

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

MARIA DO CARMO RODRIGUES KARAM

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES:
CONHECENDO SUJEITOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM PORTO ALEGRE**

PORTO ALEGRE

2020

MARIA DO CARMO RODRIGUES KARAM

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES:
CONHECENDO SUJEITOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, no Mestrado Profissional em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Arthur de Lima de Ávila

PORTO ALEGRE

2020

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

REITOR

Rui Vicente Oppermann

VICE-REITORA

Jane Tutikian

DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Claudia Wasserman

VICE-DIRETORA DO INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

Maria Izabel Saraiva Noll

CHEFE DA BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANIDADES

Vladimir Luciano Pinto

MARIA DO CARMO RODRIGUES KARAM

**ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES:
CONHECENDO SUJEITOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS EM PORTO ALEGRE**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em História (PPGH) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) como requisito parcial para obtenção do grau de Mestra, no Mestrado Profissional em Ensino de História.

Aprovada em: Porto Alegre, ____ de _____ de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Arthur Lima de Avila - orientador

UFRGS

Prof.^a Dr.^a Caroline Pacievitch

UFRGS

Prof.^a Dr.^a Mara Cristina de Matos Rodrigues

UFRGS

Prof. Dr. Guilherme Oliveira Curi

UFSM

Dedico este trabalho, especialmente, às pessoas e instituições que lutaram e lutam por uma educação pública, de qualidade, laica e de amplo acesso à população. Luta aqui expressa, em seus resultados, na aspiração de uma política pública, o Programa de Mestrado Profissional em História e no Programa de bolsas da CAPES que viabiliza há anos a sustentação de mestrandos e mestrandas, como eu, no decorrer de seus cursos.

No campo pessoal, dedico ainda a minha mãe, ao pai do meu filho, familiares e amigos que de muitas formas criaram as condições para que esta pesquisa fosse realizada e o texto final escrito. Deram-me a coisa mais importante para que a tarefa pudesse ser concretizada: tempo. Cuidando do meu pequeno, preparando a janta, ajustando seus horários para que pudesse chegar às aulas. De muitas maneiras, ao jeito e beleza de cada um e de cada uma deram-me carinho e estímulo na forma de minutos e horas preciosos. Proporcionaram-me tempo e espaço de paz necessários para a mente trabalhar.

Sou feliz por ter experimentado relações de empatia e cuidado mútuo que me ajudaram a construir este momento.

AGRADECIMENTOS

“*Achei que era uma ponte*” falou meu filho, numa noite de outono durante a lição de casa que fazia do quinto ano fundamental. Estava estudando população brasileira, os fluxos de população e a influência migratória nas regiões. No seu livro de atividades havia uma foto, de um monumento em algum centro urbano. A tarefa pedia para que ele olhasse para a imagem e escrevesse o que via. Ele me pediu ajuda, pois não sabia bem o que escrever. Como não reconheci o monumento, o instiguei a buscar a descrição da figura, alguma referência que ajudasse solucionar o enigma. Procuramos juntos e localizamos uma legenda da fotografia que dizia “Monumento do migrante nordestino (2010), de Marcos Cartum, localizado no Largo da Concórdia, em São Paulo”.

De fato, depois de ler, me pareceu mesmo um chapéu, característico da indumentária tradicional nordestina. Mas meu filho, não estava convencido. Do alto de seus dez anos de idade e do olhar que humanamente acolhe o outro, ele argumentou:

- *Mas, mãe, olha, parece uma ponte. Aqui* (mostrava com os dedinhos apontando na imagem) *os nordestinos chegando, aí caminham* (e os dedos simulam o caminhar) *e encontram os de São Paulo.*

Então respondi:

- *Pois é filho, podia ser. Mas é um chapéu em homenagem aos nordestinos.*

E ele, para fechar a conversa:

- *Ah, tá. Mas achei que era uma ponte.*

Agradeço ao Camilo, meu filho, e a todos e todas que enxergam pontes possíveis onde intolerantes desejam muros estéreis. Pensar migração, escrever sobre, é falar de um sem número de anônimos corajosos e corajosas que rompem cercas, pulam muros, atravessam oceanos buscando uma vida melhor para si e para os seus. Também é falar de um sistema mundial que humaniza coisas e coisifica pessoas, assim descartando vidas consideradas indesejáveis.

Nenhum ser humano é ilegal, disse outro dia o Papa Francisco, somos todos imigrantes de passagem neste mundo. São tempos em que é preciso dizer o óbvio, defender o mínimo, é um cenário desanimador. Às vezes parece que logo não seremos mais capazes de respirar, mas aí vem o movimento que desacomoda, problematiza e com ele o encontro, o brilho no olho, a ciência, a dúvida, a busca, as possibilidades. E, de repente, felizmente, o ar parece mais respirável. Por estas pessoas que se movimentam ao meu redor e no mundo, construindo pontes deste tempo para um mais feliz, agradeço todos os dias.

*Tem gente que vem e quer voltar
Tem gente que vai e quer ficar
Tem gente que veio só olhar
Tem gente a sorrir e a chorar
E assim, chegar e partir.*

(Milton Nascimento, Encontros e Despedidas)

RESUMO

A presente dissertação insere-se nos debates que se desenrolam em torno das migrações contemporâneas e do ensino de história numa perspectiva intercultural e interdisciplinar dos temas sensíveis e de uma educação para os direitos humanos. Migrações que revelam deslocamentos forçados, explicitam fronteiras complexas, não como coisas (cerca ou muro), mas como relações sociais marcadas por tensões. Assim, é importante atentar para as dinâmicas de fronteiras. O foco aqui recai sobre os grupos migrantes presentes, entre 2018 e 2019, na cidade de Porto Alegre, os espaços educativos em que estão inseridos e, por fim, mas não menos relevante, a forma com que a história vem sendo ensinada a esses sujeitos nestes espaços. Pensando a partir de Mezzadra, no campo dos estudos de migração e fronteira, e a partir de Cerri e Bittencourt, no campo do ensino de História, a pesquisa buscou conhecer quais fronteiras estão postas à frente e quais atravessam os sujeitos em deslocamento por meio dos conceitos trabalhados e das dinâmicas de ensino nas aulas em que estão inseridos. A investigação perseguiu, a partir dos espaços educativos e do trabalho com migrantes, as narrativas históricas apresentadas a estes grupos. Buscou também, entender mais sobre o perfil destes sujeitos que migram e quais seus percursos em solo porto-alegrense partindo de suas experiências de ensino-aprendizagem. Para tanto, a atenção voltou-se aos espaços não formais (no sentido da escolarização) que cumprem tarefas educativas para com esta população, para as ações educativas neles desenvolvidas e para o tipo de história ensinada nesse contexto, se dentro dos marcos da disciplina ou numa perspectiva (in) disciplinada.

Palavras-chave: Ensino de História. Migrações contemporâneas. Espaços educativos.

ABSTRACT

This dissertation is part of the debates that unfold around contemporary migrations and the teaching of history in an intercultural and interdisciplinary perspective, of sensitive themes and of an education for human rights. These migrations reveal forced displacements, explain complex borders, not as things (fence or wall), but as social relations marked by tensions¹. Thus, it is important to pay attention to the dynamics of borders. The focus here is on the migrant groups present, between 2018 and 2019, in the city of Porto Alegre, the educational spaces in which they are inserted and, last but not least, the way history has been taught to these subjects in these spaces. Thinking from Mezzadra, in the field of migration and frontier studies and, from Cerri and Bittencourt, in the field of history teaching, the research sought to know which frontiers are put forward and which are crossing the subjects in displacement through the concepts worked and teaching dynamics in the classes in which they are inserted. The investigation pursued, from the educational spaces and the work with migrants, the historical narratives presented to these groups. It also sought to understand more about the profile of these subjects who migrate and what their paths are in Porto Alegre, based on their teaching-learning experiences. Therefore, attention turned to non-formal spaces (in the sense of schooling) that fulfill educational tasks for this population, for the educational actions developed in them and for the type of history taught in that context, whether within the framework of the discipline or in an (un) disciplined perspective.

Keywords: History Teaching. Contemporary Migrations. Educational Spaces.

RESUMEN

La presente disertación se adentra en los debates que se desarrollan en torno a las migraciones contemporáneas y a la enseñanza de historia. Con perspectiva intercultural y interdisciplinario, de temas sensibles y de una educación por los derechos humanos. Migraciones que revelan desplazamientos forzados, explicitan fronteras complejas, no como cosas (cercas o muros), sino como relaciones sociales marcadas por tensiones. Siendo así, es importante estar atentos a las dinámicas de fronteras. El foco aquí recae sobre los grupos migrantes presentes, entre 2018 y 2019, en la ciudad de Porto Alegre, los espacios educativos en los que están inseridos y por fin, pero no por eso menos relevante, la forma como la historia viene siendo enseñada a estos sujetos en estos espacios. Pensando a partir de Mezzadra, en el campo de los estudios de migración y frontera y, a partir de Cerri y Bittencourt, en el campo de la enseñanza de Historia, la investigación buscó conocer qué fronteras están en frente y cuales atraviesan los sujetos en desplazamiento a través de los conceptos trabajados y las dinámicas de enseñanza que se dan en las aulas en las que están inseridos. La investigación persiguió, a partir de los espacios educativos y de trabajo con migrantes, las narrativas históricas presentadas a estos grupos. Buscó también, entender más sobre el perfil de estos sujetos que migran y sobre cuáles son sus recorridos en suelo porto-alegrense partiendo de sus experiencias de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la atención se dirigió a los espacios no formales (en el sentido de la escolarización) que cumplen tareas educativas para con esta población, a las acciones educativas que en ellos se desarrollan y al tipo de historia enseñada en este contexto, si dentro de los marcos de la disciplina o en una perspectiva (in) disciplinada.

Palabras clave: Enseñanza de Historia. Migraciones Contemporáneas. Espacios Educativos.

RESUMÉ

Le présent mémoire s'inscrit au sein des débats qui se déroulent autour des migrations contemporaines et de l'enseignement de l'histoire, dans une perspective interculturelle et interdisciplinaire, de thèmes sensibles et d'une éducation aux droits de l'Homme. Les migrations qui révèlent des déplacements forcés rendent explicites des frontières complexes, non pas comme des choses (clôture ou mur), mais comme des relations sociales marquées par des tensions. Ainsi, il est important de prêter attention à la dynamique des frontières. L'accent est mis ici sur les groupes de migrants présents, entre 2018 et 2019, dans la ville de Porto Alegre, les espaces éducatifs dans lesquels ils sont insérés et, enfin et surtout, la manière dont l'histoire a été enseignée à ces sujets dans ces espaces. En partant de Mezzadra, dans le domaine des migrations et des études de frontière et, de Cerri et Bittencourt, dans le domaine de l'enseignement de l'histoire, la recherche a cherché à savoir quelles frontières sont avancées et lesquelles traversent les sujets en déplacement, au moyen des concepts étudiés et des dynamiques d'enseignement des cours où ils sont insérés. L'enquête a poursuivi, à partir des espaces éducatifs et du travail avec les migrants, les récits historiques présentés à ces groupes. Elle a également cherché à mieux comprendre le profil de ces personnes qui migrent et leurs parcours à Porto Alegre, basé sur leurs expériences d'enseignement-apprentissage. À cette fin, l'attention s'est tournée vers les espaces non formels (au sens de la scolarisation) qui ont un rôle éducatif pour cette population, vers les actions éducatives qui y sont développées et vers le type d'histoire enseignée dans ce contexte, que ce soit dans le cadre de la discipline ou dans une perspective (non) disciplinée.

Mots-clés: Enseignement de l'histoire . Migrations contemporaines. Espaces éducatifs.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Haitianos apresentando documentação. Brasília/AC.....	15
Figura 2 - Oito imigrantes desembarcam em Porto Alegre.....	16
Figura 3 - Recepção de atendimento a migrantes.....	27
Figura 4 - Migrantes exibem Certificado de Conclusão do Curso de Português na Paróquia Santa Clara - Lomba do Pinheiro - Porto Alegre/RS.....	28
Figura 5 - Aula de Português para venezuelanos (Projeto Araguaney) Centro de Referência em Direitos Humanos da AVESOL.....	29
Figura 6 - Solicitações de refúgio concedidas em 2017 com distribuição por gênero e unidade da federação	36
Figura 7 - Países de origem	37
Figura 8 - Concentração por Unidade Federativa.....	37
Figura 9 - Principais nacionalidades que chegaram ao Brasil entre 2012 e 2018	39
Quadro 1 - Entidades que ofertam ou já ofertaram curso de Português para migrantes.....	49
Figura 10 - Cartaz numa das salas de aula	51
Figura 11 - Entrevista (esq.) e teste de nivelamento (dir.)	53
Quadro 2 - Conceitos de Ensino de História.....	69
Figuras 12 a 15 - Interfaces do aplicativo	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Distribuição de residências de migrantes em Porto Alegre	38
Tabela 2 - Entidades visitadas que ofertam curso de Português para migrantes em Porto Alegre e constituição de suas equipes	47
Tabela 3 - Principais nacionalidades com matrícula nos cursos do CIBAI entre 2014 e 2019	51
Tabela 4 - Educandos e educandas matriculados nos cursos do CIBAI por ano e gênero	52

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados da ONU
ANDE	Associação Nacional de Educação
ANPed	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação
AVESOL	Associação do Voluntariado e da Solidariedade
CEDES	Centro de Estudos Educação e Sociedade
CRDH	Centro de Referência em Direitos Humanos - AVESOL
CIBAI	Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução as Migrações
COMIRAT	Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do tráfico de pessoas
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
DGDH	Diretoria-Geral de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
FPMHRS	Fórum Permanente de Mobilidade Humana do Rio Grande do Sul
OBMigra	Observatório das Migrações internacionais
OIM	Organização Internacional para as Migrações
OIT	Organização Internacional do Trabalho
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC's	Organizações da Sociedade Civil
PRFHISTÓRIA	Mestrado Profissional em Ensino de História
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do rio Grande do Sul
SMDH	Secretaria Municipal de Direitos Humanos de Porto Alegre
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNB	Universidade de Brasília
UPIDE	Unidade dos Povos Indígenas e Direitos Específicos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO: PONTES POSSÍVEIS ENTRE MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E ENSINO DE HISTÓRIA	14
2	METODOLOGIA: INICIANDO A TRAVESSIA	19
3	DOS MOVIMENTOS RECENTES DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL	30
3.1	ESCOLHAS EM MEIO AO CAMPO TEÓRICO DA MIGRAÇÃO	30
3.2	QUEM SÃO OS SUJEITOS MIGRANTES	34
3.3	INDICADORES DE MOBILIDADE: OS NÚMEROS E A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS	39
4	DA ACOLHIDA NO BRASIL E EM PORTO ALEGRE	42
4.1	BREVE LEVANTAMENTO DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE A LEI PRECONIZA, O QUE PORTO ALEGRE OPERACIONALIZA	42
4.2	AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇOS EDUCATIVOS E EXPERIÊNCIAS EM PORTO ALEGRE	46
5	HISTÓRIA ENSINADA A HISTÓRIA ATRAVESSADA	57
5.1	ENSINO DE HISTÓRIA: BREVES APONTAMENTOS	58
5.2	EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: UMA PERSPECTIVA DOS DOCENTES.....	64
5.3	OS CONCEITOS HISTÓRICOS QUE SE ENTRECruzAM AO ENSINO DA LÍNGUA: ANÁLISES DO MATERIAL E DAS CENAS ESCOLARES	67
6	O PRODUTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PRÁTICA PARA A ORGANIZAÇÃO DOS E DAS MIGRANTES	73
7	CONSIDERAÇÕES ATÉ AQUI: O QUE É POSSÍVEL VER DA ALDEIA	77
	REFERÊNCIAS	82
	APÊNDICE A – TABELA E ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES	87
	APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO	88
	APÊNDICE C – LISTA ENTREVISTAS	95
	APÊNDICE D – LISTA MATERIAIS DIDÁTICOS	96
	ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	97

1 INTRODUÇÃO: PONTES POSSÍVEIS ENTRE MIGRAÇÕES CONTEMPORÂNEAS E ENSINO DE HISTÓRIA

As escritas não nascem “do nada”, elas surgem de processos. Invariavelmente de demandas do tempo e da percepção. Tanto a ficção quanto a produção científica brotam das inquietudes dos autores, das necessidades que exalam através do texto. Esta escrita, que está em suas mãos, cumpre uma demanda: concluir o processo de um mestrado, mas também brota das minhas percepções do real, das minhas inquietações, além da tentativa de romper processos estéreis e construir pontes profícuas.

A principal ponte entre migrações contemporâneas e ensino de história, que deu origem a este texto, se constrói sobre dois desejos. O desejo de pesquisar ensino de história, que nasceu antes ainda, da decisão em participar da seleção para o mestrado do ProfHistória¹. Docente da rede pública, desde 2011, atuando no estado e no município com educação fundamental (séries finais, ensino médio e EJA), me vi carente de atuar na sala de aula e, ao mesmo tempo, refletir de forma mais sistemática sobre minha prática. Pensar, a gente pensa, planeja as aulas, avalia os processos e resultados, mas faz uma falta imensa conversar com interlocutores que estão no “mesmo barco”, na carreira docente, nas alegrias e agruras do ser professor de história neste país. Mais falta ainda fazem as leituras, a teoria sobre tudo que fazemos, ensino, aprendizagem, historiografia, metodologias, enfim. A espinha dorsal que estrutura, ou deveria estruturar, nossas escolhas em sala junto às educandas e aos educandos.

Como forma de canalizar toda essa demanda, reforço o imenso e necessário papel que um programa como o ProfHistória tem na formação continuada de professores, na produção de conhecimento em ensino de história e fundamentalmente na afirmação de que professor pode e deve ser pesquisador.

O desejo de pesquisar migrantes² contemporâneos nasce, na minha linha do tempo, um pouco antes. Fruto da observação de uma realidade: o movimento crescente de migrações

¹ ProfHistória é abreviação para Mestrado Profissional em Ensino de História, oferecido em rede nacional, é um programa de pós-graduação stricto sensu reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) do Ministério da Educação (MEC). Liderado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), ele tem como objetivo proporcionar formação continuada aos docentes de História da Educação Básica. Em: https://profhistoria.ufrj.br/sobre_programa/historico_programa Projeto começou a ser delineado, em 2007, Governo Lula, e se efetivou com a primeira turma em 2014, durante o governo Dilma.

