no TCLE, como sendo parte da pesquisa qualitativa que carece da interpretação crítica sob o entendimento das teorias, porém mobilizadas pela forma como as colocarei em diálogo a partir das minhas possibilidades, da minha visão de mundo, do meus lugares de falas. Esse medo me paralisou muitas vezes durante a escrita deste trabalho, não estava me sentindo autorizada a escrever e a problematizar diferenças étnicas, ainda mais aquelas que observei na interação com as crianças, desde os bebês - que a princípio não poderão ler e, se necessário, se defender, reivindicar, justificar ou complementar o que aqui escrevo.

Com a continuidade dos estudos e também com as pausas necessárias para reflexão e análise fui amadurecendo o fato de que este era um dos elementos mais caros e ricos para esta pesquisa, sendo que enfrentar esse desafio era um papel intrínseco às escolhas afetiva-teórica-metodológicas feitas até aqui³³.

No contexto dessas escolhas, retomar, a todo o momento, a interseccionalidade como estruturante deste estudo, também ajudou a compreender a centralidade das diferenças étnicas nessa pesquisa e advertiu sobre a atenção necessária em torno da distinção entre estigmas e estereótipos e marcadores sociais. Assim, a interseccionalidade, enquanto uma ferramenta política-teórica-metodológica, busca a justiça social através de uma leitura crítica da sociedade, a partir do entendimento de que alguns sujeitos têm suas existências marcadas por violentas desigualdades pré-determinadas e retroalimentadas pela intersecção de fatores que social e historicamente foram transformados pelos homens-brancos-ocidentais-colonizadores em estigmas sociais.

Carla Akotirene (2019) evidencia a importância em distinguir estigmas e estereótipos, dos marcadores sociais, como: raça, gênero e classe, e estendendo essa reflexão aos marcadores de etnia, nacionalidade, idade e geração os quais aparecem nesta pesquisa. (AKOTIRENE, Carla, 2019)

1. Marcadores (ou categorias) sociais: são características das quais todas as pessoas são preenchidas, como aqueles citados acima e outros, como:

³³ Agradeço o acolhimento e a generosidade do meu amigo-compadre Bruno Gomes (guineense-brasileiro) que me fortaleceu nesta etapa dos entendimentos sobre a importância de reconhecer as diferenças étnicas para um trabalho em prol as justiça sociais.

religião, sexualidade, região, entre outras, ou seja, todas temos nossas identidades constituídas por marcadores ou categorias sociais que nos diferenciam enquanto sujeitos e grupos, a exemplo, adultos e crianças, brancos e pretos, héteros e homossexuais. A crítica está no fato de que a partir da classificação e categorização dessas marcas baseadas nas relações desiguais de poder em nossa sociedade, as experiências dos grupos e sujeitos são, por consequência, além de distintas, muito desiguais. De forma crítica, os marcadores ou categorias sociais *da diferença* têm sido problematizados, principalmente a partir dos estudos sociológicos para nos ajudar a compreender as desigualdades e os sistemas de opressões e violências vividos por determinados sujeitos e grupos. Em outras palavras, intimamente ligado a relações de poder e sistemas de subordinação, portanto contingente, relacional e em disputa, os marcadores e categorias sociais da diferença têm sido nossos aliados nas pesquisas que buscam elucidar coexistências, ambivalências e tensões na produção e constituição das desigualdades sociais. (HALL, 2012; BRAH, Avtar, 2006)

Algumas construções da diferença, como o racismo, postulam fronteiras fixas e imutáveis entre grupos tidos como inerentemente diferentes. Outras construções podem apresentar a diferença como relacional, contingente e variável. Em outras palavras, a diferença não é sempre um marcador de hierarquia e opressão. Portanto, é uma questão contextualmente contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas de agência política. (BRAH, Avtar, 2006, p. 374).

2. Estigmas sociais: ocorrem quando os marcadores sociais são estereotipados e classificados hierarquicamente, reforçados como doenças sociais, considerados como indignos, como aquilo que não é aceitável socialmente, e portanto, deve ser rejeitado. Nem sempre isso ocorre de forma direta, geralmente ocorre de forma velada e sutil, como é o caso do racismo no Brasil, que estigmatizou pessoas não brancas e as arrastou para as margens da sociedade, desconsiderando suas contribuições, suas existências, reforçando preconceitos, discriminação e gerando exclusão e desigualdade social, ou seja, impedem e/ou dificultam acesso a direitos políticos, civis e sociais.

3. Estereótipos sociais: ideias pré-concebidas e distorcidas, que geralmente não condizem com a realidade, que constroem imagens sociais agrupando e categorizando as identidades ou comportamentos de sujeitos e grupos por rótulos hierárquicos de distintos aspectos, como: socioeconômicos, geográficos, educacionais, religiosos, etc, a partir dos marcadores sociais acima citados e outros. Uma das características dos estereótipos é que ele anula o outro, pois é um julgamento equivocando de um sujeito ou grupo sobre o outro, ou seja, distorcem, invisibilizam e silenciam o sujeito e grupo estereotipado. “A mulher é o sexo frágil” é um exemplo de estereótipo de gênero e sexualidade. “O brasileiro deixa tudo pra última hora” é um exemplo de estereótipo de nacionalidade, raça e etnia. “Meninas são mais calmas e comportadas” é um exemplo de estereótipo de idade, geração e gênero. “Crianças pobres vão pra escola só pra comer”, exemplo de estereótipo que envolve idade, geração, raça, classe, alimentação, instituição escolar, localização geográfica. “É só um bebê, não está entendendo nada que está acontecendo”, exemplo de estereótipo que envolve idade, geração, capacidade.

Conseguimos enxergar o quanto os estereótipos e os estigmas estão presentes em nosso dia-a-dia? E o quanto eles nos dizem sobre preconceito e discriminação? E tantos marcadores e categorias sociais eles nos revelam? Quais são os estigmas e os estereótipos sociais que envolvem as crianças pretas migrantes que vivem no Sul do Brasil? Como esses estigmas e estereótipos afetam suas existências? Como estigmas e estereótipos atuam concomitantemente? O que devemos fazer enquanto Estado e sociedade civil organizada para superação de tais estigmas e estereótipos?

4.4 CORPOS E TERRITÓRIOS

Nadine, bebê não andante, sempre vai pro NEIM toda linda, maravilhosa, super bem vestida, reparei que suas roupas são mais “formais”, usa sapatinho e vestido sociais. Observei que todas as crianças de 1ª ou 2ª geração migrante haitianas que frequentam o NEIM, vem pra cá com a

vestimenta e os cabelos 'impecáveis', muito bem vestidos e com algum penteado. (Registro caderno de campo, setembro de 2022)

No decorrer da pesquisa de campo fui identificando algumas diferenças nas crianças negras brasileiras e haitianas, que passam pela cores da pele, cabelos e penteados, vestimentas, alimentação, interação, comunicação, etc., que me chamaram a atenção e me levaram a reflexões referente às relações entre adultas-crianças e as adultas autóctones e as adultas migrantes, e mais especificamente, nas relações professoras-famílias. Por um lado, e por parte das adultas profissionais da educação, uma ausência de saberes e de ações para conhecer mais sobre a diversidade cultural - brincadeiras, língua/oralidade, gestos, expressões, visão de mundo, hábitos, conhecimentos, experiências, alimentação, vestimenta - destas distintas crianças e, por outro lado, a invisibilidade de corpos tão visíveis e com alguns marcadores sociais tão explícitos.

P.A.S. estava me contando, espontaneamente, que Lina tinha dificuldade para falar português, que era difícil pra ela, às vezes, a entender, porque ela ainda trocava os pronomes masculino e femininos quando falava. Perguntei se ela sabia que Lina havia nascido no Haiti e ela disse, com cara de surpresa: "não, acho que até sabia, mas esqueci". Isso me alertou a outras perguntas que fiz às professoras com o intuito de conhecer melhor as crianças e os grupos, mas as professoras responderam que não sabiam dizer. Que não chegaram a perguntar. Por exemplo, sabem se Matino, dorme sozinho em casa também? Tem algum "cheiro", "naninha"? ou algum hábito para dormir? R: Não sei não. Sabe qual o hábito alimentar do Rood? Como e o que ele é acostumado a comer? R: Não sei dizer, dá uma olhada na ficha pra você saber. Fui olhar a ficha, lá tinham poucos dados, e não estava atualizada, era do início do ano. Voltei a perguntar: vocês já fizeram alguma reunião com a família para saber mais sobre a alimentação dele? R: Não, sou P.A.E., a P.R parece que ia marcar uma reunião, não quero passar por cima da organização dela com o grupo. (Registro do caderno de campo, outubro de 2022)

Me parece uma postura silenciosa que reforça o etnocentrismo e o racismo, e isto imobiliza o aprofundamento crítico dos saberes e das relações das profissionais com as famílias e as crianças haitianas. Esta ausência de busca ativa, de ações organizadas e intencionais para conhecer o Outro e permitir que o Outro nos conheça, leva à invisibilidade destas crianças haitianas, o que causa limitação às suas agências e que por sua vez, reforça/reproduz/retroalimenta essas desigualdades e hierarquias sociais, as quais são atravessadas e acentuadas conforme a intersecção de marcadores sociais da diferença, como neste caso: idade, geração, nacionalidade, localização geográfica, raça e classe social.

O racismo é uma estrutura de discurso e uma representação que tenta expelir o outro simbolicamente - apagá-lo, colocá-lo lá longe no Terceiro Mundo, na margem. (HALL, 2016, p.323)

Escolhemos trabalhar neste momento do capítulo, ainda que de modo aligeirado, com os conceitos e categorias de análise CORPO e TERRITÓRIO que mostram-se na composição com a interseccionalidade (CRENSHAW, Kimberlé, 2002) e a interculturalidade (WALSH, Catherine, 2009), de perspectiva crítica, como pertinentes e profícuos. Tratam-se de conceitos que emergiram a partir da pesquisa de campo e da necessidade de colocar luz naquilo que se revelou para o meu corpo-território de professora/pesquisadora, como possibilidade de interpretação interseccional das relações observadas e situadas no contexto onde foram produzidas.

Segundo as Professoras, Nadine, não sorri, me disseram no segundo momento na sala-referência: “se você fizer ela sorrir te damos um prêmio”; e de fato, eu a vi demonstrando alegria e contentamento, com um “quase sorriso” despertando naquelas bochechas macias e fofas, apenas 2 vezes, e foi na relação com suas professoras. (Registro caderno de campo, novembro de 2022)

O potencial interseccional e decolonial da categoria de análise e do conceito corpo-território nos parece bastante apropriado para ser utilizado em pesquisas com crianças, desde bebês, por se tratar de um entendimento de que este corpo revela o território e o território revela uma multiplicidade de elementos culturais, sociais, econômicos, geográficos e políticos que atravessam e constroem esse corpo, ou seja, o corpo se constrói perpassado por esses territórios e o território só existe à medida que é construído pelos corpos. O corpo e o território são compreendidos como construções sócio-históricas e, portanto, são políticos (HAESBAERT, 2020; MIRANDA, 2020; SANTOS, 2005). O corpo, compreendido como o nosso território individual, é construído socialmente a partir de marcadores sociais que vêm sendo estudados por campos de estudos interdisciplinares para compreender os territórios e as desigualdades sociais, educacionais, étnicas, raciais, econômicas, territoriais e de gênero. Sendo então, a partir destas perspectivas, inevitável se falar das relações estabelecidas entre as sujeitas e os territórios sem tratar do corpo e do território como construções sociais que são afetadas por outros corpos e outros territórios, também dinâmicos e complexos.

Os conceitos de corpo e de território vêm sendo estudados pelo menos desde a década de 1980 por diferentes áreas do conhecimento (HAESBAERT, 2007), mas este conceito de corpo-território tem sido elaborado e surge com força decolonial a partir das lutas e teorizações das mulheres indígenas de *Abya Yala* e da necessidade de construir ações e conhecimentos a partir dos seus territórios-corpos, que estão visceralmente conectados e vêm sendo violados e roubados desde a invasão e surgimento da América Latina (CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy T., 2016). Diante da lógica da colonialidade, crianças, mulheres, povos indígenas e povos afro-diaspóricos têm tido seus corpos, saberes, existências e territórios subalternizados, portanto, teorizar junto às crianças, desde bebês, às profissionais e às famílias migrantes haitianas é uma possibilidade insurgente e insubmissa de visibilizar as agências desses corpos-territórios e a construção de outros mundos possíveis e co-existentes, numa perspectiva interterritorial e intercultural.