² O termo *migrantes* demanda uma nota explicativa. Nos estudos migratórios aparecem termos como *migrante*, *imigrante*, *emigrante* e *refugiado*. Ao longo do texto da dissertação o entendimento sobre estes termos estará ancorado na designação atribuída pela Organização Internacional para as Migrações (OIM), agência da ONU que atualiza estes conceitos a luz das teorias do campo das migrações. *Imigrante* em oposição a *emigrante*, comumente utilizado para pessoas que se deslocam de país a país, ou seja, em âmbito internacional. Migrantes, costumava ser utilizado para migrações internas (dentro de um território nacional). Contudo, foi adquirindo universalidade na medida em que passou a identificar a dimensão ontológica do deslocamento na condição

internacionais, que no Brasil começa a dar sinais mais significativos a partir de 2010, pós-terremoto no Haiti.

Meus primeiros passos nessa caminhada podem ser marcados no mesmo período do terremoto haitiano, ocorrido em janeiro de 2010. Em maio daquele ano, estive por ocasião de um trabalho de monitoramento em Educação Popular³ em uma cidade ao norte do país, de nome Brasiléia, no Acre. De fato, uma cidade interessante, cheia de fluxos mercadológicos e logísticos próprios às cidades fronteiriças.

Figura 1 - Haitianos apresentando documentação. Brasiléia/AC



Fonte: Charleaux (2013).

Naquela ocasião, ainda mais intensificados por ser a rota de chegada dos migrantes haitianos. Empurrados, mapa abaixo, em virtude de uma catástrofe natural de grandes proporções em seu país de origem tais migrantes, naquele momento, contribuíam para o frenético fluxo das “coisas” de fronteira.

O termo “coisas” pode parecer, a primeira leitura, um tanto agressivo. E, de fato, o é, contudo, expressa vividamente a violência simbólica destinada a estes homens e mulheres

humana. Refugiado, por fim, designa aquele ou aquela que deixa seu país de forma emergencial para garantir sua segurança física.

³ Projeto Capacitação em Direitos Humanos através de redes, Entidades e Movimentos Sociais visando ampliar o exercício da cidadania. Convênio nº 778677/2012 SDH/PR. Articulação da Rede de Educação Cidadã (RECID).

(estas em menor número) dentro dos acampamentos de acolhimento no estado do Acre. Na foto acima, podemos ver em segundo plano um grupo de migrantes com documentos em punho aguardando sua vez de serem chamados. O momento foi captado por um fotógrafo e utilizado para denunciar a situação precária em que se encontravam os haitianos em Brasília por volta de 2013. Eu presenciei cenas de empregadores sulistas e do Sudeste, apalpando homens nos calcanhares e fazendo o “teste da hérnia” para decidir sobre a contratação ou não destes candidatos, baseando-se em nefastos estereótipos físicos herdados pela escravidão, três anos antes desta imagem, em 2010. Apesar da ciência do ano cronológico em que me encontrava, me vi transportada mentalmente por séculos a um passado que parece não passar, em direção ao Brasil colônia em qualquer rua de mercado livre para compra e venda de escravos. Estas cenas me marcaram profundamente, uma experiência que foi evocada tempos depois de volta ao Rio Grande do Sul, quando me deparei com notícias de um número significativo de haitianos e outros migrantes chegando ao estado.

Figura 2 - Oito imigrantes desembarcam em Porto Alegre



Fonte: Amaral (2015).

Aqui, cabe demarcar um entendimento sobre a migração destes grupos e sua circulação pelo mundo. Não se trata de um fenômeno exatamente novo, como reportam alguns textos; ou pontual como tendem a demonstrar outros. O ato de migrar é quase tão antigo quanto o primeiro hominídeo, quando este deslocou-se do território de origem (atual África) para novos destinos. Em outras palavras, faz parte de nossa ontologia humana: nos tornamos humanos, migrando, caminhando, nos deslocando. Este dado, embora pareça óbvio

demais para merecer destaque, vale os caracteres na medida em que nos alerta para a tentação de tratar a migração como fenômeno isolado, nas causas e na cronologia.

Em 2010, o Brasil recebeu 54 mil imigrantes e, nos anos seguintes, este número não parou de aumentar. Em 2016, [...] o principal fluxo recebido foi de imigrantes permanentes, em seguida temos os temporários, seguidos pelos fronteiriços. [...] No ano de 2010, pouco mais que 33% dos fluxos que se destinaram ao Brasil provieram da América do Sul e Central. Em 2016, esta quantidade quase duplicou, passando dos 64%. [...] Em 2016, o maior grupo de imigrantes que chegou ao Brasil é representado pelos haitianos, seguido pelos colombianos e bolivianos. (BARROS, 2017, p. 21-22)

Vemos que, contemporaneamente, há um número expressivo de pessoas migrando de seus locais de origem. Um deslocamento massivo que se caracteriza por uma série de fatores, muitas vezes forçado e precário, com direitos humanos frequentemente negligenciados neste percurso.

Diante deste cenário, neste texto, interessa saber como o Brasil, a partir da realidade de uma grande cidade do país, como Porto Alegre, vem se relacionando com estes sujeitos. A análise aqui recortada recai sobre a relação destes deslocados com os espaços de ensino que estão frequentando e, em meio a isto, como o ensino de história se apresenta.

Buscando marcadores de tempo na história nacional para relacionar o ensino de História e a migração, vamos nos deparar com as balizas que fizeram esta disciplina nascer no século XIX. Dentre outras, fortalecer símbolos dos estados nacionais, enraizar cidadania na ideia de nação e demarcar os inimigos da pátria. Essa não é uma questão menor, pois tal construção do nacional em oposição ao que é estrangeiro, que se diga de passagem não nasce com estados modernos, se estende e se reconfigura, com desdobramentos na atualidade, inclusive nas práticas de ensino. A História, disciplinada, escolar e universitária, por um tempo cumpriu este papel, de contar os grandes feitos e mostrar para os migrantes que chegavam ao país a história que deveriam aprender a respeitar e assumir como sua. Não raro, além da violência simbólica que tal dinâmica produz o estado brasileiro operou com violência física, por exemplo no contexto da primeira guerra, fechando escolas de migrantes japoneses e impedindo colônias italianas de praticar seus dialetos.

Então, e hoje? A relação entre ensino de História e migração ainda se dá nestes termos? A História disciplina passou por grandes questionamentos ao longo de sua existência, sua historiografia tem sido muito pensada, reformulada, o que gerou mudanças significativas. Assim como a migração que se apresenta com novas feições, novas caras, sotaques, cor de

pele. O que esperar desta combinação? Como e com qual finalidade se apresenta o ensino de História para migrantes nos dias de hoje?

A intenção da pesquisa que originou esta dissertação foi mapear os locais onde tais migrantes estão, através das aulas de Português, em contato com a História, seja a do país que ora os acolhe, dos seus países de origem ou mesmo do seu próprio processo de deslocamento. Em outras palavras, à luz dos temas sensíveis⁴ e do ensino de e para os direitos humanos, como está sendo ensinada a História para estes sujeitos? E, como pergunta derivada da primeira, qual o impacto das narrativas históricas na adaptação destes sujeitos a seu novo local de moradia? É certo que esta última indagação demanda mais tempo e múltiplos instrumentos para ser concretizada. Contudo, responder a primeira questão pode significar uma trilha iniciada para aqueles e aquelas que desejam aprofundar os direitos de migrantes, valendo-se de um conhecimento mais amplo sobre as dinâmicas de ensino que vem sendo ofertadas a eles.

⁴ Temas sensíveis: Termo que designa, no campo do Ensino de História, um conjunto de questões que carregam a marca da contemporaneidade. Se fazem questões latentes pelo íntimo diálogo que guardam com a luta de grupos sociais por direitos. De acordo com Gil, Andrade e Balestra, “o estudo dos temas sensíveis no espaço escolar provoca alguns deslocamentos epistemológicos e pedagógicos, por trazer para o centro do debate reflexões que ainda não são consenso no campo da história. O sensível está em disputa. Definir o que é sensível é uma operação de poder.” (GIL; EUGÊNIO, 2018, p. 03).

2 METODOLOGIA: INICIANDO A TRAVESSIA

*Faire la route.*¹

Para apresentar a metodologia de pesquisa que originou este texto recorri ao já tradicional livro de metodologia *Pesquisa Social* (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007) buscando nos autores uma forma de demonstrar o passo a passo desta escrita, o caminho que percorri entre o pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, os meios pelos quais busquei articular o método (a teoria da abordagem), as técnicas (operacionalização da pesquisa) e a minha experiência no campo, o que os autores chamam de “criatividade do pesquisador”. Se, ao final da leitura deste capítulo, você for capaz de enxergar os passos dados então terei cumprido um pouco do objetivo proposto.

Ainda ancorada no livro citado, é preciso marcar que tal qual os organizadores não concluo que as abordagens quantitativas e qualitativas de uma pesquisa sejam hierarquicamente ordenadas. Explico-me, há entre algumas interpretações da pesquisa social a ideia de que uma abordagem quantitativa dá conta de um universo mais amplo e mais objetivo, e por isso, viria primeiro. Ao passo que a pesquisa qualitativa abarca universos mais limitados e por demais subjetivos, ocupando assim um lugar secundário. Como afirmam Deslandes, Gomes e Minayo (2007, p. 22): Entre abordagem qualitativa e quantitativa “[...] há uma oposição complementar que, quando bem trabalhada teórica e praticamente, produz riqueza de informações, aprofundamento e maior fidedignidade interpretativa”. Na pesquisa busquei equilibrar dados numéricos que trouxessem a noção de panorama, favorecendo comparações. Por exemplo, o número de migrantes no Brasil, o quantitativo em Porto Alegre e a quantidade de locais ofertando serviços, o que pode nos provocar a pensar sobre a funcionalidade destes serviços e demandas reprimidas destes grupos. Mas também dados específicos do universo pesquisado trazendo a particularidade da proposta deste exercício de investigação, como por exemplo, o grupo de educadores e educadoras atuando com migrantes em Porto Alegre no período estudado guardam características e situações particulares que cabem a este grupo e não outro.

Além disso, no campo das escolhas teórico metodológicas cabe ainda ressaltar o esforço, que espero se dê a perceber ao longo da análise, de trabalhar a partir do método dialético, buscando analisar os contextos históricos, as determinações socioeconômicas dos

¹ Do francês, se traduz por “pegar a estrada”. Como explica Mélanie Montinard, antropóloga social que pesquisa as diásporas haitianas, essa expressão configura o início da jornada desde o Haiti para novos destinos. *Faire la route* (ou *wout*, do francês *créole*), *chèche lavi* (buscar a vida). (PARAGUASSU, 2019). Aqui, a expressão sinaliza o meu ponto de partida nesta rota investigativa.

fenômenos, as relações sociais de produção e de dominação com a compreensão das representações sociais (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007). Assim são, em larga medida, as investigações propostas no âmbito do ProfHistória, como aposta Fagundes (2017) em balanço do programa. Buscam articular escola e universidade, mas não só. Articulam um ambiente que atravessa todo o fazer de um historiador, historiadora. Conectam experiência prévia do pesquisador e ao mesmo tempo acolhem e se ancoram nas experiências prévias de seus interlocutores para construir suas análises. Em outras palavras, ajudam a repensar o campo, a disciplina e o discurso sobre o passado na sociedade.

Bem, explicitadas as escolhas, vamos a rota. Realizando a pesquisa e buscando meus interlocutores, não pude deixar de perceber o ritmo acelerado de encontros e desencontros que se passa na rotina de um migrante. O fluxo de lugares que precisam ir, pessoas que devem encontrar e coisas que precisam fazer para dar conta de sua materialidade, ao mesmo tempo em que buscam a burocracia necessária para sentirem-se “pertencentes” a esse novo lugar, e no meio de tudo as relações afetivas que se dão num frenético ir e vir de novidades constantes. São as urgências da vida, como trabalho e renda para organizar moradia e mandar provimentos para os parentes. É o que move de imediato cada migrante e permeia as práticas de acolhida. Assim, toda a rede de acolhimento, dentre ela os cursos ofertados, costuma ser estruturada pensando nessas necessidades, o que acaba por influenciar nas suas escolhas e dinâmicas pedagógicas.

De alguma forma, entendi que esse ritmo iria permear toda a pesquisa, desde os contatos iniciais com as entidades e interlocutores que atuam nos processos educativos destes locais até a finalização das entrevistas e observações. Acrescido a isso o tempo exíguo de todo o processo dissertativo (os 24 meses regulamentares) do mestrado intercalado à 50h aula (semanal), o resultado não variou: sensação de aceleração constante.

Paradoxalmente, toda essa aceleração do tempo dos migrantes, do mestrado e das atividades profissionais que desenvolvo estabeleceu-se uma dinâmica de espera, própria da observação, mas que por vezes, foi prejudicial para o processo da pesquisa. O campo tem suas próprias dinâmicas, e é legítimo que as tenha, afinal, o trabalho de pesquisa quer exatamente perceber tais dinâmicas. Contudo, respeitar os tempos e as demandas urgentes dos migrantes implicou em sucessivas pausas. Esperas que acabaram por configurar atrasos nas propostas metodológicas, resultando em alterações no cronograma (Apêndice A) da pesquisa como veremos adiante. Por agora, é importante descrever o caminho delineado desde o início da pesquisa para depois ser possível compreender os atalhos ou rotas alternativas, assumidos durante o processo.

A pesquisa propôs desde o projeto, e se configurou até o final, como documental, teórica e de campo. Documental porque quis analisar os documentos produzidos pelos educadores para a realização das aulas. São planos de aula, textos, exercícios e testes utilizados para a prática do ensino. Teórica pelas leituras na busca de conceitos que auxiliassem na articulação de toda a realidade captada no campo. Campo, que primou pela observação da realidade posta nas aulas para os migrantes e na voz dos educadores e educadoras destes migrantes. Os instrumentos utilizados foram: questionários, entrevistas, observações, anotes de campo, materiais utilizados nas aulas ofertadas aos migrantes e publicações pertinentes (livros, artigos, matérias jornalísticas, entre outros). O campo buscou atender aos princípios da observação participante uma vez que pretendia, desde o início, participar das aulas como ouvinte. A observação das aulas ocorreu com menos frequência do que gostaria. Ao final, como descrito na tabela de observações (Apêndice B), foram apenas duas observações completas em sala, somadas a vários momentos intercalados de observação dos arredores da sala de aula, outras atividades vivenciadas pelos migrantes.

Inicialmente a abordagem se deu através do levantamento dos órgãos nacionais e internacionais que tem cumprido o papel de registrar a presença, situação, demandas, enfim questões gerais dos migrantes. Com posterior contato (telefônico, digital e/ou presencial) com estas entidades. Foram elas: o escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/Agência da ONU) em Porto Alegre; a Frente parlamentar de acompanhamento e solidariedade aos imigrantes e refugiados da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul; o Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas do tráfico de pessoas (COMIRAT); o Fórum Permanente de Mobilidade Humana (FPMH) e o Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução as Migrações (CIBAI), sendo este um setor dentro da Paróquia da igreja católica da Pompéia em Porto Alegre. Além deste, também foi contatada a equipe do Centro de Referência em Direitos Humanos (CRDH), coordenado pela AVESOL.

O passo seguinte foi visitar os lugares de atendimento educacional e verificar quais os formatos de ensino ofertados e se eles possuíam aulas de História para os migrantes. Logo nos primeiros contatos, a preocupação, expressa no projeto de pesquisa, de que existia a possibilidade de não haver oferta da disciplina de História, propriamente - visto que as aulas prioritárias para estes grupos são de Língua Portuguesa em razão da demanda de inclusão destes migrantes nas relações sociais no país que ora os acolhe - se confirmou. Neste caso, a pesquisa se concentrou nas aulas de Língua e Cultura Brasileira buscando localizar em meio

às propostas pedagógicas se conceitos históricos eram mobilizados junto aos migrantes, e se o eram de que forma apareciam nas atividades educacionais.

Após definir quais instituições a pesquisa iria se deter, havia a intenção de constituir um grupo focal, rodas de conversa (a princípio com educadores/as), a ser constituído junto ao público pesquisado, que pudesse escutar as percepções sobre a narrativa histórica apresentada aos migrantes nas aulas. Contudo, a realização desta etapa, de entrevistas em grupo, falhou. A ferramenta do grupo focal havia sido escolhida por ser potencialmente rica em interações, por evocar nos presentes, através da partilha de relatos, detalhes da experiência que, por vezes, a abordagem individual é falha em captar. O grupo focal apresenta a possibilidade de

Levar em conta várias opiniões sobre o mesmo assunto e obter mais informações sobre a realidade. Os grupos focais têm ainda a qualidade de permitir a formação de consensos sobre determinado assunto ou de cristalizar opiniões díspares, a partir de argumentações, ao contrário das entrevistas que costumam ocorrer de forma solitária. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p. 69).

Infelizmente, diante do tempo para execução da pesquisa e da configuração do público pesquisado, como veremos a seguir na descrição dos/as interlocutores/as, não foi possível um formato mais coletivo. Fundamentalmente pelo caráter voluntário da atividade com migrantes, que os limita de tempo já que possuem outras ocupações principais.

Já nos primeiros contatos, junto às entidades, busquei conhecer os educadores e educadoras responsáveis pelas aulas com migrantes. Assim que os/as fui contatando pessoalmente, por telefone, aplicativo de mensagens e/ou correio eletrônico, encaminhei um questionário com vinte e seis (26) perguntas, disponíveis no formato impresso (entregue em mãos), documento de *Word* (enviado por *e-mail*) ou formulário digital². O suporte dependia da preferência do sujeito pesquisado, de modo a facilitar seu acesso ao instrumento.

O questionário, como era de se esperar, agregou uma quantidade limitada de informação para a pesquisa. Com perguntas objetivas, algumas com respostas de múltipla escolha e outras abertas, com espaço para resposta dissertativa, a ferramenta auxiliou na construção um perfil mais geral dos homens e mulheres que estão atuando junto aos migrantes em situação de aula. Contudo, não foi capaz de aprofundar questões relevantes como motivações para o trabalho, conteúdos abordados em aula, relação dos temas com a disciplina História ou temas sensíveis abordados em aula. Enfim, este aprofundamento ficou mesmo a cargo das entrevistas, como veremos a seguir.

² Do [Google forms](#).

As entrevistas (Apêndice C) com educadores/as e mantenedores e/ou coordenadores dos espaços (instituições) foram individuais e semiestruturadas. Uma vez que, nem todos os entrevistados puderam responder ao questionário anteriormente, algumas entrevistas precisaram cumprir o papel de identificação geral, buscando traçar um perfil destes /as educadores/as e instituições. Estes encontros, que duravam em média uma hora e trinta minutos (1h30min.) cada, forneceram pistas para entender o que mobiliza estes sujeitos e instituições para a ação educativa junto a população migrante. Através de suas trajetórias foi instigante, e segue como desafio, entrelaçar suas caminhadas socioculturais e históricas ao trato conceitual de temas próprios ao ensino de história que utilizaram em suas aulas.