Las prácticas “otras” de conocimiento, cuestionan ser los sabedores-as de todo, se cuestiona la imposición de una ciencia como medida de todas las ciencias; Es decir, un ya basta a la violencia epistémica que invisibiliza el conocimiento de los pueblos originarios, de las mujeres, de la infancia. (CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy T., 2016, p.5)

Para uma pesquisa junto às crianças entendo que se faz necessário reconhecer o lugar de poder e privilégios que ocupo enquanto uma adulta-branca, afinal vivemos numa sociedade adultocêntrica e racista, reconhecendo essa diferença que tem forjado relações desiguais de poder e de existir a construção de uma postura ética tem sido uma preocupação desde o momento que propus um projeto de pesquisa para adentrar no programa de pós-graduação, na reelaboração deste projeto e especialmente na etapa da coleta e produção de dados junto às crianças em seus contextos (FERNANDES, Natália, 2016; PRADO, Renata L. C.; de FREITAS, 2020; MARCHI, Rita, 2018).

Portanto, além da submissão do projeto ao Comitê de Ética das Ciências Humanas e Sociais da UFPR, pensamos e construímos um roteiro (Apêndice 2) para me inserir no campo, obter principalmente o assentimento e o consentimento das crianças (bebês, bem pequenas e pequenas) e das demais adultas envolvidas. Me esforcei para registrar tudo o que acontecia e me chamava a atenção a partir das crianças migrantes ou nas relações com elas, desde a inserção na pesquisa de campo, pois a partir da leitura de outras pesquisas realizadas com crianças e da

experiência de outras pesquisadoras podemos nos preparar para os desafios e as situações que poderão vir a ocorrer e que expõe o quanto precisamos elaborar e avançar em construir relações mais horizontais, de alteridade e de respeito, como revela o excerto do caderno de campo do período de inserção da pesquisa:

Como algumas professoras já sabiam da minha pesquisa, elas mesmas me mostravam ou contavam quais crianças eram “haitianas”. Apenas uma profissional usou da expressão corporal apontando com o dedo ao mesmo tempo que falou “aquela ali é haitiana, é a única criança haitiana do grupo”, fato que me gerou desconforto. Fiquei tensa com essa exposição da criança que ainda nem sabia quem eu era e o que estava fazendo ali. Minha reação foi falar baixinho olhando nos olhos dela: “não precisa apontar assim, a criança pode ficar constrangida, pode deixar que no processo vou conhecendo elas, obrigada”. (Registro do caderno de campo, agosto de 2022)

A partir desta situação que ocorreu no primeiro momento em que começava a conhecer às crianças e as profissionais e me apresentar a elas podemos problematizar com apoio da interseccionalidade, os conceitos de corpo e de território, a partir de uma perspectiva feminista e decolonial, o quanto o corpo e o território das crianças costuma ser invadido sem o menor pudor por parte das pessoas adultas com quem se relacionam, reproduzindo uma lógica desigual, vertical e adultocentrada. Nesta relação, observa-se que a mulher-professora, adulta-branca está em um lugar “autorizado” socialmente a se referir de uma forma antiética e descuidada, gerando desconforto e constrangimento à criança, menina, preta, haitiana, que foi colocada num lugar de “submissão”, ou seja, desconsiderando sua agência, não reconhecendo que esta sujeita, melhor que ninguém, pode me informar sobre sua existência, sua nacionalidade, seu corpo, seu território, sua cultura, e seus saberes.

Corpo e território por sua vez perpassam esta pesquisa do início ao fim. Do início ao fim nos saltaram questões que nos levaram ao singular e ao coletivo. Em contextos como da Educação Infantil, as sujeitas são coletivas, ao mesmo tempo que possuem suas singularidades na cotidianidade do sentir-pensar-fazer-viver neste espaço. Como se constroem essas sujeitas e o coletivo na Educação Infantil? A partir de quais referências, ambientes, percepções, cheiros, cores, alimentos, pessoas, relações, materialidades, cuidados e educação? Quantos territórios há no território de uma unidade de Educação Infantil? Quem participa da construção dos territórios e das territorialidades? Em que medida e como os bebês migrantes

participam da construção da territorialidade de uma creche? Estão presentes, ausentes, visíveis, pertencentes, fazem parte desta territorialidade?

O racismo, o etnocentrismo, o adultismo, o machismo, o bairrismo, a xenofobia, o capacitismo são violências e opressões estruturais que refletem na forma como as profissionais se relacionam com os adultos das famílias migrantes, porta-vozes principais dos bebês migrantes.

A educação antirracista precisa ocupar os tempos, os espaços, as materialidades e todas as sujeitas das redes de Educação Infantil (municipais, estaduais, federais), das unidades educativas que compõem essas redes, de forma coletiva e não individual. Vemos um sem número de ações e práticas de uma professora e/ou um grupo de atuação e/ou uma diretora e/ou uma unidade educativa, muito importantes, necessárias, urgentes, transformadoras que agem de forma comprometida e responsável, e no limite de sua atuação, ficam com um cem número de angústias, de perguntas sem respostas, de demandas sem serem atendidas. Seguem em resistência construindo uma educação para as relações étnico-raciais, pautadas pela justiça social. Mais ou menos fortalecidas, há comunidades e/ou sujeitas coletivas enfrentando muitos desafios nos seus grupos de atuação, nas suas unidades educativas, sem o amparo e o preparo das redes de ensino para atuar com as diferenças e a diversidade que há nestas mesmas redes de ensino. Entendemos e sentimos em nosso cotidiano do trabalho na Educação Infantil que essa política pública não deveria atuar de modo isolado, mas de modo intersetorial na superação das desigualdades, na qualificação e na promoção de justiça social. Sentimos e lidamos cotidianamente com a complexidade do nosso trabalho e com os limites de nossa atuação. E como já compreendemos, esse silêncio, e a não ação nas/das diferentes instâncias que formulam e implementam as políticas públicas de educação, cuidado, cultura, saúde, segurança pública etc, seguem reforçando as desigualdades educacionais, econômicas, políticas, sociais, culturais, geográficas, entre outras. Precisamos, socialmente, potencializar a existência, o conhecimento, o cuidado, a educação, o corpo e o território de cada criança, desde bebê, visibilizando e contribuindo para a produção socialmente justa das agências infantis.

5 ALGUNS ENTENDIMENTOS À GUIA DE CONCLUSÃO

Neste capítulo, faço o exercício de compartilhar alguns entendimentos possíveis que pude sentipensar e escrever durante a organização escrita desta pesquisa. Minha trajetória no mestrado foi “oceânica”. Apreendi um bocado de coisas sobre mim e os mundos que participo. Também, conheci e refleti um tanto sobre outros mundos partilhados através dos encontros com pessoas plurais e dos estudos sociais e educacionais das abordagens feministas, étnico-raciais e geracionais que acessei durante esse intenso mergulho.