A cada entrevista (Apêndice D) um novo aprendizado. Interessante notar que, apesar do voluntariado caracterizar a grande maioria dos educadores e educadoras pesquisados, suas ocupações principais e motivações diversas geraram entrevistas completamente diferentes umas das outras. Desde um jovem estudante universitário que realiza a atividade como forma de estágio complementar de horas para sua graduação, até uma senhora aposentada que percebe seu trabalho como “missão de vida”. Mesma atividade, perspectivas completamente diversas e, por conseguinte, entrevistas inevitavelmente distintas.

Além dos questionários, como uma primeira abordagem e perfil geral, e das entrevistas, para aprofundamento de informações, outro instrumento foi fundamental no entendimento do campo: as observações. Entendo, a partir das leituras sobre metodologia da pesquisa que busquei realizar uma observação participante. Estar no local onde se dão as relações entre os sujeitos pesquisados, ser vista por eles, e perceber esta dinâmica, me fez, sem dúvida, mais ciente do meu papel no campo. Estar em observação nos coloca permanentemente num estado de alerta e ao mesmo tempo de liberdade. No livro Pesquisa Social, ao tratar da observação participante os autores referem o quão importante é para o pesquisador “[...] relativizar o espaço social de onde provém, aprendendo a se colocar no lugar do outro” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p.70). E, ao mesmo tempo, concordando com os autores, me permitiu ficar

[...] mais livre de prejulgamentos, uma vez que não o torna, necessariamente, prisioneiro de um instrumento rígido de coleta de dados ou de hipóteses testadas antes, e não durante o processo de pesquisa. Na medida em que convive com o grupo, o observador pode retirar de seu roteiro questões que percebe serem irrelevantes do ponto de vista dos interlocutores; consegue também compreender aspectos que vão aflorando aos poucos. (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2007, p. 70).

As observações também foram úteis para entender como, na prática das aulas, os conceitos próprios ao campo do ensino de História, se movem em meio ao ensino da Língua. Sabemos que os registros escritos dos professores/as e educadores/as nem sempre dão conta de explicitar tudo que se dá no espaço da aula. As interações dos educandos/as entre eles/as, com o conteúdo, destes com o/a educador/a e outras tantas questões que atravessam o momento da aula são tão vastas quanto são as possibilidades do trabalho educativo.

Quando contatei as entidades busquei logo saber a periodicidade³ com que se davam as aulas, a fim de construir um calendário para as observações. O que pareceu fácil, lá pelo início de 2019 (começo da pesquisa), foi se mostrando cada vez mais complicado e em meados do mesmo ano já me encontrava enrolada com poucas datas para observar. Ocorre que dos três locais visitados todos tem ao menos duas aulas na semana (sendo uma durante a semana e outra no sábado). Lembro ter me ocorrido uma sensação de tranquilidade, baseada na ideia de que com tantos dias de aula ofertados, entre três entidades, poderia facilmente observar um número mais do que suficiente para minhas anotações de pesquisa. Contudo, sem maiores surpresas, as coisas nem sempre saem como planejamos.

As observações de aula durante a semana, foram muito prejudicadas por ocorrerem nos mesmos horários em que cumpria minha carga-horária nas escolas em que trabalho. As aulas de sábado, muito concorridas (pois a maioria dos migrantes trabalha nos dias úteis e prefere o horário de fim-de-semana), por vezes não oferecia espaço físico ou condições para que pudesse observar. O resultado foram observações intercaladas dos espaços de espera, das antessalas de aula e locais de socialização como pátio, sentados em frente ao portão aguardando a entidade abrir, saguão, e algumas observações de sala que consegui realizar do início ao fim das atividades, em quantidade bem aquém do que havia me programado e do que entendia satisfatório para a pesquisa.

Ainda assim, observar os espaços, as relações e interações que se davam ali e toda a vida pulsando com os idiomas diversos ecoando pelo ambiente, me fez lembrar, todo momento, a quantidade de questões sensíveis ali colocadas no espanhol venezuelano, ou no francês *créole* do Haiti, do Senegal, ou no choro universal da criança acompanhando a mãe. Enfim, sem dúvida, a observação ajudou a sinalizar meus caminhos na rota da pesquisa.

Somado a observação, questionário e entrevistas, foi de extrema valia ter acesso a dados documentais preexistentes. Esta coleta de dados se centrou nos documentos pedagógicos utilizados e produzidos pelos educadores e educadoras, tais como: plano de aula,

³ Ver tabela 02 - *Entidades que ofertam ou já ofertaram curso de Português para migrantes*, onde constam os dias de aula em cada entidade. Capítulo 4.

material didático e outros. A análise focou nos conteúdos e didáticas utilizados nas aulas buscando mapear quais conceitos históricos foram trabalhados em meio ao conteúdo das linguagens e como foram abordados. Aqui interessava perceber se a concepção do trabalho partia de um olhar ciente dos conceitos historiográficos, ou, se estes apareciam sem ciência aparente de que se tratava de conceitos próprios da história. Ou ainda, se não apareciam de modo algum.

Além das reflexões teóricas que podem provocar mudanças e melhoramentos na prática do ensino de história, ou melhor, junto a elas, o ProfHistória, mestrado que engendrou esta pesquisa propõe, ao final do trabalho, a apresentação de um “produto”. Um desafio lançado a cada mestrando e mestranda, uma produção que deve se revestir do que foi pesquisado para oferecer novos sentidos à prática e aos sujeitos pesquisados.

Para este “produto”, desde o projeto, a expectativa era obter um “mapa”, ou melhor, uma breve cartografia das práticas educativas ofertadas para migrantes na cidade de Porto Alegre, bem como do perfil dos protagonistas destas iniciativas. A intenção original, realizados os contatos e mapeados os locais que oferecem serviços aos migrantes, era a de construir um mapa educacional para migrantes recém chegados na cidade, combinado alguns dados que pudessem indicar, com mais precisão, quais locais e grupos podem realizar o acolhimento na questão educacional em Porto Alegre.

Este mapa foi se configurando uma contribuição mais imediata, de caráter prático, como devolutiva ao grupo pesquisado. Esta ferramenta, um aplicativo, que derivou deste objetivo, está melhor descrita no capítulo seis deste texto demonstrando os caminhos percorridos para sua produção, seus limites, suas potencialidades e como pode ser útil à população migrante.

Além deste resultado mais prático que de alguma forma auxilia os migrantes a acessar a rede de acolhimento e oferta ao conteúdo histórico, havia também a intenção de produzir uma sistematização dos conceitos históricos mobilizados nas aulas observadas. Este resultado deve aparecer com mais densidade no item 5.3. do capítulo 5 que analisa mais de perto o ensino de história e o contexto educacional para migrantes em Porto Alegre.

Ao traçarmos a rota, ao definirmos por quais caminhos e de que maneira seguiremos a travessia, vale reforçar a dimensão ética que busquei manter ao longo de toda a pesquisa, que explica, em certa medida, a escolha de buscar as práticas de ensino para migrantes a partir dos educadores/as e instituições, ao invés de partir dos próprios migrantes. Ocorre que, esta população encontra-se em situação de urgência. Tudo urge em suas vidas: aprender a língua, encontrar trabalho, “fazer dinheiro” para enviar aos parentes, estabelecer-se em moradias

adequadas, que garantam a produção da sua existência, entre outras urgências. Assim, não parece adequado interrogá-los em meio a um percurso tão conturbado e cheio de incertezas. Ao menos não de forma exacerbada e inconveniente que, por vezes, se torna inevitável para a confecção e conclusão da pesquisa.

É certo que dialogar com os sujeitos que estão migrando pode trazer elementos riquíssimos acerca de suas experiências e da própria compreensão sobre o que lhes é ensinado e como este conhecimento é assimilado. Além de marcar o protagonismo deles neste contexto. Mas, como equacionar este entendimento de abrir a escuta a quem de fato precisa falar (os migrantes que são o centro desta temática) e ao mesmo tempo respeitar as urgências da vida em trânsito já citadas anteriormente? Na pesquisa, ainda no esboço do projeto, havia uma etapa prevista com conversas, na medida do que os próprios migrantes me oferecessem como possível. A ideia era realizar algumas rodas de conversa não só com os migrantes como também com os educadores e educadoras, antes ou depois das aulas, aproveitando que já estariam reunidos. Contudo, estas rodas de conversa, ou mesmo encontros individuais não ocorreram. Assim, a pesquisa seguiu estruturada no seu tripé inicial: espaços, agentes educadores e conceitos históricos.

Há no corpo do texto um item especial para saber mais sobre os espaços da pesquisa, trata-se do item 4.3. do capítulo 4. Porém adianto aqui, brevemente, para contar um pouco como foi encontrar os migrantes em seus locais de convivência.

O primeiro local visitado foi a Paróquia Pompéia⁴. Um lugar de referência dentro da igreja católica, e também fora dela, para acolhimento de migrantes dado o histórico de atuação da pastoral do migrante que se concentra neste endereço.

A primeira impressão do local diz muito sobre o processo que fui contatando a partir dali. Uma sala cheia de pessoas, homens, mulheres, crianças, diferentes idiomas e muita, mas muita circulação de pessoas entre as portas da sala de espera.

⁴ Localizada na rua Dr. Barros Cassal, 220, bairro Floresta, Porto Alegre - RS, 90035-030. Onde também se concentram as atividades do CIBAI.

Figura 3 - Recepção de atendimento a migrantes



Fonte: CIBAI Migrações (2020).

Conversando com a responsável pelos cursos de idiomas para os migrantes da Paróquia descobri que aquele era o dia mais agitado da instituição. Aos sábados e as quintas-feiras se dão as aulas e sempre tem migrante novo aderindo. Ali, uma percepção que seguiu me acompanhando nas reflexões da pesquisa: a coordenadora era a responsável por receber as pessoas, fazer o cadastro, dar informações sobre onde fica o banheiro e outras diversas, além, é claro, de atender a pesquisadora, eu, que ali se encontrava. Naquele momento ficou bastante explícita a ausência de suporte para aquela atividade. Uma única pessoa, que mais tarde iria descobrir, é voluntária para a tarefa, deveria dar conta de todas aquelas operações.

Chegando ao fim do meu tempo com ela, combinamos uma entrevista por *e-mail*, visto que trabalha em outro local durante a semana e dispõe apenas de dois turnos para estar ali. Sem intenção de atrapalhá-la ou ocupá-la ainda mais, prontamente aceitei a oferta de enviar-lhe um correio eletrônico.

Outra entidade católica visitada que realiza trabalho sistemático de acolhida e ensino da Língua Portuguesa para migrantes é a Paróquia Santa Clara⁵, na Lomba do Pinheiro. Em parceria, de pelo menos três anos, com a PUCRS, a paróquia oferece aos migrantes aulas de

⁵ Localizada na Estrada João de Oliveira Remião, n. 4444, bairro Lomba do Pinheiro, Porto Alegre - RS, 91560-000.

Português funcional⁶ com duração de seis meses, tempo um pouco mais longo do que o oferecido pelo CIBAI na Paróquia Pompéia. Na ocasião da primeira visita, ainda não foi possível a observação. Fui atendida por um voluntário, estudante de letras na PUCRS que pôde dedicar atenção a nossa conversa enquanto outros quatro atendiam aos migrantes presentes na sala mais ampla da paróquia. Chegamos a tratar do meu desejo em realizar um grupo focal com os educadores e educadoras que atuam ali, mas, infelizmente, pelas dinâmicas próprias do voluntariado do grupo também não foi possível.

Figura 4 - Migrantes exibem Certificado de Conclusão do Curso de Português na Paróquia Santa Clara - Lomba do Pinheiro - Porto Alegre/RS



Fonte: Rede de Comunidades Santa Clara, Lomba do Pinheiro (2020).

A terceira entidade visitada voltou a oferecer aulas em sua sede recentemente. O CRDH está localizado em um bairro com presença marcada de migrantes, em especial haitianos, o bairro Floresta, em Porto Alegre. Também intermedia cursos e promove ações educativas nas comunidades em que os migrantes se encontram. Além de atendimentos jurídicos e sociais. Trata-se do Centro de Referência em Direitos Humanos da AVESOL⁷. Que oferece aulas duas vezes na semana e segue lutando por voluntários para dar sequência em suas atividades.

⁶ Diferente da forma tradicional do ensino da Língua, como me explicou um dos estudantes de direito voluntário da PUCRS, serve para operacionalizar as necessidades mais urgentes de apresentação, formulação de currículo e solicitar informação de serviços.

⁷ Localizado na rua Almirante Barroso, 626, Bairro Floresta – Porto Alegre – RS.

Figura 5 - Aula de Português para venezuelanos (Projeto Araguañey) Centro de Referência em Direitos Humanos da AVESOL



Fonte: AVESOL (2020).

Agora que expus um pouco do caminho que percorri para encontrar os migrantes na cidade de Porto Alegre, faz-se necessária uma pausa. Uma atenção aos escritos atuais sobre migração para que fique mais fácil entender o contexto histórico, as dimensões sociais, econômicas, políticas e culturais das migrações contemporâneas, que trazem os migrantes até aqui.

3 DOS MOVIMENTOS RECENTES DE MIGRAÇÃO INTERNACIONAL

A *International Organisation for Migration* (em português OIM) chama de migração todo processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. Não importando quais causas, formas ou rotas que marquem estes deslocamentos, sendo todos eles considerados deslocamentos de migração. Aqui o termo “recente” ou “contemporâneo”, marca a distinção de período histórico. Visto que deslocamentos humanos, espaçados ou em massa, ocorreram em diferentes momentos na história.

Além disso, o termo internacional marca a diferenciação entre as migrações regionais, ou intranacionais. Ainda que possamos observar neste texto, migrantes que vão e vem entre cidades ou que se deslocam de capitais para o interior dos estados e vice-versa. Contudo, aqui não se está buscando analisar o migrante nacional que se desloca internamente, mas o sujeito oriundo de outro país que ingressa nas fronteiras brasileiras e circula pelo país.

O tema da migração possui múltiplas implicações, em diferentes áreas. Desde a dimensão jurídica, no que tange ao status legal do migrante, no país em que ingressa, passando pela dimensão da acolhida nos serviços públicos, no que toca a suas necessidades básicas de saúde, educação, emprego, moradia.

São muitos os aspectos que envolvem a figura do migrante e que conformam o tema geral da migração. Não à toa, todas as políticas, nacionais ou internacionais, pensadas sobre e para a população migrante carecem de uma abordagem transdisciplinar e intersetorial, buscando articular e coordenar os organismos e entidades que são demandados, em algum ponto da trajetória migrante.

Dada tamanha complexidade de leituras e abordagens do tema, caminhar em meio a produção teórica sobre migração não é tarefa muito fácil. Nem será minha intenção aprofundar os eixos de estudo do campo migratório. Nas próximas linhas apresento algumas leituras realizadas sobre migrações internacionais contemporâneas que, de alguma forma, auxiliaram na condução da pesquisa e na análise dos resultados.

3.1 ESCOLHAS EM MEIO AO CAMPO TEÓRICO DA MIGRAÇÃO

Para início, uma delimitação: aqui trataremos das reflexões teóricas que abarcam as migrações, os deslocamentos transnacionais recentes do século XXI, também denominados “migrações contemporâneas”. Alguns termos serão preciosos, pois irão apontar para

significados que precisam ser entendidos e distinguidos de outros que possam carregar intenções com as quais este texto não corrobora.

Um primeiro termo a ser entendido é o de migração e migrante, ao invés de imigração e imigrante. Abdelmalek Sayad, pesquisador argelino que nos acompanhará nesta escrita, aponta para esta questão que ultrapassa a semântica em suas publicações desde 1975. Analisando a migração argelina para a França, ele utiliza o termo imigrante em oposição ao emigrante. O autor demonstra que o indivíduo em deslocamento se torna imigrante, com i, no momento em que chega ao local de destino. Ou seja, quem o designa como tal é o local, o nacional que o vê chegando e o nomeia desta forma. Esta designação demarca a perspectiva, não do deslocado, mas dos que o recebem. Reforça os discursos **sobre** eles e silencia ou enfraquece os discursos que emanam destes indivíduos. Assim, a opção aqui se dá pelo termo migrante, deslocado, que está em trânsito, provisoriamente ou não, mas que é identificado por sua própria condição de deslocar-se e não pelos olhos de quem o recebe ou o vê partir.

Outra marca que se faz necessária é sobre a noção de fronteira que vamos lidar neste texto. Afinal, estamos falando de indivíduos que migram de um país a outro, que atravessam fronteiras físicas cercas, muros, postos policiais repletos de normas e condutas específicas com relação a estes sujeitos. Poderíamos neste ponto entender que as fronteiras que nos interessam são estas: as políticas, definidoras dos limites entre estados nacionais e seus territórios. Contudo, o termo fronteira quando aparecer por aqui vai ultrapassar este sentido, vai ganhar contornos para além da geografia física, transitando em outras áreas da ciência geográfica e indo além, negociando e partilhando significados com outras disciplinas do conhecimento.

Aqui, trata-se de mergulhar no conceito de fronteira como um caminho para entender, em meio às relações desenvolvidas pelos migrantes no percurso migratório e no país de destino, que dinâmicas se impõem a eles e os paralisam, mas também, quais destas conseguem ser transpostas, atravessadas como refere Pablo Vila¹:

Mas o que é uma fronteira do ponto de vista de uma linha de pesquisa assim como está sendo apresentada esquematicamente aqui? Usando os termos utilizados por Marx para definir o capital, poder-se-ia dizer que a fronteira não é uma “coisa” (por exemplo, um muro, uma cerca ou uma ponte), mas sim “uma relação social mediada pelas coisas”²⁵. Isso significa considerar as fronteiras como instituições sociais complexas, marcadas por tensões que se desenvolvem entre práticas de “fortalecimento” e práticas de “atravessamento”.

¹ VILA, Pablo. *Crossing Borders, Reinforcing Borders: Social Categories, Metaphors, and Narrative Identities on the U.S.-Mexico Frontier*. Austin: University of Texas Press, 2000.

Fronteira “[...] como um ponto de vista “epistêmico” em relação aos processos globais reais” (MEZZADRA, 2015, p. 6). Esta ferramenta conceitual pode ser extremamente eficaz quando das interrogações ao contexto educacional de acolhida aos migrantes proposto por esta pesquisa.