A dissertação é um dos produtos importantes do mestrado, mas não é o único. É o momento de partilhar e publicar algumas “maresias” deste mar de conhecimentos adquiridos, reformulados, permutados e teorizados desde aquilo que vem me afetando e me mobilizando enquanto professora-pesquisadora das infâncias, a partir das tramas sociais, políticas, econômicas, culturais, ecossistêmicas e geográficas envolvidas nas produções teóricas das temáticas que compõem este trabalho.

A pesquisa focalizou as relações sociais a partir das crianças migrantes haitianas e brasileiras-haitianas de 1ª e 2ª geração para ampliar os entendimentos sobre os marcadores sociais da diferença que caracterizam suas infâncias e suas agências, evidenciando, por hora, as seguintes questões:

1. a migração infantil apesar de ser considerada um fenômeno social em crescimento e ganhar visibilidade nas mídias, na literatura e no cinema, não tem tido muita atenção nos estudos migratórios no campo das relações internacionais. (BHABHA, Jacqueline, 2014; MARTUSCELLI, Patrícia, 2013);

2. quando a pesquisa trata da infância migrante, raramente se trabalha a partir da agência, das experiências, do ponto de vista e da trajetória de crianças migrantes (DEMARTINI, Zélia, 2021);

3. ainda que timidamente, os novos estudos sociais da infância vêm abordando o tema da migração infantil tendo as crianças e as infâncias migrantes como centro das análises; no qual a sociologia, a geografia e a pedagogia da infância se destacam nas pesquisas que reconhecem as crianças como sujeitas migrantes ou em deslocamentos, como agentes sociais, e informantes competentes de seus processos e experiências migratórias (NASCIMENTO, Letícia; MORAIS, Carolina, 2021; GAITÁN, Lourdes, 2006; PAVEZ SOTO, Iskra, 2011);

4. a interseccionalidade se confirma como ferramenta teórico-metodológica potente e relevante na construção da pesquisa e na análise crítica dos dados levantados junto às crianças migrantes no contexto da Educação Infantil no Brasil. Apesar da pouca presença da interseccionalidade e dos estudos interseccionais nas pesquisas brasileiras do campo da infância e da Educação Infantil, os novos estudos sociais da infância, em sua interdisciplinaridade, mostram um profícuo diálogo desde pesquisas mais antigas às mais recentes (ROSEMBERG, Fúlvia, 2014; NASCIMENTO, Letícia, 2018; SANTIAGO, Flávio, 2019, 2020; IRINEU, Ana Caroline, 2022);

5. a agência de crianças migrantes sul-sul são construídas de forma *interseccional*, ou seja, mediadas, afetadas e negociadas socialmente pelos marcadores sociais da diferença, acima citados, que se por um lado, continuam reforçando e mantendo a estigmatização das infâncias negras e infâncias negras migrantes, também será mantida a lógica de desumanização que as colocam em lugares de subordinação social. Mas, por outro lado, se as diferenças forem reconhecidas, acolhidas e trabalhadas na abordagem da ERER e da interculturalidade crítica (WALSH, Catherine, 2009), de perspectivas antirracistas como as do feminismo negro e da decolonialidade, as agências infantis e a existência destas crianças serão tecidas e negociadas por práticas e teorias sociais de justiça social. Que tornem a diversidade e os diferentes mundos não somente possíveis, mas desejados por todos os grupos étnicos-raciais que constituem os contextos educativos brasileiros.

6. reafirmamos ainda, a necessária e urgente demanda pelo aprofundamento da formação docente em serviço, contínua e continuada, nos temas referentes à migração infantil e infâncias negras a partir do diálogo com epistemologias que se pautem pela ERER (DIAS, Lucimar, 2007; 2012). Qualificando o atendimento e as relações educacionais e sociais no contexto da Educação Infantil, lugar onde se efetiva a única política pública de compartilhamento com as famílias da educação e cuidado de crianças de 0 a 6 anos que vivem suas infâncias em territórios brasileiros.

Deste modo, para romper com as desigualdades sociais que excluem essas crianças e essas infâncias da sociedade em que vivemos, acreditamos ser necessário, e indicamos a utilização de, ferramentas teórico-metodológicas como a *interseccionalidade*, *os estudos decoloniais* e *os novos estudos sociais da infância*

que teorizam e problematizam práticas sociais que mantêm as infâncias em lugares subalternos, subordinadas e em contextos desiguais, reconhecendo e rompendo com o adultocentrismo e as desigualdades sociais para potencializar a construção de práticas sociais de justiça social e equidade.

Se pouco posso responder, muitas perguntas vão se fazer presentes. Desta maneira, se comecei o projeto com uma pergunta, encerro ele com várias outras, aqui compartilho aquelas que tocam minha escolha profissional: De que maneira a migração infantil se insere, inclui, implica e transforma as relações étnico-raciais, de gênero, de geração, de idade, de nacionalidade, geográficas e ecossistêmicas, nos contextos de educação infantil, nas redes municipais, estaduais e federais de educação, considerando a agência infantil e a participação das crianças autóctones e migrantes de 1ª e 2ª geração? Como garantimos uma inserção digna e participativa que considere a agência das crianças e das famílias migrantes de 1ª e 2ª geração nas redes municipais, estaduais e federais de ensino, desde a Educação Infantil? Como possibilitamos comunicação, participação e interação com/dos “porta-vozes” das crianças, quero dizer, das adultas responsáveis que acompanham a vida educacional/escolar das crianças migrantes, desde bebês, que não estão com domínio da língua portuguesa (fala/leitura/escrita)? Como garantimos acesso às famílias migrantes aos documentos oficiais da RME e do cotidiano das unidades educativas que orientam a vida educacional/escolar dos seus filhos e filhas? Como construímos e compartilhamos com as famílias elementos, conhecimentos, códigos e signos das nossas culturas autóctones que fazem parte do calendário letivo, por exemplo, os temas das festas, os temas das propostas de interação com elas, os temas das reuniões com as famílias etc.? Como nós secretarias, assessoras, pesquisadoras e professoras acessamos/qualificamos os dados das crianças, desde bebês, de migração internacional e nacional, de 1ª e 2ª geração das RME que respaldam e pautam nossos estudos e nossos projetos?

A construção das respostas a essas perguntas nos pede ação institucional, participativa e coletiva, assim como, articulação intersetorial, interseccional e intercultural. E compromisso, também, com o investimento nas áreas que afetam e qualificam a educação, o cuidado e a existência das crianças em solo brasileiro.

Concluo, esperando...

“Por un mundo donde quepan muchos mundos!” Zapatistas, México.