Para pensar a produção teórica sobre migração poderíamos optar por uma área de conhecimento ou disciplina específica? Sim, poderíamos. A História, por exemplo, possui ampla produção sobre o tema das migrações, seja nos estudos das grandes migrações do século XIX e XX, seja analisando a formação dos estados nacionais discutindo as questões de fronteira. Há, inclusive, um grupo de trabalho constituído no âmbito da ANPUH², GT *Nacional Fronteiras e Territorialidades*, que dedica seus estudos às fronteiras latino-americanas, estabelecimento, fluxos, movimentos migratórios. Entretanto, apesar da imprescindível perspectiva histórica, do inevitável enfoque historiográfico, o próprio GT aponta para a necessidade de “[...] ampliar as questões multidisciplinares [...] em perspectiva histórica, historiográfica, geográfica, antropológica, sociológica, linguística, literária e também integrada às relações internacionais” (GT FRONTEIRAS E TERRITORIALIDADES, 2020).

Contudo, ainda que não se pretenda aqui chegar a um resultado absoluto, se optássemos por analisar o tema da migração pela óptica de uma única disciplina, seja a da História, Geografia, Sociologia ou de qualquer outra, as conclusões possíveis dessa análise seriam ainda mais incompletas do que, por ventura, se julgue ao final desta leitura. Mas por que então é imperativo dialogar com diferentes áreas do conhecimento e distintas ferramentas metodológicas para abordar o tema das migrações? Sayad, mais uma vez, nos socorre apresentando a migração como um *fato social total* (1998).

Falar da imigração é falar da sociedade como um todo, falar dela em sua dimensão diacrônica, ou seja, numa perspectiva histórica [...], e também em sua extensão sincrônica, ou seja, do ponto de vista das estruturas presentes da sociedade e de seu funcionamento. (SAYAD, 1998, p.16)

Estudar mobilidade humana, migrações internacionais, buscando superar a ideia de que o processo migratório está circunscrito a saída do migrante do seu local de origem e a chegada deste em seu destino, numa perspectiva transnacional³, implica em uma postura

² Fundada como Associação Nacional dos Professores Universitários de História (1961), atualmente a sigla designa [Associação Nacional de História](#) (desde 1993).

³ O transnacionalismo permite o estudo da mobilidade humana incluindo o processo e o progresso da experiência migratória, assim como a interpretação dos circuitos de mobilidade de pessoas, de informações e de bens que os imigrantes produzem. (DURAND; LUSSI, 2015, p. 50) [...] leva a superação do tradicional modelo bipolar

interdisciplinar. E esta interdisciplinaridade vai além das escolhas teóricas deste texto no tema da migração. Também vai se mostrar indissociável nas reflexões sobre o ensino para a população migrante, como veremos adiante na escrita.

Já vimos que a literatura sobre migração é vasta e se multiplica em diferentes análises a partir das múltiplas áreas e disciplinas do conhecimento que abordam o fenômeno. Há distintas construções conceituais neste campo e, por isso é importante marcar que, aqui vão nos interessar aquelas abordagens que dialogam com as dinâmicas econômicas globais que afetam territórios e os impelem, por vezes em curtos e acelerados períodos, a se reconfigurar.

Levando em conta o que Barros (2012) descreve como relevante na construção teórica de um trabalho investigativo, busco aqui localizar na produção sobre migrações contemporâneas um olhar, uma visão de mundo que entenda o fenômeno da mobilidade de populações enquanto efeito resultante de múltiplas determinações. Busco ainda abordagens que percebam a dimensão coletiva do processo migratório, atentas as questões estruturantes do fenômeno, a fim de não deixar a pesquisa “a deriva” em meio a explicações que remetam a questões demasiadamente individuais e insuficientes, a meu ver, para compreender tais deslocamentos.

É fato que as generalidades são arriscadas, na medida em que podem oferecer aporte para alguns casos de migrantes e para outros não. Contudo, entendo como necessário aprofundar as causas gerais, aquelas de longa duração vinculadas a processos econômicos e políticos, da produção da existência destes indivíduos em seus países de origem. Aquelas que, invariavelmente, os afetam e que em geral figuram como agentes nas situações de crise em que se encontram antes de serem impelidos a migrar.

Aqui cabe talvez a primeira baliza, ou seja, ponto que se define marcar, dentre outros, como central: a noção de **sujeição e subjetivação** da experiência migrante proposta por Mezzadra. Trata-se da crítica às noções usuais em estudos migratórios da “voluntariedade” em oposição a “obrigatoriedade”. Em seu livro *Direito de fuga: migração, cidadania e globalização*, o italiano Sandro Mezzadra (2019) questiona os termos “migrante voluntário” e “migrante forçado”, bastante usuais nas análises migratórias. Rejeita a oposição explicitando a condição óbvia de todo migrante que de alguma maneira encontra-se forçado, impelido a migrar. Assim, ele utiliza outro ferramental teórico que parece se adequar às expectativas iniciais desta pesquisa: as práticas que constroem a subjetivação da experiência migrante. Aqui, o ensino deve figurar como elemento relevante na construção dessa experiência.

país de origem – país de destino [...] pela adoção de um modelo multilocal ou circular, no qual acontecem relações e movimentos que implicam diversos lugares, seja de origem, seja de trânsito ou de destino.

Perseguindo este mote estariam as práticas educativas ofertadas aos migrantes, contribuindo para uma inclusão cidadã dos “outsiders” ou para uma “inclusão diferencial” como refere Mezzadra, quando analisa os imigrantes na Europa? Sobre isso, o capítulo quatro “História ensinada a História atravessada”, deverá apontar algumas respostas possíveis.

3.2 QUEM SÃO OS SUJEITOS MIGRANTES

Migrante, de acordo com OIM é qualquer pessoa que se desloca através de uma fronteira internacional, ou dentro de estado nacional, abandonando seu local de residência. No caso desta pesquisa, perseguimos as dinâmicas de caráter internacional que chegaram ao Brasil. Ainda segundo a OIM, nas migrações ditas contemporâneas, há uma novidade no que tange o eixo de migração. Costumeiramente centrada no eixo “Sul-Norte” (partidas de países subdesenvolvidos rumo a países em desenvolvimento ou desenvolvidos), a partir de 2014 (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL PARA AS MIGRAÇÕES - OIM, 2017, p. 07) os números apresentam uma guinada, observa-se o crescimento de migração entre países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, as chamadas migrações “Sul-Sul”.

De acordo com os dados sistematizados pela OIM, o Brasil figura como país que mais envia pessoas do que recebe. Isto é, os números de emigração (saída do país) são mais expressivos do que os de imigração (entradas no país). Ainda assim, há uma narrativa de fundo discriminatório e com traços inegáveis de xenofobia que inunda o senso comum brasileiro indicando uma “invasão” estrangeira. Que não corresponde à realidade dos números. Até 2017, para exemplificar, *apenas 22.247 venezuelanas e venezuelanos solicitaram refúgio e 8.470 pediram residência. Ou seja, são aproximadamente 30.000 pessoas. Nada que se assemelhe à anunciada invasão massiva*⁴. O que também ocorre com os haitianos, desde 2010. Veremos a seguir como se desenvolve essa narrativa.

Os jornais televisivos, as redes sociais e as conversas furtivas, influenciadas por tais meios, estão repletos de manchetes e números assombrosos sobre o fenômeno da migração internacional contemporânea. A massificação deste debate nos veículos de comunicação foi mais intensa ao longo de 2017 e 2018. É bem verdade que o termo “novo” para analisar o fenômeno “migração” não se apresenta como a melhor qualificação, como já vimos anteriormente. Basta retrocedermos um pouco no tempo para nos depararmos com a migração

⁴ Uma introdução às migrações internacionais no Brasil contemporâneo – Módulo I. Material de curso organizado e ofertado pela OIM para qualificação da rede de acolhimento Disponível em: <https://nacoesunidas.org/curso-sobre-migracoes-de-oim-e-dpu-e-lancado-em-plataforma-da-enap/>. Acesso em 23/04/2020, às 22h.

transoceânica no final do século XIX, ou mesmo as migrações internas no contexto brasileiro do êxodo rural (anos 1970). Mais certo seria, de acordo com Herédia (2010), olharmos para estes eventos e considerá-los como fluxos migratórios, situados em diferentes períodos, guardando diferenças e continuidades entre si.

Na fase atual, as características dos fluxos migratórios apresentam diferenças das migrações de décadas anteriores, uma vez que os fluxos recentes derivam de movimentos migratórios urbano-urbano e não mais de migrações de procedência rural. (HERÉDIA, 2010)

Nova é a “cara,” ou melhor são as cores da onda migratória mais recente. Estampadas nas roupas e na pele dos imigrantes haitianos, senegaleses, bolivianos, sírios, entre outros, que começam a chegar ao Brasil por volta de 2010. Diferentemente das migrações do século XIX, fruto de uma Europa agrícola a caminho de uma industrialização madura, os deslocamentos recentes se inserem num momento de aprofundamento das relações capitalistas de trabalho. Naquele contexto, os migrantes deslocavam-se acompanhados de suas famílias, em sua maioria.

Os dados registrados no Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio, nas estatísticas de 1878 (STATÍSTICA, 1880) apontam que não apenas homens migram, mas famílias inteiras. Indicam, ainda, que não apenas “os pobres operários e os pequenos empresários de trabalho que partem para a América; mas mais frequente são as famílias de camponeses e os pequenos proprietários que podem pagar as despesas da viagem”. (1880, p. 37). (HERÉDIA, 2010, p.5)

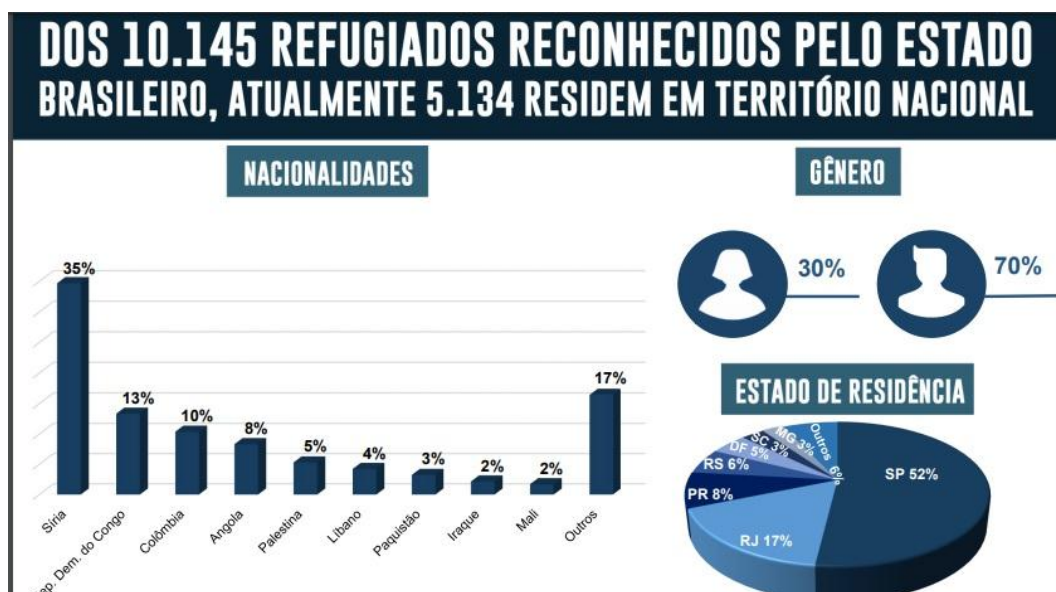
Hoje, a migração parece bem mais masculina e com pouca ou nenhuma presença da família. "O que nós encontramos aqui no Rio Grande do Sul é um perfil do migrante que saiu do país pela primeira vez e uma migração com característica laboral. São homens jovens”, de acordo com dados da ACNUR, por meio de seu relatório “Tendências Globais”⁵, o número total de deslocados no mundo em 2017 foi de 68,5 milhões. Destes, o número de refugiados buscando escapar de conflitos e perseguições em seus países de origem correspondem a 25,4 milhões de pessoas. Isso corresponde a 2,9 milhões a mais do que em 2016 e é o maior aumento que a ACNUR (NAÇÕES UNIDAS, 2017) já registrou em um único ano. No ano seguinte, 2018, a ACNUR registrou um acumulado mundial de 70,8 milhões de pessoas forçadas a deixar seu local de origem.

Dentre as conclusões do relatório divulgado em junho de 2018 estão dados gerais da população migrante como características predominantes relacionadas a faixa etária: a

⁵ “Global Trends”: Principal relatório estatístico da ACNUR sobre fluxos de deslocamento forçado, lançado anualmente no período de comemoração do Dia mundial do migrante, 20 de junho.

população deslocada global é jovem e masculina⁶; área de concentração: maioria dos refugiados vive em áreas urbanas (58%), não em campos ou áreas rurais e que, os deslocamentos vem se dando entre países em desenvolvimento: 85% dos refugiados estão nos países em desenvolvimento, muitos dos quais são extremamente pobres e recebem pouco apoio para cuidar dessas populações. No Brasil, o CONARE, no mesmo período analisado pela ACNUR (2017) registra que, das solicitações de refúgio e das concessões já efetivadas, o quadro entre países de origem e destinos no território nacional é o seguinte:

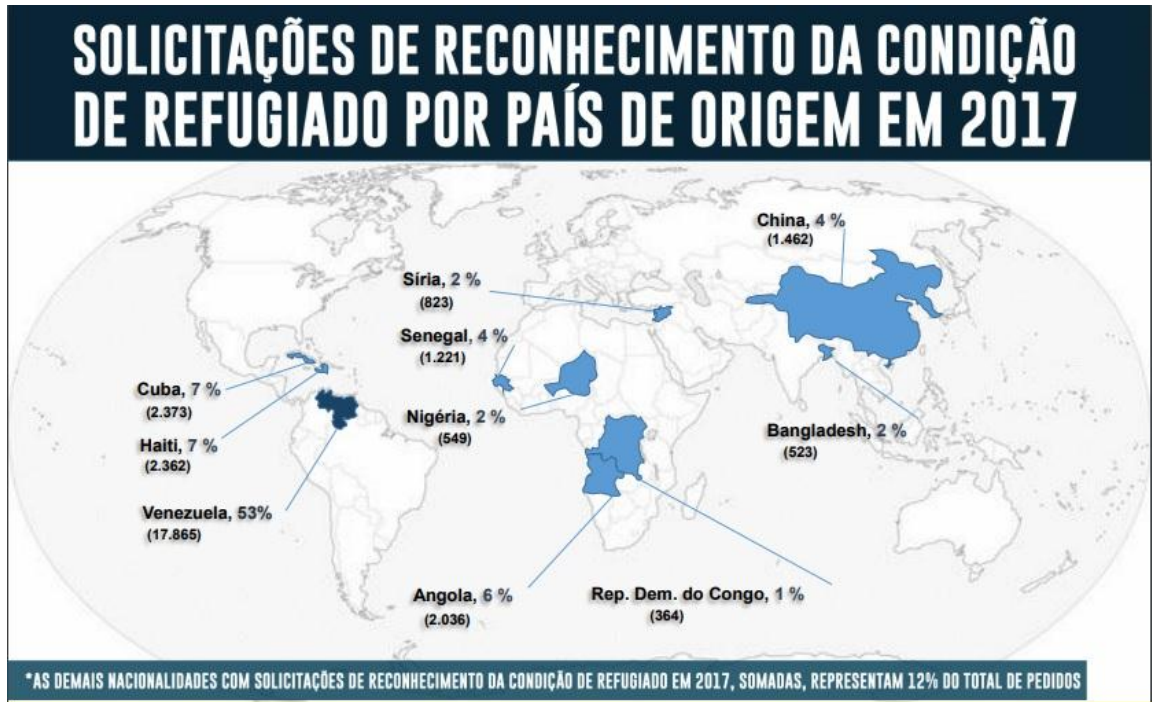
Figura 6 - Solicitações de refúgio concedidas em 2017 com distribuição por gênero e unidade da federação



Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça ([2018]).

⁶ Ainda que haja variação local neste dado, como veremos no item 4.3, há um aumento no número de mulheres presentes nos cursos em Porto Alegre de 2014 a 2019, a predominância masculina apontada pela ACNUR ainda se verifica no plano internacional.

Figura 7 - Países de origem



Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça ([2018]).

Figura 8 - Concentração por Unidade Federativa



Fonte: Brasil, Secretaria Nacional de Justiça ([2018]).

Dos indivíduos solicitantes destacam-se, em 2017, os venezuelanos, diante do agravamento das tensões internacionais e seus desdobramentos internos no país vizinho. Quadro que foi se deteriorando em 2018 e 2019. Destes solicitantes, 2% concentram-se no estado do Rio Grande do Sul. No relatório de junho de 2019, mostrando dados de 2018, este dado foi atualizado. No Rio Grande do Sul, seguimos com os 2% de 2017, com relação ao total, mas em números absolutos, aumentamos de 767 para 1.223. Lembrando que este dado se refere aos solicitantes de refúgio, isto é, o número de migrantes em outras categorias (não solicitante, solicitante negado, sem papéis etc.) é significativamente maior.

A situação em Porto Alegre, de acordo com dados apresentados em audiência pública realizada na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, no dia 17 de junho de 2019, é de um total de 33 mil migrantes na capital. Este e outros dados foram apresentados pelo Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instrução às Migrações (CIBAI Migrações), entidade que tem sido porta de entrada para atendimento a migrantes.

Na audiência, ainda foi esboçado um mapa apontando o movimento da população dos migrantes do interior para a capital⁷ e indicando uma territorialização em Porto Alegre, baseada nos migrantes atendidos pelo CIBAI (amostragem significativa visto que é a entidade que mais atende esta população na capital gaúcha). De acordo com o censo do CIBAI, apresentado em audiência pública na Câmara de Vereadores de Porto Alegre, os migrantes chegaram a estar presentes em 86 bairros da cidade. Com destaque para:

Tabela 1 - Distribuição de residências de migrantes em Porto Alegre

Bairros	Nº de migrantes residentes
Floresta	622
Centro Histórico	343
Rubem Berta e Santa Rosa (apresentados em conjunto)	692
Sarandi	383
Lomba do Pinheiro	155

Fonte: Porto Alegre (2019).