REFERÊNCIAS

- ABEBE, Tatek. Reconceptualising Children's Agency as Continuum and Interdependence. **Social Science**. 8, 81, 2019.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A Sociologia da Infância no Brasil: uma área em construção. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010.
- ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a sociologia da infância no Brasil: alguns aportes. In: BENTO, Maria Aparecida S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012, p. 47-64.
- AGOSTINHO, Kátia Adair. Educação Infantil com a Participação das Crianças: algumas reflexões. **Da Investigação às Práticas**, v. 6 n. 1, p. 69–86. 2015.
- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. 152p. Coleção Feminismos Plurais, coordenação de Djamila Ribeiro.
- ALANEN, Leena. Generational Order. In: QVORTRUP, J.; CORSARO, W. A.; HONIG, M-S. (Eds.). **The Palgrave Handbook of Childhood Studies**. England: Palgrave Macmillan, 2009, p. 159- 174.
- ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (ACNUR). **Relatório Semestral de 2021**. Dados sobre Refúgio. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>> Acesso em 2022.
- BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BHABHA, Jacqueline. **Child Migration and Human Rights in a Global Age**. Princeton: Princeton University Press, 2014.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **Cadernos Pagu**, (26), jan-jun, 2006, p.329-376.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 16 jul. 1990.
- BRASIL. Lei 99.710, de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos das Crianças. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 nov. 1990.
- CARNEIRO, Aparecida Sueli. Do Epistemicídio. In:_____ **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do Lar ao Silêncio Escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. - São Paulo: Contexto, 2012.

COLLINS, Patricia Hills. **Bem mais que ideias**: a interseccionalidade como teoria social crítica. Tradução: Bruna Barros, Jess Oliveira. Orelha: Elaini Cristina Gonzaga da Silva. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2022.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. **A ação social dos bebês**: um estudo etnográfico no contexto da creche. Tese (Doutorado em Estudos da Criança) – Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2010.

COUTINHO, Angela Maria Scalabrin. Os novos estudos sociais da infância e a pesquisa com crianças bem pequenas. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, set./dez. 2016, p. 762-773.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171- 188, jan. 2002.

CRUZ HERNÁNDEZ, Delmy Tania. Una mirada muy otra a los territorios-Cuerpos femeninos. In: **Solar**, Revista de Filosofía Iberoamericana Año 12 Vol. 12-1. 2016.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Crianças Imigrantes: “Necessárias”, “Invisíveis”, mas “Perigosas”. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 370-398, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

DIAS, Lucimar Rosa. **No fio do horizonte**: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, set.-dez. 2012

FERNANDES, Natália. Ética na pesquisa com crianças: ausências e desafios. **Revista Brasileira De Educação**, 21(66), 759–779. 2016

FERREIRA, Manuela; NUNES, Ângela. Estudos da infância, antropologia e etnografia: potencialidades, limites e desafios. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 103-123, jan./abr. 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra. 2006

GAITÁN, Lourdes. La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. **Política y Sociedad**, Madrid, v.43, n.1. p.9-26, 2006.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa

científica. Disponível em: <http://www2.eerp.usp.br/nepien/DisponibilizarArquivos/Levantamento_bibliografico_CristianeGalv.pdf> Acesso em 2021.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa em educação: pontuando algumas questões metodológicas. Disponível em: <<http://www.lite.fe.unicamp.br/revista/gatti.html>> Acesso em 2021.

GARLEN, Julie C. Interrogating innocence: “Childhood” as exclusionary social practice. In: **Childhood**, 2019, Vol. 26(1) 54 –67.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**. v. 16 n. 47 maio-ago. p. 333-361. 2011.

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

GRAJZER, Deborah Esther. **Crianças Refugiadas**: um olhar para a infância e seus direitos. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018.

GUSMÃO, Neusa M. M. de. Infância e velhice: desafios da multiculturalidade. In: GUSMÃO, Neusa M. M. de. (org.). **Infância e velhice**: pesquisa de idéias. Campinas/SP: Alínea, 2003. p. 15-32.

HAESBAERT, Rogério. Território e Multiterritorialidade: um debate. **GEOgraphia**, Ano 9, n. 17, 2007.

HAESBAERT, Rogério. Do corpo-território ao território-corpo (da Terra): Contribuições decoloniais. **GEOgraphia**, vol. 22, n. 48, 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10 ed. Trad. de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALL, Stuart. **Quem precisa da identidade?** Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 103-133

HALL, Stuart; CERNICCHIARO, Ana Carolina (Trad). Etnicidade: identidade e diferença. **Crítica Cultural** – Critic, Palhoça, SC, v. 11, n. 2, p. 317-327, jul./dez. 2016.

IRINEU, Ana Caroline. **Infância(s), crianças e interseccionalidade**: análise da produção acadêmica brasileira na área de educação infantil. 2022. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, 2022.

JAMES, Allison; GRAJZER, Deborah Esther. Dando voz às vozes das crianças: práticas e problemas, armadilhas e potenciais. **Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 21, n. 40, p. 219-248, nov. 2019.

JAMES, Allisson. Conceitos de infância, criança e agência. A construção de hospitais infantis na Inglaterra como estudo de caso. **O Social em Questão**. Rio de Janeiro, p. 45-60, 2009

JENKS, Chris. Constituindo a criança. **Educação, Sociedade e Culturas**. Crescer e aparecer ou... para uma sociologia da infância. N. 17. Porto: Afrontamento, 1994, p.185-216

LOPES, Jader Janer Moreira. **Terreno Baldio**. Um livro sobre balbuciar e criar os espaços para desacostumar Geografias. Por uma Teoria sobre a Espacialização da Vida. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. 199p.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista española de investigaciones sociológicas**, nº 62, p. 193-244, 1993[1928].

MARCHI, Rita C. Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 43, n. 2, p. 727-746, abr./jun. 2018.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. O Lugar das Crianças das Relações Internacionais: considerações sobre novos atores e a difusão de poder. **Revista de Estudos Internacionais (REI)**, ISSN 2236-4811, Vol. 4 (1), 2013

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. A Proteção Brasileira para crianças refugiadas e suas consequências. **REMHU** - Rev. Interdiscipl. Mobil. Hum., Brasília, Ano XXI, n. 42, p. 281-285, jan./jun. 2014.

MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. **Resenha BHABHA, Jacqueline. Child Migration and Human Rights in a Global Age**. Princeton: Princeton University Press, 2014. 336p.

MAYALL, Berry. Conversas com crianças. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison. **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: Escola Superior de Paula Frassinetti, 2005.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território & educação decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. Salvador: EDUFBA, 2020.

MOTTA, Alda Britto da; WELLER, Wivian. Apresentação: A atualidade do conceito de gerações na pesquisa sociológica. **Sociedade e Estado** (UnB. Impresso), v. 25, p. 175-184, 2010.

NASCIMENTO, Maria Letícia. Algumas ideias para uma reflexão sobre infância e interseccionalidade. Texto elaborado para participação no VI Congresso Internacional de Pedagogia Social & Simpósio de Pós-Graduação, Mackenzie, São Paulo, 2018.

NASCIMENTO, Maria Letícia. MORAIS, Carolina Grandino Pereira de. Sobre Migração Internacional, Crianças Pequenas e Educação Infantil: Algumas Questões.

Zero-a-Seis, Florianópolis, v. 23, n. 43, p. 524-542, jan./jun., 2021. Universidade Federal de Santa Catarina.

OIM. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **Annual Report 2020**. Disponível em: <<https://publications.iom.int/es/node/2846>>

OIM. ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA LAS MIGRACIONES. **Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2022**. Disponível em: <<https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>>

PAVEZ SOTO, Iskra. Migración infantil: rupturas generacionales y de género. Las niñas peruanas en Barcelona y Santiago de Chile. Tesis Doctoral. Facultat de Ciències Politiques i Sociologia. Departamento de Sociologia. Universidad Autònoma de Barcelona. 2011.

PAVEZ SOTO, Iskra; SEPÚLVEDA KATTAN, Natalia. Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. **Sociedad e Infancia**, 3, 2019: 193-210. Disponível em <<https://revistas.ucm.es/index.php/SOCI/article/view/63243>> Acesso em 2021.

PEREIRA, Artur Oriel; SANTIAGO, Flávio. Apresentação Dossiê “Interloquções Sul-Sul: Infâncias, Interseccionalidade e Pensamento Decolonial”. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021

PIRES, Flávia F.; FALCÃO, Christiane R.; SILVA, Antonio Luiz da. O Bolsa Família é direito das Crianças: participação social infantil no semiárido nordestino. **Teoria e Sociedade**, nº 22.1 - janeiro-junho de 2014, p. 141-167.

PRADO, Patrícia D. Relações de idade e geração na Educação infantil: ou porque é bem mais melhor a gente ser grande. **Pro-posições**, v. 24, n. 1 (70), jan./abr. 2013, p. 139-157.

PRADO, Renata L. C.; de FREITAS, Marcos C. Normas Éticas Traduzem-se em Ética na Pesquisa? Pesquisas Com Crianças em Instituições e nas Cidades. **Práxis Educacional**, 16(40), 2020, P.25-46.

PROUT, Alan. Reconsiderando a nova sociologia da infância. **Cadernos de pesquisa**, n. 141 set./dez., 2010, p. 729-750.

PUNCH, Samantha. Cross-world and cross-disciplinary dialogue: A more integrated, global approach to childhood studies. **Global Studies of Childhood**, Vol. 6(3) p.352– 364, 2016.

PUNCH, Samantha. Negotiating the Birth Order: Children’s Experiences. In KLETT-DAVIES, M. (ed.) **Putting Sibling Relationships on the Map: A Multi-disciplinary Perspective**, London: Family and Parenting Institute, 2008.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Edgardo Lander (org). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad

Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005

QVORTRUP, Jens. Infância e Política. Tradução: Fátima Murad. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 777-792, set./dez. 2010.

QVORTRUP, Jens. A Infância enquanto Categoria Estrutural. Tradução: Giuliana Rodrigues com revisão técnica de Maria Letícia B. P. Nascimento. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

QVORTRUP, Jens. A Volta do Papel das Crianças no Contrato Geracional. Tradução: Maria Letícia Nascimento com revisão técnica de Ana Canen. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 323-332, maio/ago. 2011.

QVORTRUP, Jens. Nove Teses sobre a "Infância como um Fenômeno Social". Tradução: Maria Letícia Nascimento. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

QVORTRUP, Jens. Visibilidades das crianças e da infância. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan./abr. 2014.

RESTREPO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión Decolonial**: fuentes, conceptos y cuestionamientos. Colombia: Popayán: Universidad del Cuenca, 2010.

RODRIGUES, Cristiano. Atualidade do conceito de interseccionalidade para a pesquisa e prática feminista no Brasil. In: **SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO**, 10, 2013. Anais. Florianópolis, 2013.

ROSA, Ivana M.; FERREIRA, Manuela; LIMA, Patricia de M. "- Queres jogar? Assim percebes melhor como se joga! A etnografia como uma experiência adulta de aprender a aprender com as crianças. **Diálogos sobre educación**. Temas actuales en investigación educativa, Jalisco – Mx, n. 20 (11), enero-junio 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teoria de Gênero e Subordinação de Idade: Um Ensaio. **Pro-Posições**. Campinas, São Paulo, v. 7, n 3, p. 17-23, nov. 1996.

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

SANTOS, Milton. O retorno do território. in: OSAL: **Observatorio Social de América Latina**. Año 6 no. 16 (jun. 2005). Buenos Aires: CLACSO, 2005.

SANTIAGO, Flávio; PADULA, Isabella B. S. Acolhimento de crianças migrantes sírias na educação infantil na cidade de São Paulo. In: NORÕES, Katia Cristina Norões; SANTOS, Maria Walburga dos; SANTIAGO, Flávio [Orgs.] **Crianças em deslocamentos: infâncias, migração e refúgio**. Coleção Oba- Obá. Vol. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 428p.

SANTIAGO, Flávio. "O meu cabelo é assim... igualzinho o da bruxa, todo armado". Hierarquização e racialização das crianças pequenininhas negras na educação

infantil. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas/SP, 2014, 147f.

SANTIAGO, Flávio. Eu quero ser o Sol: (Re)interpretações das intersecções entre as relações raciais e de gênero nas culturas infantis entre as crianças de 0–3 anos em creche. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas/SP, 2019. 112 f.

SANTIAGO, Flávio. “Não é Nené, Ela é Preta”: Educação infantil e pensamento interseccional, **Educação em Revista**. Belo Horizonte. v.36, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto et al. **Anais IV Simpósio Luso-Brasileiro de Estudos da Criança e I Encontro das Crianças**. Goiânia: Mundial Gráfica, 2018.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação & Sociedade**. São Paulo, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago, 2005.

SARMENTO, Manuel Jacinto; FERNANDES, Natália; TOMÁS, Catarina. Políticas Públicas e Participação Infantil. **Educação, Sociedade & Culturas**, n. 25, p. 183-206, 2007.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Sociologia da Infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos. In: ENS, Romilda T.; GUARANHANI, Marynelma C. **Sociologia da infância e a formação dos professores**. Curitiba: Editora Champagna, 2013, p. 13-46.