Como demonstram os dados de residência, os migrantes estão distribuídos em diversos bairros da cidade, contudo, seguem se concentrando nas regiões centrais para terem acesso a serviços de acolhimento atendimento jurídico e as aulas de idioma, uma vez que, a oferta também se encontra concentrada. Se pensarmos esta realidade à luz da experiência de São Paulo, por exemplo, veremos que ainda há muito para avançar na acolhida aos migrantes. A

⁷ De acordo com os dados do CIBAI apresentados na AP de 17/06/2019, com base no censo 2014 verificou-se que 85% dos migrantes estavam no interior e 15% na capital, mas com o aumento do desemprego, agora, 33% estão na capital ou região metropolitana”

prefeitura de São Paulo, por meio de uma política transversal e intersetorial⁸, integrou os migrantes, legalizados ou não, na sua rede municipal. Criou cursos nas escolas municipais, descentralizando o atendimento e os integrando a dinâmica educacional do município e a comunidade onde as escolas estão inseridas, mais próximas a seus locais de moradia.

3.3 INDICADORES DE MOBILIDADE: OS NÚMEROS E A CONSTRUÇÃO DE DISCURSOS

O Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), instituição ligada a Universidade de Brasília (UNB), aponta em seu relatório anual para diagnóstico da situação de migrantes no Brasil, em agosto de 2019, a partir de análise do cruzamento de dados do Governo Federal, numa série histórica de 2012 a 2018, que o Brasil registrou 774,2 mil imigrantes e que as principais nacionalidades são:

Figura 9 - Principais nacionalidades que chegaram ao Brasil entre 2012 e 2018



Fonte: Cavalcanti, Oliveira e Macedo (2019).

Embora haja oscilações em alguns anos, por exemplo em 2018, há um grande fluxo de senegaleses, em 2017 de congolese, porém, em números gerais se aplica a tabela que representa melhor o período analisado. Destes 774,2 mil em 2018, 492,7 mil são de longo

⁸ Transversalidade: Ações integradas com diversos agentes. Intersetorialidade: ação coordenada entre diversos setores governamentais.

termo (OBMigra, 2019)⁹, estes migrantes reafirmam uma tendência de perfil marcadamente de maioria jovem, do sexo masculino, com nível de escolaridade médio e superior. Oriundos do chamado Sul global. A região Sul figura nesta série em segundo, entre as regiões, com uma variação entre 30 a 100 mil migrantes, atrás apenas da região Sudeste.

De acordo com o relatório anual da OIM (2020), *World Migration Report 2020*, as estimativas atuais são de que existem 272 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, 3,5% da população mundial. Aumento de três pontos percentuais em 10 anos, já que em 2010 a fração era de 3,2%. Ainda que 26 milhões deste total sejam refugiados, ou seja, fogem de seus países por temerem por suas vidas, a maioria migra por trabalho e melhores perspectivas de vida.

Apesar do alto número de deslocados no globo, comparando o percentual de migrantes com o número total de habitantes do país, vemos que no Brasil este percentual é realmente baixo. A OIM desenvolveu uma ferramenta de dados internacionais sobre migração, muito útil, que nos alimenta desta noção. Ao acessar o Migration Data Portal, com números em tempo real é possível comparar o Brasil com seus vizinhos mais próximos, por exemplo. De acordo com o *Migration Data Portal* (2020), o Brasil possuía em 2019, 807 mil migrantes, em meio a uma população de 209.5 milhões de habitantes.

Nosso percentual de migrantes em território nacional é de apenas 0,4%. Já os nossos números de emigração (saída de brasileiros do país) beiram os reveladores 1 milhão e 700 mil. Se compararmos ao Paraguai, aqui pertinho do Brasil, com 7 milhões de habitantes, que recebeu (até 2019) 160.5 mil migrantes, o que lhe gerou um percentual de 2,3% de migrantes em meio a sua população. E o que essa comparação pode nos mostrar? Bem, para começar, podemos apontar alguns estereótipos criados sobre a figura do migrante que não correspondem a realidade numérica dessa população.

Por exemplo no discurso ufanista de proteção de empregos, reserva de vagas aos nacionais. Sim, é fato que a maior parte dos que migram buscam trabalho e melhores condições de vida. Acabamos de grifar isso no relatório da OIM. Mas também é fato que a quantidade de trabalhadores estrangeiros que buscam vagas em nossa economia não causa este impacto medonho que muitas vezes é insuflado na população. Zygmunt Bauman, em *Estranhos a nossa porta*, 2017, alerta para a seguinte situação: “Os governos não estão interessados em aliviar as ansiedades de seus cidadãos. Estão interessados, isto sim, em alimentar a ansiedade que nasce da incerteza quanto ao futuro e do constante e ubíquo

⁹ Residentes no país por um período superior a um ano.

sentimento de insegurança.” (BAUMAN, 2017, p. 33). Para o autor, os discursos midiáticos e governamentais se unem quando fazem do migrante este estranho perigoso e indesejável. Esse medo constantemente instigado causa prejuízos imensuráveis a nação que passa a temer o estrangeiro e ao próprio migrante que se vê envolto em redes de acolhimento ineficazes ou até hostis.

Outro item que veremos com mais detalhe no capítulo seguinte que trata das políticas para migrantes em Porto Alegre, é a questão do acolhimento físico. Muitas vezes, como ocorreu em Porto Alegre, o poder público ergue barreiras para efetivar este tipo de atendimento como casa de passagem, centros de referência, usando como suporte a noção de volume, procura massiva e acaba por definir que não pode atender este tipo de demanda. O resultado desta “não ação” é catastrófico para os migrantes que chegam, pois não possuem recursos, muitas vezes, para custear habitação e não podem contar com o poder público local para ser acolhido.

4 DA ACOLHIDA NO BRASIL E EM PORTO ALEGRE

Cada estado nacional que recebe migrantes, indivíduos em deslocamento, precisa formular e operar instrumentos que regulem a entrada e permanência destes sujeitos em seu território. A maioria dos países possui legislação e normativas para tratar desta demanda. Contudo, já vimos no texto que a chamada migração internacional contemporânea vem colocando novas questões para governos do mundo todo. No Brasil, não é diferente. Temos uma legislação que trata da questão migratória, atualizada recentemente (2017) que, de acordo com muitos estudiosos do tema, é razoavelmente avançada e progressista em sua abordagem. Ainda que apresente algumas limitações importantes, que veremos a seguir.

Neste capítulo vamos conhecer um pouco sobre as dinâmicas de acolhida que o Brasil vem adotando e, em perspectiva, como Porto Alegre se coloca neste quadro. Este cenário nos interessa para situar a questão do ensino para migrantes no contexto geral das políticas migratórias e práticas de acolhida.

4.1 BREVE LEVANTAMENTO DA LEGISLAÇÃO E POLÍTICAS PÚBLICAS: O QUE A LEI PRECONIZA, O QUE PORTO ALEGRE OPERACIONALIZA

Apesar deste trabalho não ter a intenção de se transformar em um tratado jurídico, se faz necessário um panorama dos marcos legais que orientam a ação de governos na questão migratória. Se pensarmos que, o ensino para migrantes se coloca no espectro das ações de acolhida para com os migrantes, então, inevitavelmente entramos no campo do dever fazer a partir do que preconiza a legislação, os agentes públicos e a sociedade civil. Esta última com um protagonismo evidente, como os dados insistem em apontar ao longo desta escrita.

O marco legal atual está ancorado em documentos e dispositivos que o antecedem. Assim, uma breve cronologia pode ajudar na compreensão do tema. Os textos e análises no campo jurídico, com frequência iniciam suas explanações tomando por base o ano de 1948, partindo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) que, em seu artigo de número treze (13), trata o tema da mobilidade, como segue:

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar. (CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL - UNIC, 2009, p.08)

Como apontam alguns juristas, a DUDH, na questão do direito a imigração, não garante o acesso em outro país. Ou seja, é necessário que o estado nacional autorize, regule a entrada, ou não, de estrangeiros. Para regulação de migrantes em seus territórios, muitos estados ratificam convenções internacionais que visam normatizar o tratamento destinado a migrantes no mundo. Uma delas é a Convenção da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de número noventa e sete (97), de 1939 que prevê, dentre outras coisas, atendimento de serviços públicos a imigrantes trabalhadores, ainda no contexto das migrações ditas “desejadas” pelos governos, mediante convênio entre nações criando novos fluxos de trabalho. Esta convenção foi ratificada pelo Brasil. Entretanto, a convenção de número cento e quarenta e três (143), também da OIT, de 1975 que trata das migrações irregulares “não desejadas”, com vistas a segurança dos migrantes, não foi ratificada pelo Brasil.

Já, em 1990, com a Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias, a ONU busca estender a proteção a todos os membros do núcleo familiar. O Brasil não assinou e ainda não aderiu a esta resolução (NAÇÕES UNIDAS, [2012]). Então, qual a normativa brasileira para a imigração? O texto mais específico redigido e adotado pelo Estado brasileiro foi o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6815/80) da década de 1980. Legislação vigente até 2017, bastante restritiva com relação a uma série de direitos dos imigrantes, foi gestada num contexto de ditadura civil e militar, com princípios calcados na ideologia do choque de civilizações, no princípio da segurança nacional, ou seja, do medo ao estrangeiro, rechaço ao diferente. Por seu conteúdo excludente, estudiosos e estudiosas da questão migratória, juristas e ativistas dos direitos humanos criticavam duramente este dispositivo que foi substituído pela legislação vigente até o momento, a Lei de Migração (BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017).

Pós Estatuto do Estrangeiro, temos a considerar uma lei importante, que não o sobrepôs, mas tratou de tema correlato com uma perspectiva mais humanitária, a chamada lei do refúgio (BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997) que define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. A partir desta lei, que define refugiado como:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que: I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior; III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997).

Este estatuto, dos refugiados, abriu horizontes para o Brasil começar a construir uma política de acolhida mais humanitária do que aquela possibilitada pelo Estatuto do Estrangeiro, vigente naquele momento. A duras penas, ainda com muitas ausências, esta política segue em construção, ora mais robusta, ora mais porosa. Em uma de suas facetas positivas, a lei cria o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), que inclui a sociedade civil nas tomadas de decisão sobre as solicitações de refúgio.

A luta por uma nova lei de imigração, buscou a aprovação de um texto e de práticas mais condizentes com os valores anunciados pela constituição federal de 1988. Com uma abordagem mais progressista, adaptou dispositivos do Estatuto do Estrangeiro, desvinculando a imigração da segurança nacional para uma perspectiva dos direitos humanos (REAL; SPAREMBERGER, [2018]). Entretanto, é importante lembrar que a chamada nova lei de imigração foi muito debatida entre os setores que estão direta ou indiretamente ligados a questão migratória e recebeu críticas, ainda que sejam visíveis seus avanços com relação a legislação anterior, por seus desdobramentos como portarias ineficazes para operacionalizar a lei recém aprovada. Importante lembrar que a aprovação da lei 13.445 se deu no instável contexto de transição forçada entre a então presidenta da República Dilma Rousseff, após processo de *impeachment*¹ que sofreu, controverso e contestado por diversos setores da sociedade brasileira, e seu vice, Michel Temer. O contexto político brasileiro e a fragilidade da democracia no período, de maneiras diversas, fragmentaram e ou esvaziaram politicamente algumas conquistas da lei.

De acordo com o marco normativo², cada estado nacional e suas unidades administrativas (estados e municípios) deveriam estabelecer um plano de ação com programas específicos para as demandas e realidades que se apresentam a partir da chegada da população migrante. Cada estado e município que recebe migrantes e refugiados busca estabelecer minimamente algumas ações que vão aos poucos referenciando o sistema de acolhimento.

Tomemos aqui o caso de São Paulo como um parâmetro, uma vez que foi o estado brasileiro que recebeu um número expressivo de migrantes, 400 mil em 2016³, e que conseguiu, apesar das deficiências que persistem, estruturar uma rede de atendimento e informação sobre esta população que permitiu rápida inserção em atividades laborais e outras cotidianas na cidade.

¹ Processo levado a cabo em agosto de 2016.

² Assinado no aniversário de 30 anos da declaração de Cartagena, pelo Brasil e mais de 30 países.

³ Dados oficiais da Polícia Federal. Ainda que a prefeitura admita que o número na ocasião já era maior, em torno de 600 a 700 mil (subnotificados).

Uma das primeiras ações do município de São Paulo foi a realização de uma Conferência Municipal⁴ para ouvir as demandas da população migrante. No âmbito de construção da Política Municipal para a População Imigrante⁵, foi a criação de um Centro de Atendimento para Imigrantes, em 2014. A partir do CRAI, São Paulo avançou no registro e encaminhamento da população migrante, destinando de forma mais adequada seus recursos, a partir deste atendimento de base.

Importante lembrar que São Paulo contou com uma parceria relevante no desenvolvimento de suas políticas migratórias. A OIM, juntamente com a Unidade de inteligência da *The Economist* criou uma ferramenta, desde 2015, para apoiar gestores públicos e organizações em geral no tema das migrações. O MGI (sigla em inglês) ou *Indicadores de Governança Migratória* envolve, com o Brasil, aproximadamente 50 países. Através desta parceria e da ação da sociedade civil São Paulo tornou-se referência na gestão migratória.

Dentre inúmeros programas no município de São Paulo que valeriam aqui a referência, no que toca ao acolhimento e integração de migrantes, vamos nos ater aqueles destinados à área de educação, ensino para migrantes, eixo de interesse deste trabalho.

A criação da Coordenação de Políticas para Imigrantes na cidade de São Paulo (2013), do Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (2014), da Política Municipal para a População Imigrante (Lei Municipal 16.478/2016 e Decreto Municipal 57.533/2016), e do Conselho Municipal de Imigrantes (2017) são alguns dos destaques entre as políticas desenvolvidas.

Em Porto Alegre, tendo por base as ações citadas do estado e da capital paulista, parece que não fizemos tão bem o dever de casa no que se refere a acolhida de migrantes. Por que é possível sustentar esta crítica? Vejamos. Os primeiros migrantes começam a chegar na cidade, por volta de 2011. Na sequência veremos os passos dados no sentido de atender as demandas da população migrante. Contudo, ainda que importantes e efetivos em alguns aspectos, tais ações careceram e carecem de maior articulação e presença do estado.

A fim de aprimorar os meios institucionais para tratar da acolhida dos migrantes, o Rio Grande do Sul cria, em outubro de 2012, o COMIRAT (Comitê de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas) no Estado do Rio Grande do Sul no âmbito da Secretaria da Justiça e dos Direitos Humanos. O comitê reuniu agentes públicos e privados que atuavam, no período, na questão dos deslocamentos humanos. Tinha, dentre

⁴ 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes da Cidade de São Paulo, novembro de 2013.

⁵ Política Municipal para a População Imigrante (Lei Municipal 16.478/2016 e Decreto Municipal 57.533/2016)

outras atribuições, a tarefa de: elaborar, implementar e monitorar o Plano Estadual de Políticas de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas no Estado do Rio Grande do Sul. Plano este que o estado segue devendo, pois não conseguiu concluí-lo.

Dois anos depois, já com grupos de haitianos chegando a Porto Alegre, em ônibus fretados, via Governo Federal (em outubro de 2014) Porto Alegre instituiu o COMIRAT municipal (PORTO ALEGRE. Decreto nº 18.815 de 10 de outubro de 2014), que tinha basicamente as mesmas funções que seu predecessor estadual, porém, focado na cidade de Porto Alegre. Outras cidades também instituíram comitês municipais como Passo Fundo, Bento Gonçalves e Rio Grande.

Os comitês, como espaço de articulação, também foram alimentados por seminários com espaços de debate e aprofundamento das experiências que vinham sendo desenvolvidas nas diversas áreas (saúde, educação, justiça etc.), como os seminários e o próprio Fórum Permanente de Mobilidade Humana do RS, uma articulação que surge em abril de 2012 buscando fortalecer o trabalho em rede de suporte aos migrantes. O 1º Seminário de Mobilidade Humana do Rio Grande do Sul aconteceu entre 25 de outubro a 05 de novembro de 2012⁶. De lá para cá foram oito edições anuais, sendo o último seminário estadual ocorrido em setembro de 2019, na Igreja Pompéia, onde estive presente e tive a oportunidade de entrevistar personagens importantes neste cenário de articulação em prol da defesa de direitos dos migrantes.

Com toda esta mobilização, até este momento, a cidade ainda não conta com centro de referência para acolhida dos migrantes ou com um plano municipal construído e executado de forma ampla, com a escuta da população e com a presença efetiva do estado.

4.2 AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: ESPAÇOS EDUCATIVOS E EXPERIÊNCIAS EM PORTO ALEGRE

Desde o início da pesquisa uma intenção esteve sempre muito presente: conhecer os locais físicos que vinham ofertando aulas para migrantes em Porto Alegre, os espaços educativos, assim como conhecer os sujeitos responsáveis pelos processos de ensino, educadores e educadoras. Começamos pelos sujeitos que realizam as atividades. Nas três entidades visitadas, distribuem-se da seguinte forma:

⁶ Blog do FPMH: <https://forummobilidaders.wordpress.com/2014/10/31/iii-seminario-do-fpmh-rs/>

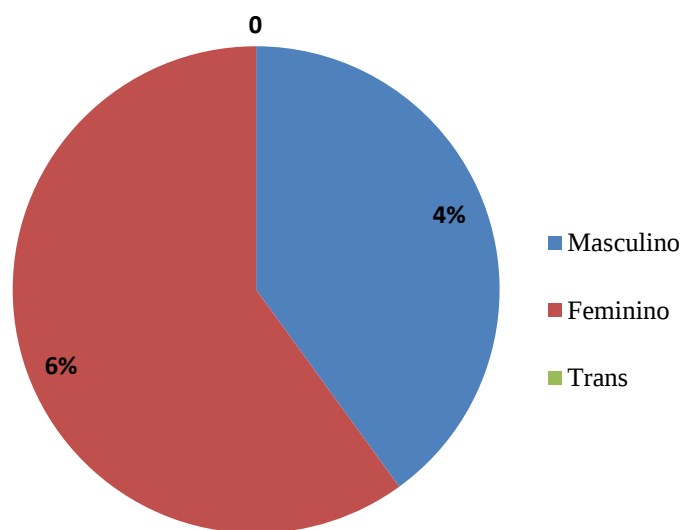
Tabela 2 - Entidades visitadas que ofertam curso de Português para migrantes em Porto Alegre e constituição de suas equipes

Instituição	Equipe educadores/as	
CIBAI	♀	6
	♂	4
Paróquia Santa Clara	♀	3
	♂	1
CRDH AVESOL	♀	2
	♂	1

Fonte: Dados da pesquisa.