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

SCALON, Celi. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, n. 1, p. 49-68, Jan.-Jun. 2011.

SILVA, Gustavo. J; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu; COSTA, Luiz F. L; MACEDO, Marília. **Refúgio em Números**, 6ª Edição. Observatório das Migrações Internacionais. Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

TISDALL, Kay M.; SUTTERLÜTY, Ferdinand. Agency, autonomy and selfdetermination: Questioning key concepts of childhood studies. **Global Studies of Childhood**, Vol. 9(3) 183–187, 2019.

TORRES, Nelson Maldonado. Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico. In: **Analítica da colonialidade e da decolonialidade**: algumas dimensões básicas. organizadores Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado Torres, Ramón Grosfoguel. - 1. ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018. (Coleção Cultura Negra e Identidades).

TREVISAN, Gabriela. Aprendizagens na Construção de Pesquisa com Crianças e sobre as Crianças. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 142-154, jan./abr. 2015.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. 221 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

UNHCR. UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES. **Key Indicator**. Refugee Data Finder. November, 2021.

VARGAS, Karla Andrezza Vieira. **Vozes, Corpos e Saberes do Maciço**: Memórias e Histórias de vida das populações de origem africana em territórios do Maciço do Morro da Cruz/Florianópolis 2016. 121 f Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Universidade do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, 2016.

VILLEN, Patrícia; DIAS, Gustavo. "Migração - Abdelmalek Sayad". In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. 2021

VOLTARELLI, Monique A.; GOMES, Lisandra O. Entrevista Dossiê: Tempo de pausa ou de crise? Participação social das crianças diante de cenários de crise: uma conversa com Maria Letícia Nascimento. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 26 (2020), p. 1-21

WALSH, Catherine: Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e reviver. In. CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WELLER, Wivian. A atualidade do conceito de gerações de Karl Mannheim. In: **Sociedade e Estado**, v. 25, p. 205-224, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

APÊNDICE 1 – TCLE PARA AS CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

OLÁ CRIANÇA!
ESTOU MUITO FELIZ POR
ESTAR AQUI COM VOCÊS!
GOSTARIA DE TE
CONVIDAR PARA
PARTICIPAR E FAZER
PARTE DA PESQUISA QUE
ESTOU FAZENDO JUNTO
COM MINHA
PROFESSORA, MAS
ANTES VOU TE MOSTRAR
QUEM SOMOS NÓS E
ONDE ESTUDAMOS.

ESSAS SÃO AS
PESQUISADORAS
PROFESSORAS ANGELA
M.S. COUTINHO E
DÉBORA R.
SCHNEKEMBERG.



1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)



O campus Rebouças é formado pelo Edifício Teixeira Soares (à esquerda), construção histórica recuperada, e pelo Anexo A, recém-concluído. Fotos: Marcos Solvany – Sucom/UFPR



TRABALHAMOS E
ESTUDAMOS NA
UNIVERSIDADE FEDERAL
DO PARANÁ (UFPR) QUE
FICA EM CURITIBA, NO
ESTADO DO PARANÁ (AZUL
NO MAPA), NO BRASIL, NO
MAPA APARECE AO LADO
DE CIMA DO ESTADO DE
SANTA CATARINA
(AMARELO NO MAPA) QUE
É ONDE ESTAMOS AGORA.
PODEMOS VER NO MAPA A
LOCALIZAÇÃO DOS DOIS
MUNICÍPIOS CURITIBA E
FLORIANÓPOLIS QUE
ESTÃO SINALIZADOS COM
UM CÍRCULO COM UM
PONTO PRETO NO MEIO.

2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

A NOSSA PESQUISA SE CHAMA “A AGÊNCIA DAS CRIANÇAS MIGRANTES QUE VIVEM NO MACIÇO DO MORRO DA CRUZ NA ILHA DE FLORIANÓPOLIS/SC”. GOSTARIAMOS QUE VOCÊ FIZESSE PARTE DESTA PESQUISA, PORQUE ALGUNS DE VOCÊS VIERAM DE OUTRO PAÍS OU FORAM SEUS FAMILIARES (PAIS, MÃES, AVÓS) QUE VIERAM DE OUTRO PAÍS QUE TEM ALGUMAS DIFERENÇAS DESSE LUGAR ONDE VIVEM HOJE. QUEREMOS CONHECER COMO, COM QUEM E EM QUAIS ESPAÇOS VOCÊ ESTÁ VIVENDO SUA INFÂNCIA AQUI ONDE ESTÁ VIVENDO. PARA ISSO ESTAREI AQUI NO NEIM E NA SUA COMUNIDADE POR ALGUNS MESES E EM ALGUNS MOMENTOS E ESPAÇOS BRINCANDO JUNTO COM VOCÊ.



Crédito: FatCamera



Crédito: FatCamera

3

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

QUANDO ESTIVERMOS AQUI NO NEIM OU EM OUTRO ESPAÇO DA COMUNIDADE QUE VOCÊ QUEIRA ME MOSTRAR, ALÉM DE BRINCAR JUNTO, TAMBÉM VOU PRECISAR ANOTAR NO MEU CADERNO OU NO COMPUTADOR E GRAVAR EM ÁUDIO ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ QUIZER ME CONTAR, E VOU FOTOGRAFAR E FILMAR COM MEU CELULAR COISAS QUE VOCÊ QUEIRA ME MOSTRAR. MAS SÓ FAREI ISSO SE VOCÊ QUIZER E SE ME PERMITIR.



Crédito: Guvendemir



© Prostockstudio

4

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

VOCÊ NÃO PRECISA PARTICIPAR DA PESQUISA SE NÃO QUISER, É UM DIREITO SEU, NÃO TERÁ NENHUM PROBLEMA SE DESISTIR. AO PARTICIPAR DA PESQUISA VOCÊ PODE NÃO QUERER SER FILMADA OU FOTOGRAFADA; PODE SE SENTIR CHATEADA, BRAVA, TÍMIDA, TRISTE, COM VONTADE DE CHORAR, DE GRITAR; VOCÊ PODE NÃO SENTIR VONTADE DE PARTICIPAR. CASO ALGUMA SITUAÇÃO DESTAS OU OUTRO TIPO DE DESCONFORTO ACONTEÇA, VOCÊ PODE NOS PROCURAR PARA CONVERSAR, PARA NOS CONTAR SEU DESCONFORTO, OU PODE DIZER AS SUAS PROFESSORAS, OU AOS SEUS FAMILIARES QUE PODERÃO ENTRAR EM CONTATO PELOS TELEFONES (XX)XXXXX-XXXX PESQUISADORA DÉBORA OU (XX) XXXX-XXXX PESQUISADORA ANGELA.