Como relatado na metodologia, apliquei um questionário de 26 questões, objetivas e dissertativas com alguns educadores e educadoras responsáveis pelas aulas nos locais pesquisados. Dos resultados obtidos (10 dos 18 responderam), segue uma breve descrição para complementar o perfil das equipes:

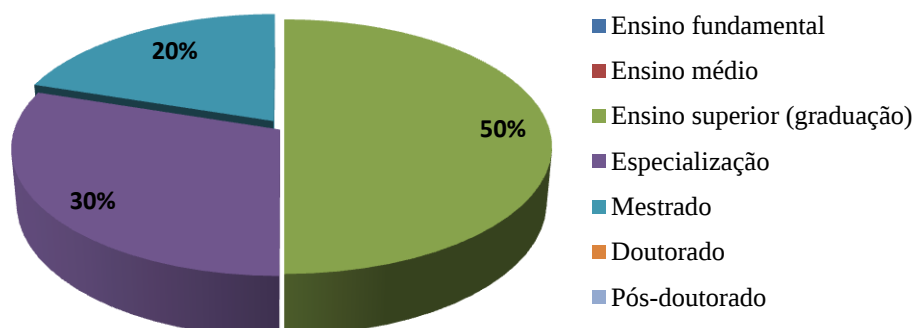
Gráfico 1 - Educadores e educadoras que responderam ao questionário digital por gênero



Fonte: Dados da pesquisa.

Quanto a escolaridade, predomina o ensino superior na totalidade das respostas, sendo 50% dos graduados com pós-graduação, na seguinte proporção:

Gráfico 2 - Educadores e educadoras que responderam ao questionário digital por escolaridade



Fonte: Dados da pesquisa.

Buscando os espaços educativos, revisei uma produção textual de 2012, que analisava os espaços pedagógicos da RECID, onde seus educadores e educadoras realizavam o trabalho de educação popular. Sobre esta sistematização de experiências, escrevia:

Veremos que, espaço é mais do que um corpo a ser medido. É uma intuição humana. Uma representação necessária que organiza as coisas do mundo material, externo ao sujeito. Nesta linha de pensamento, chegamos à definição de Piaget [...] ao analisar o comportamento infantil, o psicólogo afirmou que a criança só reconhece o espaço a partir do movimento de força que ela realiza sobre os objetos, e a capacidade de resistência destes objetos ao movimento da criança. Piaget nos alimenta da seguinte noção: para compreender o espaço precisamos, necessariamente, incorporar o movimento. (KARAM, 2012, p. 33)

O movimento que a citação analisava na época era o de núcleos populares no interior de espaços comunitários, dando vida às práticas da educação popular. O movimento que se dá nos espaços, nesta pesquisa, nos leva a elaborar um tripé que se estrutura entre o local das aulas, as experiências e trocas pedagógicas que se dão neste ambiente e a instituição que acolhe estas práticas, com sua trajetória e pontos de conexão com a história dos migrantes em Porto Alegre.

Hoje, embora possam existir outros espaços ainda não sistematizados, a prefeitura de Porto Alegre tem mapeadas quinze (15) entidades que ofertam aulas para migrantes na capital e região metropolitana. Vejamos no quadro a seguir que instituições são essas, onde se localizam e qual a frequência de aulas por semana:

Quadro 1 - Entidades que ofertam ou já ofertaram curso de Português para migrantes

	Instituição	Cidade	Aulas ofertadas por semana
1	Centro Ítalo Brasileiro de Assistência e Instrução as Migrações - CIBAI	Porto Alegre	2 vezes por semana
2	Associação do Voluntariado e da Solidariedade - AVESOL	Porto Alegre	2 vezes na semana
3	NUCARI - Cruz Vermelha e Unisinos	São Leopoldo	Cursos específicos com um encontro semanal
4	Centro de Apoio Social e Integração para Migrantes - CASIM/Canoas	Canoas	2 vezes na semana
5	Centro Humanístico Vida	Porto Alegre	Não se encontra em atividade
6	PUCRS - Centro de Pastoral e Solidariedade (Lomba do Pinheiro)	Porto Alegre	1 vez na semana
7	UFRGS	Porto Alegre	Português para estrangeiros 1 vez por semana
8	UNILASALLE	Canoas	1 vez por semana
9	UERGS	Porto Alegre	1 vez por semana
10	IFRS	Porto Alegre	1 vez por semana
11	Projeto Travessias	Porto Alegre	Não se encontra em atividade
12	Casa das Artes Villa Mimosa	Canoas	Não houve confirmação das aulas
13	Escola Nancy Pansera	Canoas	Não houve confirmação das aulas
14	Escola Santos Dumont	Canoas	Não houve confirmação das aulas
15	Unisinos	São Leopoldo	1 vez por semana

Fonte: Dados da pesquisa.

Estes dados foram primeiro sistematizados pela atual Unidade dos Povos Indígenas e Direitos Específicos (UPIDE)⁷, estrutura de trabalho que compõe a Diretoria-Geral de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre (DGDH). No decorrer da pesquisa, em contato com a equipe responsável pelo levantamento da UPIDE, fui, aos poucos, me tornando colaboradora desta sistematização. Como disse a estagiária da unidade, em entrevista, as demandas dos migrantes são imensas e as “pernas” às vezes não alcançam tantas tarefas por realizar. Assim, vislumbramos a possibilidade de contribuição dos dados da pesquisa com a organização prática da rede de acolhimento a migrantes em Porto Alegre.

Meu papel nesta história foi levantar dados, que já vinha fazendo para a pesquisa, a fim de alimentar e atualizar os levantamentos pré-existent na prefeitura. Como disse à **estagiária** durante nossa entrevista, creio que a pesquisa possa e deva servir para reflexão do estado atual do ensino para migrantes, aqui com foco nos conteúdos históricos, mas também

⁷ Esta estrutura, hoje denominada UPIDE, é coordenada atualmente por Mario Fuentes Barba. Foi alterada por meio de decreto em 2019 (nº 20.194/2019). Antes da mudança tratava-se de uma Coordenadoria dentro da Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre (SMDH).

como ferramenta que auxilie de alguma forma a vida prática, já tão precária, dos migrantes em deslocamento por Porto Alegre.

Se a noção de movimento nos acompanha para a compreensão dos espaços, então precisamos pensar quais ações estão se dando nestes espaços que a pesquisa se propôs a investigar. Caracterizamos os espaços pelo movimento e ações que se dão dentro deles. Uma casa se define menos por suas paredes, portas e janelas e mais pelas ações de dormir, alimentar-se, organizar a higiene, entre outros. Um hospital se caracteriza pelo atendimento a doentes, triagem, consultas e assim por diante. Os migrantes percebem esta diferença. Não se portam nas aulas da mesma maneira que na Polícia Federal, organizando seus papéis, ou diante do possível empregador, realizando entrevista de emprego. É um outro lugar, com características particulares.

Nas instituições pesquisadas encontramos uma diversidade de ações, movimento intenso de pessoas, agindo e reagindo aos eventos que ali se dão. São lugares, originalmente de ensino (universidades; escolas; institutos federais), de atendimento espiritual (igrejas) e de atendimento social e cultural (centros de assistência social e de cultura). O traço comum a todas elas é, sem dúvida, a marca da sociedade civil. A tabela 02 apresentada acima, confirma um dado que vem sendo apresentado e discutido por estudiosos das migrações de que o poder público, em geral, vem deixando a desejar na estruturação de políticas mais abrangentes para a população migrante, em âmbito internacional, nacional, e como um efeito cascata, em estados e municípios. Em outras palavras, a ausência do estado acaba por forçar um protagonismo da sociedade civil que vai marcar toda a rede de acolhimento aos migrantes, não apenas na questão do ensino.

Importante dizer que Porto Alegre experimentou, por curto período, um desenho de política educativa para migrantes, fruto de parceria entre Ministério da Justiça, Ministério da Educação e Prefeitura de Porto Alegre. Em dezembro de 2015 (PAGNO, 2015) iniciou a primeira turma do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS). Este curso não segue neste mesmo formato. Ainda há atendimento à migrantes no IFRS, mas estruturado de maneira distinta deste de 2015.

A primeira instituição que vamos conhecer no detalhe é o CIBAI. Instituição vinculada a Igreja católica.

O CIBAI Migrações atende a dimensão social da Missão Pompéia, caracterizando-se como uma entidade de assessoramento, defesa e garantia de direitos aos migrantes, conforme previsto na Resolução do CNAS N° 27 de 29/11/2011, no âmbito da Política Nacional de Assistência Social. (HAMMES; MEDEIROS; ZAMBERLAM, 2019, p. 02)

A Missão Pompéia é coordenada pelos padres missionários de São Carlos (Scalabrinos) que atendem a população migrante desde 1939. Estando o Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instruções as Migrações, em funcionamento desde sua instalação, em seu endereço atual, desde 1958.

Figura 10 - Cartaz numa das salas de aula



Fonte: Dados da pesquisa.

O CIBAI, através do *Projeto Conexão de Língua Portuguesa*, busca promover cidadania através do ensino da língua, qualificando a comunicação dos migrantes a fim de que estes e estas possam transpor as barreiras impostas pelo desconhecimento da língua. Em números, o CIBAI, ao longo de seis anos (2014 a 2019) atendeu vinte e cinco mil, duzentos e setenta e dois (25.272) migrantes de cinquenta e seis (56) nacionalidades. Contudo, deste total, os que se matricularam nos cursos somaram nestes seis anos, setecentos e dois (702) migrantes de dezesseis (16) países. Dentre as nacionalidades registradas nas matrículas do CIBAI, destacam-se em volume, os seguintes países de origem (entre 2014 e 2019):

Tabela 3 - Principais nacionalidades com matrícula nos cursos do CIBAI entre 2014 e 2019

País	Nº de matrículas	Porcentagem
Haiti	515	73,36%
Venezuela	72	10,25%
Senegal	47	6,69%
Colômbia	23	3,27%

Fonte: Dados da pesquisa.

As aulas são ofertadas em dois dias fixos (quintas e sábados), iniciando sempre as 9h da manhã transcorrendo até as 12h. Esta carga horária perfaz um total de 6 horas-aula na semana, completando 24 horas-aula por mês. As turmas recebem homens e mulheres e distribuem-se em quatro (4) níveis de aprendizado, definidos com base no grau de experiência com a Língua Portuguesa: Nivelamento e Acolhida (Pré-Iniciante), Módulo I (Nível Iniciante), Módulo II (Nível Intermediário) e Módulo III (Nível Avançado).

Na questão de gênero, observando as matrículas do CIBAI, é possível perceber um aumento gradativo de mulheres no ambiente das aulas. Embora estas se comuniquem um pouco menos que os homens, como constatado também nas observações de aula, elas vem sendo desafiadas, pela necessidade de inserção no mercado de trabalho e pela prática cotidiana das mulheres no Brasil, a buscar mais os espaços públicos, como demonstra esta tabela sistematizada pela equipe do CIBAI:

Tabela 4 - Educandos e educandas matriculados nos cursos do CIBAI por ano e gênero

	Ano	Homens	Mulheres	Total de alunos
	2014	48	12	60
	2105	64	16	80
	2016	44	11	55
	2017	68	26	94
	2018	87	35	122
	2019	167	118	291
	TOTAL	478	218	702

Fonte: Dados da pesquisa a partir do relatório do CIBAI.

Minha primeira inserção em aula ocorreu num sábado, para conhecer um pouco mais sobre as atividades educacionais com migrantes da Paróquia Pompéia. A professora consentiu minha presença e consultou o grupo, ao que todos aceitaram sem objeções. Apesar de não ter ficado em todos os momentos, porque a segunda parte da atividade era uma conversa entre os migrantes, pude observar a atenção com que participavam da aula, envolvidos por um clima de urgência buscando o entendimento do idioma. O ambiente estava um tanto tumultuado, visto que chegavam migrantes novos, que ainda não haviam frequentado as aulas, e precisavam fazer o nivelamento e serem encaminhados para os níveis correspondentes ao seu teste.

Figura 11 - Entrevista (esq.) e teste de nivelamento (dir.)



Fonte: Arquivos da pesquisa.

Então aproveitei para conhecer um pouco mais sobre o processo de nivelamento (Anexo B) e entrevista, procedimento que seleciona o nível que o postulante vai iniciar. O CIBAI organiza duas pessoas fixas para esta tarefa, sendo que, em dias com muita procura, outros professores e a coordenadora também ajudam para atender a demanda. Estava curiosa para saber como se dava este momento. Afinal, diante das voluntárias do nivelamento, muitas vezes vão chegar pessoas que não falam uma palavra em português. Claro, o fato de ambas falarem espanhol e francês ajuda muito, porém, em casos específicos como haitianos que falam o *Kreóyl*, variação do francês (crioulo), esse conhecimento nem sempre garante a comunicação entre as partes. Nas imagens acima temos a aplicação de teste de nivelamento e entrevista para posterior encaminhamento às aulas.

Após o nivelamento, já na aula, o esforço era de encontrar, na observação, elementos que me colocassem na “trilha da história” e que se conectassem com assuntos ou conceitos tradicionalmente tratados pela disciplina. Contudo, minutos após a aula iniciada, me dei conta que o esforço, ao menos neste primeiro momento, era inútil. Anotei no diário de campo, para amadurecer mais tarde, a seguinte reflexão: “a presença destes sujeitos nesta sala representa situação histórica tão potente, no que diz respeito a reconfiguração global das forças produtivas, dos arranjos geopolíticos de nossa época, que talvez, minha tarefa seja pensar um pouco mais sobre o que buscar nessas relações educativas, e sobre o papel que a história vivida e a História disciplina jogam nesse contexto” (anotes de campo).

A segunda instituição que vou apresentar aqui, mais detidamente, é a Paróquia Santa Clara, localizada na Lomba do Pinheiro. O curso que encontrei lá é fruto de uma parceria celebrada entre PUCRS e Cáritas Arquidiocesana. Através do curso de Letras da Escola de Humanidades da PUCRS a Paróquia decidiu atender aos migrantes que viviam na comunidade e iniciou a primeira turma em março de 2017. Contou com voluntários, alunos e professores do curso de Letras.

Frei João, religioso da paróquia e responsável até 2019 pela organização do atendimento aos migrantes, conta em entrevista como se deu a necessidade de iniciar as aulas, em meio a uma distribuição de roupas doadas aos migrantes:

Um jovem haitiano chegou a me dizer com emoção e dificuldade de se expressar em português: “eu não quero isso aí. eu quero é um emprego, um trabalho para conseguir estas coisas”. Foi então que procuramos a Cáritas da Arquidiocese de Porto Alegre para pedir orientação para o trabalho com migrantes. Então nos encaminharam para o COMITAT - Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas e Vítimas de Tráfico de Pessoas/RS, onde conhecemos o pessoal da PUC/RS que trabalhava com Migrantes. A partir destes encontros foi que surgiu a proposta de se oferecer aulas de Português aos haitianos lá no próprio bairro Lomba do Pinheiro, numa parceria da Paróquia Santa Clara, Cáritas da Arquidiocese e Departamento de Letras da PUC/RS. (Frei João, entrevista online)

No início as aulas eram ministradas basicamente em francês, para atender a demanda dos migrantes francófonos moradores da comunidade. Aos poucos, conta a professora responsável pelo projeto em artigo sistematizando a experiência, as aulas foram migrando “[...] progressivamente para o Português com atividades de leituras, expressão oral e escrita, e exercícios de reforço de estruturas gramaticais”. (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017, p. 196).

Na paróquia a estrutura das aulas se dá em módulos de dois meses, com um encontro semanal de três horas, aos sábados, pela manhã, totalizando uma carga horária de 40 horas ao final do módulo. Em média 20 a 30 haitianos, principalmente, frequentam os cursos.

Nesta experiência, vemos mais uma vez a marca da sociedade civil, aqui em articulação mais coesa entre uma instituição religiosa e comunitária com uma instituição de ensino superior. Mas ainda com a marcada ausência do estado na figura da prefeitura de Porto Alegre ou do governo do estado do Rio Grande do Sul. Novamente, o perfil dos educadores recai sobre o voluntariado, o querer estar e ser útil para si, seu processo formativo, e para o outro, o migrante que precisa da língua como ferramenta de inserção. Mas, que não pode ficar por tempo longo, pois possui outras atividades centrais que o remuneram ou organizam sua

vida. Os estudantes que participam dos cursos são graduandos e pós-graduandos vinculados ao curso de letras.

O perfil dos migrantes na Lomba, que encontrei em 2019 não variou muito do início das atividades, relatadas pela professora responsável. Grupo de 20 a 30 pessoas, na maioria do Haiti, entre 20 e 60 anos. Os tempos de permanência no país e, por conseguinte de fluência no Português, são variados. Alguns já se encontram na Lomba do Pinheiro desde 2014, outros chegaram recentemente. Os educadores veem aqui uma distinção entre dois momentos, dois grupos migratórios do Haiti, um mais masculino, jovem e solteiro. E, outro, que congrega mulheres, solteiras ou casadas, algumas com crianças.

As crianças, como no CIBAI Migrações, são presença constante e sua a maioria já nascida no Brasil. Em geral, quando os educadores e educadoras conseguem organizar realizam atividades específicas, priorizando o Português na comunicação com elas. Outra característica comum é o clima acolhedor no que diz respeito à alimentação. Na Paróquia Santa Clara, já são famosos os cafés da manhã ofertados aos sábados. É um momento de integração importante, até porque ali estão em comunidade.

Aqui reside um tema a ser considerado que difere um pouco o trabalho entre o CIBAI, primeira instituição visitada, e a Paróquia Santa Clara. Ocorre que, na segunda, como mencionei anteriormente, há um esforço comunitário de atender a demanda daqueles que residem ali na região da Lomba do Pinheiro. Eventualmente os cursos podem receber um que outro migrante de outra localidade, porém, não é regra, mas exceção. A lomba do Pinheiro é um bairro localizado na zona leste de Porto Alegre, não está em uma posição central. Logo, por questões logísticas, concentra um grupo específico em suas atividades, mais homogêneo, regionalizado. Ao passo que, a Paróquia Pompéia, onde se localiza o CIBAI Migrações, está numa região altamente central de Porto Alegre, muito próxima a única rodoviária intermunicipal da cidade, ponto de chegada e saída de um fluxo imenso de pessoas. Essa característica geográfica configura um público mais diverso, que vem de diversas regiões da cidade, também porque trabalham no centro, o que lhes economiza tempo e dinheiro na logística do deslocamento.

Para a equipe da PUCRS parece bem presente a noção de que,

[...] conhecer os alunos possibilita refletir sobre o que ensinar e representa um passo importante para estabelecer as escolhas que serão feitas acerca de temas, textos, vocabulário, aspectos gramaticais selecionados pelo professor, para que façam sentido e, de fato, ampliem a participação deles na vida em comunidade. (ANDRIGHETTI; PERNA; PORTO, 2017, p. 201-202).