5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

MAS HÁ COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER COMO NOS CONHECERMOS, BRINCARMOS, ESCREVERMOS JUNTOS SOBRE SUA VIDA OU POSSO ESCREVER PARA VOCÊ COISAS QUE VOCÊ QUEIRA ME DIZER E ME CONTAR SOBRE TUDO O QUE VIVE, E TAMBÉM SOBRE COISAS QUE VOCÊ SENTE FALTA, SOBRE AS DIFERENÇAS QUE SENTE AQUI E NO SEU PAÍS DE ORIGEM, SOBRE COISAS QUE ACONTECEM AQUI E TE ABORRECEM, SOBRE O QUE VOCÊ PENSA, VIVE E FAZ NO NEIM. PODERÁ ME LEVAR PARA CONHECER OUTROS LUGARES AQUI DA COMUNIDADE QUE VOCÊ COSTUMA IR.



Crédito: Daniel Bendly



Crédito: zGel



Crédito: FatCamera

6

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

NÃO CONTAREI SUAS INFORMAÇÕES A OUTRAS PESSOAS DE FORA DA NOSSA EQUIPE DE PESQUISA E SE NÃO FOR POSSÍVEL UTILIZAR SEU PRIMEIRO NOME QUERO QUE ME AJUDE A ESCOLHER UM NOME FICTÍCIO/DE BRINCADEIRA PARA VOCÊ! SE VOCÊ TIVER ALGUMA DÚVIDA, VOCÊ PODE PERGUNTAR PARA MIM OU PARA SUA PROFESSORA, OU DIRETORA OU FAMILIARES. QUANDO TERMINARMOS A PESQUISA VOU MOSTRÁ-LA PARA VOCÊS E OS RESULTADOS DELA TAMBÉM SERÃO PUBLICADOS E MAIS PESSOAS PODERÃO CONHECER SUAS VIVÊNCIAS E O QUE FIZEMOS JUNTOS. ESTES REGISTROS SERÃO GUARDADOS E APÓS 5 ANOS APAGADOS.



Crédito: Daniel Bendjy



Crédito: zGel



Crédito: FatCamera

7

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (CRIANÇAS DE 3 A 6 ANOS)

EU _____ SUJEITA DE DIREITOS, ACEITO PARTICIPAR DA PESQUISA. ENTENDI AS COISAS RUINS E AS COISAS BOAS QUE PODEM ACONTECER. ENTENDI QUE POSSO DIZER "SIM" E PARTICIPAR, MAS QUE, A QUALQUER MOMENTO, POSSO DIZER "NÃO" E DESISTIR QUE NINGUÉM VAI FICAR ZANGADO. AS PESQUISADORAS TIRARAM MINHAS DÚVIDAS E CONVERSARAM COM OS MEUS RESPONSÁVEIS. RECEBI UMA CÓPIA DESTES TERMOS DE ASSSENTIMENTO, LI E CONCORDO EM PARTICIPAR DA PESQUISA.

ASSINATURA DA PARTICIPANTE
(pode ser um desenho ou como souber escrever seu nome)

APÊNDICE 2 – ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

1º Momento: inserção e autorização da pesquisa

1. conversa com a gestão e as profissionais da unidade educativa - informando sobre a pesquisa e solicitando a autorização para circular na instituição (especialmente nos espaços em que as crianças estão sob menos direcionamento, ou seja, agindo com mais autonomia e livres nas interações e nos espaços) e para adentrar nas salas de referência;
2. conversa com as crianças - primeiro momento: passar de sala em sala nos momentos de roda para me apresentar e contar o que estarei fazendo por ali, informar sobre a pesquisa; segundo momento: somente para as crianças migrantes dos grupos que escolhi observar, entregar para as crianças de 3 a 6 anos as TCLE's com a apresentação das pesquisadoras, o que estaremos fazendo juntos, a solicitação de autorização delas para participarem da pesquisa, colher suas assinaturas em forma de desenho ou como souberem escrever seus nomes;
3. conversa com as famílias - primeiro momento: envio de carta de apresentação pelas agendas (traduzida para o crioulo haitiano) e segundo momento: reuniões para dialogar sobre a proposta da pesquisa e solicitar autorização a partir dos TCLE's (traduzido para o crioulo haitiano).

2º Momento: observação participante

- a) Conhecer e identificar as crianças migrantes de nacionalidade haitiana.
 - essa identificação acontecerá a partir da observação e do movimento de conhecer e me apresentar às crianças;
 - conhecer sua nacionalidade e a nacionalidade de seus familiares, a partir das crianças, mas também levantarei esses dados gerais a partir da documentação disponível na unidade educativa.
- b) Conhecer e identificar as rotinas (por exemplo: acolhida, atividades direcionadas, atividades livres, alimentação, higiene, despedida).
 - como as crianças se inserem e interagem nos diferentes momentos da rotina, com quem se relacionam, quais aspectos da rotina influenciam nas relações estabelecidas nos diferentes momentos dela.

- c) Conhecer e identificar os diferentes espaços que fazem parte das rotinas das crianças dentro do NEIM.
- como as crianças se inserem e interagem nos diferentes espaços, com quais grupos se relacionam neles, quais aspectos desses espaços influem nas relações estabelecidas neles.
- d) Situações prioritárias de observação.
- as estratégias de aproximação das crianças migrantes e/ou 2ª geração de migrantes com as demais pessoas ao entorno;
 - as estratégias de comunicação das crianças migrantes e/ou 2ª geração de migrantes com as demais pessoas ao entorno;
 - as iniciativas das crianças migrantes e/ou 2ª geração de migrantes em contato com crianças não migrantes e vice versa;
 - autonomia de ação.
- e) Elementos de diferenciação presentes nas relações entre crianças migrantes e/ou 2ª geração de migrantes com as demais pessoas ao entorno (inter e intrageracional).
- aspectos de exclusão/ estranhamento;
 - diferenças culturais (brincadeiras, língua/oralidade, gestos, expressões, visão de mundo, hábitos, conhecimentos, experiências, alimentação, vestimenta);
 - aspectos de racismo/ xenofobia.
- f) Comunicação - como e de quem parte a interação? Com quem e como se comunicam (entre as crianças migrantes/ entre as crianças migrantes e não migrantes/ entre as crianças e as adultas)?
- língua/oralidade;
 - gestos/expressões corporais;
 - sons emitidos;
 - sons ambientes;
 - brincadeiras.