Essa premissa materializada na prática pedagógica dos educadores e educadoras da Lomba do Pinheiro, buscar conhecer a história dos migrantes ali presentes, me apresentou mais uma ferramenta do ensino de história aplicado as aulas de Português: a história de vida e, associada a ela, seja como método ou escolha teórica, a história oral. Uma das atividades, descritas pelos educadores em questionário, dá conta inclusive de uma linha de tempo indicando períodos da trajetória até chegar ao Brasil.

5 HISTÓRIA ENSINADA A HISTÓRIA ATRAVESSADA

Quando a história aparece no planejamento dos educadores e educadoras, e na aula com os migrantes, enquanto conteúdo propriamente de história como período colonial, proclamação da república, escravidão, em geral está formatada pelo que o professor Nilton Pereira denomina por *história maior*, ou uma “[...] linha encadeada de fatos ou mesmo um processo que parece ter tido apenas as alternativas que aparecem com vencedoras na conjuntura estudada” (PEREIRA, 2017, p. 105).

Então é possível listar em uma planilha ou texto os momentos em que a aprendizagem histórica se dá na aula de Português e cultura brasileira para os migrantes? Sim, apontando os conteúdos tradicionalmente trabalhados pela disciplina história e como aparecem neste contexto de aula. Mas, ainda assim, não parece ser o suficiente. A impressão é que, como alerta Pereira (2017), a história fica sem corpo, sem possibilidade de mover-se e por consequência da imobilidade incapaz de romper com suas estruturas.

Felizmente as observações e entrevistas, como espero demonstrar em seguida, deram conta de algo mais do que isso. Encontraram um nível de aprendizagem histórica que se dá abaixo dessa superfície dos “conteúdos históricos”, mais profunda. Aqui faço um alerta para que não nos apeguemos a ideia hierárquica de estar abaixo e por isso ser menor em importância. Ao contrário, a chamada história menor, em contraposição a descrita anteriormente, das longas e pouco mutáveis estruturas, está abaixo da superfície porque precisa ser olhada no detalhe, com mais atenção e por que não, mais sensibilidade. Assim, esta história menor que evoca a história viva dos sujeitos que migram está subjacente ao conteúdo da aula, mas com frequência, evocada pela experiência migrante, transborda por toda a sala. “É uma narrativa que, distante de realizar uma longa descrição de um período, se ocupa das formas de expressividade dos corpos” (PEREIRA, 2017, p.110).

A presença frequente da história de vida, o exemplo que parte da experiência, da cor da pele, marcadamente não branca, o som, o ritmo e os sabores da cultura de origem dos migrantes e do Brasil que agora os recebe. Tudo isso se configura como elemento de movimento de valorização dos corpos e da subjetividade destes sujeitos. Assim, veremos na análise o quanto de História se ensina e quanto a história destes sujeitos e desta coletividade migrante é atravessada pelas metodologias e conteúdos que se apresentam nestas aulas.

5.1 ENSINO DE HISTÓRIA: BREVES APONTAMENTOS

Buscando localizar em meio a historiografia do campo de pesquisa sobre Ensino de História os temas desta dissertação, não pude deixar de lembrar da *pegada africana*¹, na Rua da Praia, em Porto Alegre. A *pegada africana* é um dos símbolos que marcam os territórios e trajetos do povo negro na cidade de Porto Alegre, assim como o tambor, os quilombos urbanos, o Bará do Mercado Público, dentre outros. Enfim, a pegada fica inscrita na calçada e poucos transeuntes se percebem deste símbolo ao cruzar por ele. Quando li sobre esta obra plástica fui mais atenta ao centro da cidade localizar este símbolo e contemplar as mensagens e histórias que traz, silenciosamente, a todos e todas que o percebem.

Explicitar as marcas da presença de migrantes contemporâneos em meio à produção do ensino de História é entender que determinados temas e discussões afloram na medida em que as tensões sociais se acirram. Pensando a partir da pegada na Praça da Alfândega, as marcas do negro imersas na história branca oficial foram construídas a força de luta e tensões que, longe de estarem resolvidas, hoje se configuram de formas distintas de vinte ou trinta anos atrás. Estabelecendo as conexões entre História, seus temas e sujeitos, e o diálogo com as relações sociais surge o desafio de buscar o sujeito migrante, deslocado forçado, estrangeiro, estranho ao nacional. Em meio a uma história oficial nacionalista, onde localizamos estes sujeitos nas produções da História e de seu ensino?

Para fins didáticos, vamos mapeando os caminhos da História ensinada atentos e atentas ao ponto em que a temática da *migração* surge em meio à produção sobre ensino de História e como ela surge. Neste percurso, espero que seja possível perceber as pegadas ou os sujeitos migrantes em suas dinâmicas.

A emblemática tese de doutorado da Profa. Circe Bittencourt, reconhecidamente citada em boa parte dos trabalhos do campo, aponta para a urgência de pensar os processos de ensino e aprendizagem a partir das disputas contextuais que os cercam e que deles emergem.

Ao final dos anos setenta, início dos anos oitenta, é possível perceber uma inflexão esperada no campo da educação em geral e do ensino de história em razão do contexto de luta pela redemocratização.

¹ A manifestação visível da “Pegada Africana” afirma a Praça da Alfândega como um dos lugares de existência do Museu de Percurso do Negro. Na praça, antigo Largo das Quitandeiras, raízes históricas adquirem nova visibilidade na forma de continente africano, concebida a partir de uma linha formada por sinuosos movimentos de matriz orgânica. Vinicius Vieira apresenta um desenho contemporâneo, modelado em aço, que envolve e ressignifica as pedras portuguesas do local, simbolizando a concretização de políticas públicas que resultaram da luta histórica por reconhecimento das culturas étnicas.

A educação superior pública no país, de acordo com Rigotto e Souza (2005), estagnou e as instituições privadas cresceram enormemente. Contudo, há avanços apontados por Carvalho, Saviani e Vidal (2001) como a criação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPed), em 1977, do Centro de Estudos *Educação e Sociedade* (CEDES)² e da Associação Nacional de Educação (ANDE), em 1979. Tais entidades foram fundamentais para proliferar os debates mais críticos no campo da educação. Debates estes que produziram materiais fundamentais para nosso referencial atual. Um acúmulo de experiências e reflexões que nos permite hoje tentar alargar os limites já definidos como marcos do campo do ensino em história.

Nos anos 1990, a nova história marcada pela 3ª *Geração dos Annales e da História Social Inglesa* (MATHIAS, 2011, p. 47) influenciou a produção em âmbito acadêmico, impactou a produção teórica e o fazer no âmbito do ensino. Os temas do foro privado ganharam espaço nos currículos e nas pesquisas. Obras como *História da Vida Privada na França* (G. Duby e P. Ariès) e no Brasil (F. Novais), em meados dos anos oitenta para os noventa, introduzem os novos temas na academia e, por conseguinte, nos livros e currículos escolares. A pedagogia crítica e a filosofia histórica marxista perdem espaço significativo e a história cultural e o presente chegam para ficar.

A criticidade ainda figura como objetivo da ação educativa. Contudo, o sujeito crítico não parte mais da materialidade das relações produtivas. Também historiciza outras relações sociais que estabelece. De acordo com Mathias (2011, p. 47), o ensino chama para si a tarefa de “[...] capacitar o aluno a questionar sua própria historicidade e refletir sobre a natureza histórica do mundo” ainda que esta postura crítica seja apontada por muitos como difusa e alheia às questões sociais de fundo.

O papel docente dos anos noventa descentra do ensino enciclopédico das décadas de sessenta e setenta, e também da valorização absoluta da vivência dos sujeitos nos anos 1980. Como alerta Seffner (2000) uma docência que valoriza os conhecimentos prévios do aluno, confrontando com o conhecimento escolar que deverá produzir um conhecimento novo. A Lei de Diretrizes e Bases de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais³ são resultados do período, que trazem avanços no campo da universalização do ensino e do reconhecimento de algumas especificidades mas também carregam intenções da esfera política e econômica de

² Ver Cadernos CEDES 1984. A publicação condensa boa parte dos debates, novas opções didáticas, temáticas e epistemológicas no Ensino de História.

³ O processo de elaboração dos PCN's começou em 1995 [...] os PCNs foram transformados num conjunto de dez livros, cujo lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997, Dia do Professor, em Brasília.

um governo federal, a época, alinhado com organismos internacionais e políticas de submissão econômica dos países periféricos.

Contudo, a despeito de muita luta docente e secundarista, a educação dos anos 1990 e início dos 2000 foi fortemente impactada pela política neoliberal e os acordos econômicos estabelecidos pelo presidente do período citado, Fernando Henrique Cardoso. Um lapso de tempo também conhecido pelos críticos como a era FHC, ou a era neoliberal que imprimiu na sociedade, em diversos âmbitos, e também na educação, uma lógica voltada ao mercado, seus coeficientes de desempenho e objetivos monetários. Nas palavras de historiadores e historiadoras do ensino de História houve uma

[...] tendência à homogeneização curricular em função da sociedade globalizada. Brasil, Argentina, Uruguai, Paraguai, Portugal, Espanha (esses dois últimos, primos pobres integrantes da União Europeia), eis alguns dos países submetidos a reformas educacionais de cunho neoliberal ao longo das décadas de 1990 e 2000 (BITTENCOURT, 2008, p. 101-102; SILVA; FONSECA, 2007, p. 17).

Os anos 2000 consolidam as ações neoliberais da década anterior, mas também fazem ecoar as lutas e a organização civil em torno das pautas sociais atacadas durante a década de 1990. O Fórum Social Mundial, nascido em 2001 na cidade de Porto Alegre com o mote “Outro Mundo é Possível” foi uma destas ferramentas de reação da sociedade civil à tônica neoliberal das políticas públicas ou da ausência delas. A área da educação entrou no debate

Para um outro mundo possível uma outra educação é necessária”, proclamavam os educadores, na perspectiva de promover uma reflexão crítica e construtiva em torno de um calendário mundial de lutas a favor da radicalização da democracia, do acesso à educação como direito humano universal e contra a globalização neoliberal. Com esses objetivos começou a organização da I Edição do FME, que aconteceu em outubro de 2001, dez meses após o Fórum Social Mundial. Naquele momento, os educadores definiram como ponto central a luta contra as pressões financeiras preconizadas pelo Banco Mundial, pela Organização Mundial do Comércio e pelo Fundo Monetário Internacional. Em nome da reorganização da economia do mundo, esses agentes vinham impondo às nações acordos comerciais que transformavam bens públicos e essenciais ao ser humano em serviço, entre eles educação e saúde. As discussões realizadas culminaram na construção e aprovação da Carta do Fórum que reafirmou “a defesa da educação pública como direito social inalienável, irredutível à condição mercadoria. (APRESENTAÇÃO, 2007, p. 13).

O Ensino de História voltou-se à crítica a fragmentação temática dos conteúdos e currículos que despolitizou a disciplina História em âmbito escolar. Os escritos do campo dão conta de ressignificar a prática docente como fundamental, nas palavras da Professora Circe Bittencourt (2004, p. 27, “[...] na configuração do currículo real, que acontece na sala de aula

lembrando que ele é sujeito fundamental na transformação ou na continuidade do Ensino de História.”

A tarefa legada à disciplina passa a ser o ferramental para estudo da identidade e diferença, “[...] para a compreensão do que é ser cidadão e suas reais possibilidades de ação política e de autonomia intelectual no mundo globalizado.” (BITTENCOURT, 2004, p. 27).

Agora que foram mapeados alguns momentos significativos em meio a historiografia da educação e do campo do ensino de história, é possível pinçar alguns temas abordados nas pesquisas e publicações de historiadores e historiadoras que vem se dedicando a refletir sobre as práticas de ensino da história em sala de aula. Como as novas fontes, os novos sujeitos e os limites e objetivos da História em relação as demais disciplinas do conhecimento.

A história do ensino da História trouxe, desde seus primórdios, inovações quanto à seleção das fontes de pesquisa. [...] O crescimento e as novas tendências da historiografia, no decorrer dos anos de 1970 e 1980, proporcionavam novos caminhos para o ensino e ampliava-se o debate sobre os paradigmas que deveriam fundamentar as novas propostas curriculares, incluindo nas discussões as possibilidades de inclusão das experiências das práticas profissionais nas escolas como forma de subsídio para as reformulações da História escolar (Silva, 1984; Fenelon, 1983). (BITTENCOURT, 2004, 88).

Pesquisar sobre o Ensino de História, gradativamente, significou o rompimento com as fontes tradicionais. Dados, textos e relatórios oficiais da escola. Hoje, após grandes embates entre os historiadores e historiadoras e conexões necessárias com a área da educação, é absolutamente possível embasar as pesquisas em sala feitas diretamente com os educandos e educandas ou com docentes e suas experiências para aferir questões sobre conhecimento histórico, didáticas e outros elementos da cultura escolar. Para pesquisar sobre o ensino proposto aos migrantes que chegam a Porto Alegre em espaços diversos (por vezes não escolares) se faz necessário o conhecimento deste caminho trilhado, da história tradicional e seus métodos de investigação, passando por uma história crítica a uma história diversa e quem sabe caminhar para uma história (in) disciplinada, “As propostas curriculares de História, elaboradas nos últimos anos estão relacionadas aos debates e confrontos surgidos no final do período da Ditadura Militar.” (BITTENCOURT, 2004, p. 12).

O excerto trazido pela Profa. Circe ajuda a nos situar nas disputas em torno da construção de currículos e didáticas no ensino de História, no texto *O Saber Histórico na Sala de Aula* (BITTENCOURT, 2004). Aqui, esse trecho cabe para lembrar a importância de atualizar os saberes históricos localizando as novas “guerras de história” colocadas no contexto atual. A migração dita contemporânea, massiva e relacionada aos deslocamentos forçados pelos movimentos do capitalismo se apresenta como tema que atravessa a construção

de saberes, inclusive os históricos, e os/as migrantes como novos sujeitos de temas sensíveis, que urgem serem debatidos, “A relação entre escola e cidadania nos remete, evidentemente às finalidades políticas da disciplina [...] papel do ensino de História para a compreensão do *sentir-se sujeito histórico*”. (BITTENCOURT, 2004, p.19-20, grifo do autor).

De alguma maneira o ensino ofertado a migrantes em Porto Alegre estimula a agência destes sujeitos no país de destino através da aprendizagem histórica, nos diferentes espaços, escolares ou não?

As causas para o deslocamento humano contemporâneo e as trajetórias destes migrantes refugiados impactam fortemente sobre seus processos de adaptação ao local de destino. As práticas educativas que os encontram, se históricas ou com componentes históricos, podem impactar igualmente neste processo de identificação com o local. Contribuir no entendimento de “seu lugar no mundo” partindo da historicização dos seus processos migratórios.

Essa abertura que se processou em meio ao ensino de História, também produziu a perspectiva dos estudos multiculturais, que hoje se traduzem melhor na palavra interculturalidade. O ensino, em geral, aqui em especial o de História, se viu confrontado com a emergência de grupos étnicos não pertencentes a educação tradicional, nem em seus materiais, tão pouco em seus métodos de ensino.

Para Catherine Walsh (2009), apesar da interculturalidade já ser um termo em voga desde os anos 1990, há que se fazer uma distinção entre uma perspectiva intercultural que segue dando manutenção ao status de desigualdade social dominante e outra que pode se configurar, segundo a autora, como “[...] proyecto político de descolonización, transformación y creación” (WALSH, 2009, p.02). O ensino para migrantes, diferente da perspectiva assimilacionista do século XIX, pode se configurar como intercultural, voltado ao diálogo entre os diferentes grupos e romper com a negação ao estrangeiro, tão insuflada pelos discursos nacionalistas.

Pensar a História que é ou que pode ser ensinada aos migrantes atravessada pela história viva da experiência que eles trazem para o espaço de sala de aula é pensar uma proposta de trabalho pedagógico que esteja revestida do pensar e do fazer histórico. Para tanto, deve ser composta de algumas intencionalidades e, por conseguinte, de determinadas ferramentas.

A primeira delas, pensando a partir de Schmidt (2004) é fundamental que o elemento histórico esteja presente para que os migrantes tenham sucesso doravante em interpretar diferentes discursos sobre si na sociedade em que estão se inserindo, a fim de que consigam se

mover com maior habilidade e se precaver nas ações quando em contato com diferentes grupos e espaços sociais. No excerto abaixo, a autora traz esta perspectiva no trabalho do professor de História.

O professor de História pode ensinar o aluno a adquirir as ferramentas de trabalho necessárias; o saber-fazer, o saber-fazer-bem, lançar os germes do histórico. Ele é o responsável por ensinar o aluno a captar e a valorizar a diversidade dos pontos de vista. Ao professor cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas em problemáticas. (SCHMIDT, 2004, p. 57)

Aqui, no contexto analisado pela pesquisa com migrantes, ainda não temos aula especificamente de História. Sendo assim, este ferramental pode ser proposto por professores e professoras de História dentro de um trabalho interdisciplinar necessário no ensino para migrantes.

Para tanto, se faz necessária a diversificação de fontes no ensino para migrantes. Propor que interpretem diferentes suportes e linguagens como a filmográfica, jornalística, textual, musical, enfim, fontes que estimulem a captação e a valorização de diversos pontos de vista, como afirma Maria Auxiliadora Schmidt no trecho acima.

A segunda intencionalidade, que na perspectiva desta dissertação deve embasar todo o trabalho pedagógico proposto aos migrantes, emerge da realidade atual do ensino de História que, como nos lembra Andrade, Gil e Balestra (2018, p. 05) deve assumir o papel “[...] de ensinar a conviver com a diversidade e a se posicionar no mundo”.

A fim de lograr esta tarefa se faz necessário pensar em metodologias participativas dos migrantes em sala que promovam um “colocar-se” nas questões debatidas. Dinâmicas e materiais que provoquem exercícios críticos e, de alguma forma, estimule o posicionamento dos migrantes sobre suas realidades. De certa maneira isso já ocorre, ao menos na apresentação dos materiais, que parte muito do dia-a-dia dos migrantes, os bairros que circulam, as linhas de metrô que utilizam, as comidas que encontram nos mercados, dentre outros pontos de conexão com a vida. Contudo, este material precisa ser abordado de forma a extrair as contradições deste cotidiano e problematizar as questões que aparecem.

Uma terceira intencionalidade, que dialoga com as anteriores e atravessa ao ensino de ponta a ponta, é a dimensão política do ensino em geral, em especial, do ensino de história. Se entendemos pertinente trazer os temas sensíveis para a roda dos debates em sala e ensinar para uma cultura de respeito a diversidade e aos direitos humanos, então precisamos assumir que há uma proposição política, ancorada em uma visão de mundo, que o professor traz para dentro da sala. Concordando com Pereira e Seffner (2018, p. 16):

[...] torna-se necessário uma reafirmação dos aspectos éticos e políticos das narrativas e das formas de expressão do conhecimento de que os professores se utilizam para criar e recriar conceitos históricos em sala de aula. Isso implica também abrir os currículos para os passados vivos e sensíveis, problematizando os marcadores tradicionais e eurocentrados de representar o tempo.

Trazer os temas sensíveis da migração ainda se constitui como desafio, mesmo nos espaços em que se ensina para migrantes. Nem sempre estão presentes em aula elementos que toquem as sensibilidades do processo migratório. Por exemplo, trabalhar imagens e dados de embarcações no mediterrâneo ou mesmo a emblemática foto do menino Alan Kurdi (MANTOVANI, 2015), de três anos, morto às margens do Mediterrâneo após naufrágio na travessia Turquia e Grécia. Importante lembrar que não se trata de explorar o exótico ou perseguir o que vai causar impacto e chamar a atenção pura e simplesmente, mas de entender que “[...] os estudantes precisam vivenciar situações de aprendizagens que impliquem refletir sobre suas próprias representações, imaginários e emoções. Assim, eles são incentivados a tomar posições.” (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p. 08)

5.2 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: UMA PERSPECTIVA DOS DOCENTES

O que encontrei nos materiais de aula e nas salas que visitei foi uma tentativa de aproximação do conteúdo com a realidade dos migrantes. São grupos distintos de diferentes nacionalidades que se encontram, e é preciso um conjunto de conteúdos que os contemple e que dialogue, de alguma forma, com suas realidades. Os educadores costumam responder que estão produzindo seus materiais de aula e planejando suas aulas pensando nas necessidades urgentes da vida dos migrantes, como ler um anúncio de jornal, interpretar uma propaganda de tele-entrega ou comparar as ruas de Porto Alegre às ruas da cidade de origem daquele grupo de aula. Na verdade, estão fazendo mais do que apenas adaptar os materiais as necessidades dos educandos, estão rompendo com uma lógica de alfabetização formal pelo ABC, propondo um letramento do mundo que os cerca.

Desde o início das observações estive aficionada pela busca de conceitos próprios ou caros à disciplina História, mobilizados em meio às aulas de Língua Portuguesa. De fato, foi possível extrair dos materiais, planejamentos de aula e dos exercícios propostos pelos educadores e educadoras conceitos considerados históricos, como os descritos na tabela XX.

Contudo, lendo sobre o ensino intercultural, na perspectiva trazida por Walsh, e relembro Bittencourt com o papel político do ensino de História, fui arrebatada com a conclusão de que, toda estrutura montada para atender os migrantes, os materiais de aula, conteúdos tratados, de alguma forma marcam uma abordagem que enfrenta a imagem colonial do migrante. A postura das entidades, dos educadores e educadoras na relação de ensino, bem como nas outras esferas, não hierarquiza os saberes e as vivências ali colocados.

Nos relatos dos educadores, a perspectiva do outro, a possibilidade de entender o tempo distinto em que o migrante se encontra, é um dos desafios a serem enfrentados. O educador mais antigo do CIBAI, que já dá aulas há três anos para migrantes, quando perguntado qual o momento mais significativo em aula, ele responde:

Atividade que consistia em eles dizerem como se sentiram quando chegaram ao Brasil. Nessa atividade, pude ter uma noção, ainda que vaga, sobre o que significa imigrar, deixando para trás vínculos que não se sabe quando e se serão retomados. (Baiard Rosa, questionário GoogleForms)

As oficinas de culinária para trazer a cultura dos povos migrantes, os cartazes de orientação em diferentes idiomas, que lógico facilitam a comunicação para os voluntários, mas sobretudo reconhece a presença dos falantes daquele idioma no espaço. Para além dos conceitos históricos listados na tabela, trata-se de um fazer que é próprio do ensino de História: trazer à tona a agência destes sujeitos no tempo. Não precisam ser tutelados, não são inferiores, estão escrevendo suas trajetórias através do deslocamento e marcando a história do século XXI.

Um estudo de Cima (2005) sobre a acolhida de migrantes, bem mais amplo, realizado na Itália, lançou algumas balizas para pensar a atuação docente no contexto de ensino para migrantes em Porto Alegre, aqui analisado. Neste estudo, o grupo de pesquisadores envolvidos se debruçou sobre a rede de acolhimento para pensar melhores abordagens no trabalho social e psicopedagógico com os migrantes que chegavam a Itália por volta do ano de 2002. O interessante nesta pesquisa, e que de alguma forma persigo também por aqui, é que houve uma inflexão na perspectiva de análise. Ao invés de focar tão somente no migrante, suas necessidades e características o olhar voltou-se para os que os estavam recebendo.

[...] começamos a transformar as perguntas invertendo os polos, a parte em questão sendo «nós» e não «eles». Transgredimos. [...] A partir da reflexão sobre nós e o nosso trabalho, foram evidenciadas posições, talvez antigas, mas com certeza nossas, que assumimos quando estamos em contato com quem é outro de nós. Graças à reflexão, à escuta da experiência, à formação contínua e à reelaboração durante o processo com quem cotidianamente está comprometido, conseguimos

reconhecer o olhar com que observamos os outros e as outras que vêm de longe, compreender melhor o que é preciso mudar do nosso trabalho e chegar a possíveis pontos de vista sobre o trabalho educativo, social e clínico com as pessoas e as famílias migrantes. (CIMA, 2005, p.103-104)

Com os questionários e entrevistas, busquei conhecer a perspectiva dos educadores e educadoras. Partindo talvez de algumas pistas como formação acadêmica, experiências prévias de trabalho, relação com o voluntariado, conexão com o tema da migração ou outras. O resultado não dá conta de medir as influências na tarefa que desenvolvem com os migrantes, mas aponta alguns caminhos.

No capítulo 4.2. quando foram apresentados os espaços de aula e suas características, vimos que na totalidade os educadores e educadoras apresentam ensino superior completo, ou em fase de conclusão. Trata-se de um grupo, diverso nas áreas de estudo e atuação, mas que tem em comum a busca pelo conhecimento científico, ferramenta esta que o ensino superior, em princípio, deve ofertar. Dados que nos apontam um cenário talvez promissor no que diz respeito ao aprofundamento dos temas, conteúdos e metodologias de ensino ofertado aos migrantes.

Nos questionários respondidos e também nas entrevistas, é possível ir um pouco além e perceber que os educadores e educadoras, em geral, já possuíam alguma experiência com o voluntariado. Aliás, alguns acabaram por atuar junto a migrantes não por escolha do público ou temática, mas por ter decidido fazer trabalho voluntário. Então, por uma questão de ajuste de demandas, chegaram à tarefa que hoje desempenham.

Rosana Cima, analisando a rede italiana, alerta sobre o risco de uma relação hierarquizada para com os migrantes, reproduzindo práticas colonialistas. Lembrando Todorov (1984), dessa forma não se encontra o outro, mas o que dele se quer confirmar. O que se encontra e o que o outro diz está coberto das construções já possuídas sobre aquele indivíduo ou grupo cultural. O nosso grupo de educadores e educadoras em análise também corre este risco, de reproduzir em suas aulas elementos aprendidos e reproduzidos da colonialidade, ou seja, que tutela o outro pressupondo sobre ele tudo saber, e ainda atribuindo a ele um lugar de inferioridade com relação ao saber ali ensinado.

Em meio às equipes analisadas encontramos, por exemplo, pessoas com histórico de trabalho religioso, que já prestaram outros tipos de voluntariado voltados a perspectiva da caridade. Uma das educadoras, que respondeu ao questionário, afirmou ter estado em trabalho de evangelização em Roraima junto a venezuelanos que ultrapassam a fronteira. Uma experiência prévia como essa, com tal perspectiva, pode carregar o fazer desta educadora de uma preconceção acerca de grupos politeístas ou de outras opções religiosas, por exemplo.

Ou, dentro de uma visão intercultural crítica, pautada na reflexão, escuta e formação entre os diferentes olhares que se colocam neste tipo de tarefa, esta educadora, e todos os outros, pode entender de onde observa o migrante, reconhecer seus conhecimentos prévios e então mediar sua ação buscando conhecer genuinamente a diferença do outro.

A saída possível, ou a vigilância constante para que esse ensino não recaia sobre bases coloniais, é apontada por Cima e pelos resultados da experiência italiana, nesse caminho. Admitir o ponto de vista de onde partimos para olhar os migrantes e as diferenças que nos constituem. Exercitar a parcialidade e a separação que marca a relação entre eles e os migrantes, sem buscar de imediato uma relação equiparada, que pode na análise da autora, ocultar desigualdades não tratadas.

Quanto a perspectiva dos docentes, buscando uma síntese certamente inacabada, percebi que tanto a interdisciplinaridade, e dentro desta os conceitos históricos, bem como a interculturalidade apresentam traços no fazer destas equipes. Estão presentes nos três locais analisados. Contudo, não de forma exatamente consciente ou intencional por parte dos educadores e educadoras. Há um desejo de qualificar a prática que muitas vezes esbarra na falta de tempo e rotatividade da tarefa, como já vimos anteriormente. O que parece é que uma proposta formativa que articule estas equipes de alguma maneira pode dar este salto. E, ao que tudo indica, é desejo dos indivíduos e também das instituições que atuam com os migrantes.

5.3 OS CONCEITOS HISTÓRICOS QUE SE ENTRECruzAM AO ENSINO DA LÍNGUA: ANÁLISES DO MATERIAL E DAS CENAS ESCOLARES

Mas afinal, existem conceitos históricos trabalhados nas aulas de Português para migrantes? Bem, existem. Mas não é possível responder de forma tão direta. Vamos precisar entender um pouquinho do que seriam os tais “conceitos históricos” para então localizá-los em meio às aulas observadas. Então vamos lá.

O que a História, estritamente como disciplina, ensina? Quais conceitos são próprios a este campo do conhecimento? Existem conceitos que são únicos, exclusivos, que só a História pode tratar? Buscando auxílio em Schmidt (2009) e Lee (2006), primeiro precisaremos diferenciar conceitos substantivos (aqueles que estabelecem a relação do sujeito com o mundo real) que podem ser abstratos e funcionam para nomear fenômenos percebidos pelas sociedades ao longo dos tempos (guerra, governo, comunicação, totalitarismo, capitalismo, cultura, dentre uma infinidade de outros) ou termos de períodos específicos (monogamia, escambo, divórcio, entre outros). De conceitos chamados meta-históricos ou conceitos de

segunda ordem, estruturantes do pensamento histórico, às capacidades cognitivas necessárias para pensar historicamente (tempo, consciência, interpretação e imaginação histórica; comparação, causa, consequência, anterioridade, posteridade, entre outras noções relacionadas a interpretação temporal).

Se olharmos as aulas de forma breve, é possível que encontremos apenas o ensino de Português e dicas práticas para melhorar o cotidiano dos migrantes em solo porto-alegrense. Contudo, um olhar mais detido, que a pesquisa buscou fazer, vai encontrar um universo de conteúdos, conceitos e práticas que extrapolam o ensino da língua.

Nos materiais e nas aulas fui fazendo uma marcação, no caderno de campo, toda vez que via ou ouvia algum conceito que é próprio da disciplina História. Por exemplo, é comum nos materiais de aula aparecer algum exercício solicitando que o aluno compare lugares, comidas, músicas daqui, do Brasil, com seus países de origem. Este exercício de comparação, invariavelmente resvala pelo campo da história quando o aluno precisa explicar e/ou contextualizar a comida, a fruta, a dança que é diferente em seu país porque obedece outros condicionantes.

Também é recorrente o recurso das histórias de vida ou fragmentos da experiência do migrante, tanto nos materiais quanto nas didáticas propostas pelos educadores e educadoras em sala. Tais dinâmicas evocando ferramenta tão cara ao ensino de História, as histórias de vida, valorizando a dimensão da memória, demonstra nitidamente como recursos próprios a disciplina História se encontram nestes espaços de ensino para migrantes, podendo ainda ser potencializados.

Ao tratar das trajetórias de deslocamento, educadores e educadoras solicitam aos migrantes que relatem o que os traz aqui e o que os fez migrar. Nesta pergunta estão contidas noções históricas importantes como a relação entre causa (por que saíram) e consequência (a decisão de migrar). Como numa hora do conto, registrada no diário de campo, em que um narrador lia a história de uma menina congoleza (PARAGUASSU, 2017) que testemunha a guerra no Congo chegando a sua casa, atingindo familiares e o desdobramento desses eventos que foi a vinda dela com a mãe para o Rio de Janeiro. Pensar as mudanças e continuidades na vida da menina congoleza da história, assim como, na vida de cada migrante que a ouviu é, segundo Lee (2006), o que articula conceito substantivo (conteúdos) a conceitos de segunda ordem, o que vai permitir que reflitam historicamente e se posicionem diante de suas realidades.

Ainda que tenha tomado parte da análise do inglês Peter Lee emprestada para analisar a operacionalização dos conceitos históricos em meio às aulas de Português para migrantes, é

preciso destacar que o conceito de *literacia histórica*, por ele desenvolvido, não será aplicado nesta análise. Lendo alguns dos seus pares e interlocutores, não pude ignorar a crítica de que o autor não incorpora as condições sociais que vão marcar a leitura histórica dos sujeitos, neste caso, dos migrantes.

As práticas de letramento, sejam na História ensinada sejam no mundo, são circunstanciadas e validadas pelo contexto de vida, não podendo ser analisadas, categorizadas ou compreendidas fora da produção de sentido que as constitui e estrutura seus atos. Em virtude disso, tais práticas são sempre sociais e marcadas pelo tempo-espço que as compõe enquanto materialidade e validade. No caso, na história ensinada, elas são constituídas pela perspectiva escolar, histórica, social e filosófica que recobre seus atos e, assim, os sentidos produzidos em práticas de letramento. Acreditamos que ao usar letramento histórico estamos pontuando um diálogo com outras áreas de conhecimento pode produzir reflexões mais fecundas e densas para o ensino de História (AZEVEDO, 2014, p. 09)

Além disso, constantemente é estimulada nos migrantes a imaginação de futuro, o que desejam, o que querem construir, como pretendem atingir seus objetivos. Esse exercício, a princípio, uma pergunta banal “quais seus planos?” esconde uma operação própria da educação histórica importante: a habilidade de relacionar as temporalidades (passado, presente e futuro) a fim de organizar estratégias.

Durante as observações, além de registrar momentos, como os citados anteriormente, em que os conceitos de segunda ordem apareciam, também registrava a todo momento em que me deparava com os chamados conceitos substantivos, ou de certa forma, os conteúdos próprios do ensino de História. Segue o registro dos mais recorrentes:

Quadro 2 - Conceitos de Ensino de História

Conceito relacionado ou próprio do ensino de história	Contexto da atividade
Memória	Muito utilizado em textos e exercícios para evocar manifestações dos migrantes.
Monumentos	Apresentação de monumentos da cidade com alguma informação histórica sobre.
Histórico de lugares	Textos contextualizando histórico de cidade, bairro, praça, mercado público... Interpretação e produção textual
Cultura	Culturas locais, diferenças regionais, culinária, expressões idiomáticas de cada local etc.
Ascendência/Descendência	Atividades relacionando vocabulário familiar
Geração	Atividades diferenciando temporalmente os grupos que migraram dos que ficaram em seus países de origem.
Cidadania	Exercícios sobre documentação, trabalho, atendimento à saúde etc.
Racismo	Comentários em aula relatados em entrevista
Xenofobia	Comentários em aula relatados em entrevista

Fonte: Dados da pesquisa.

O tema da cidadania está presente em diferentes momentos, de várias formas. Não se entra em uma discussão aprofundada sobre o que é cidadania ou sobre as raízes históricas do conceito. Até porque os limites da língua e do tempo se colocam como empecilho para um debate mais denso. Contudo, a cada exercício tratando de preenchimento de documentação como visto, solicitação de permanência, até mesmo de um currículo laboral, o tema da cidadania reaparece. O embate estabelecido entre educadores esforçados e dedicados em auxiliar os migrantes a acessar seus direitos e exercer cidadania, e a realidade que os eles trazem para dentro da sala de aula, relatando dificuldades em concluir etapas essenciais para este status de “cidadão” ou “cidadã” brasileira.

Além dos conceitos, os tipos de história que mais aparecem nos materiais e que pude observar em aula, bem como nos relatos dos educadores e educadoras são: História local, História cultural, História de vida e História do Brasil. O programa do CIBAI, em especial, é o que mais se aproxima de um formato de cultura brasileira, pois traz no planejamento um bloco (em média de 3 aulas) específico para tratar de História do Brasil.

As entrevistas, como vimos na metodologia, foram um passo importante para aprofundar os questionários respondidos pelos educadores e educadoras, mas também para pinçar temas e questões sensíveis que não aparecem explicitamente nos materiais de aula, e que minhas observações não puderam captar, como o tema do racismo e da xenofobia. São questões que entendo importantes serem tratadas aqui, porém, com a certeza de que esta análise não dará conta de solucionar os conflitos subjacentes a estas questões, tão pouco oferecerá soluções apostiladas no campo do ensino para tratá-las de forma homogênea.

Nos materiais produzidos pela ACNUR, e pelos próprios educadores e educadoras, há uma tentativa perceptível de promoção da diversidade. Vemos isso nas imagens de pessoas de todas as cores, etnias, textos tratando de religiões diversas, gírias e termos utilizados em diferentes contextos sociais, para além da norma culta, entre outros exemplos. Contudo, ainda que o racismo e a xenofobia não apareçam nos livros em aula, são experiências do cotidiano dos migrantes que, de alguma forma, aparecem refletidas no espaço de aprendizagem da aula.

Um dos educadores relatou em sua entrevista, quando perguntei sobre suas motivações para se voluntariar a dar aulas, que faz isso para ajudar os migrantes visto que estes são “muito explorados por algumas pessoas”. Quando perguntei o que seriam estas situações de “exploração” a resposta veio na forma de dois relatos de aula. O primeiro, uma aula que tratava de moradia, endereço, como dizer onde você mora e assuntos relacionados. Nesta aula, um grupo de haitianos falava da alegria de ter encontrado uma “senhora” na Restinga, bairro da zona sul de Porto Alegre, que cobrava um bom preço pela peça alugada. O educador

indagou um pouco mais sobre a moradia, como exercício de aula e acabou por perceber que o valor de aluguel cobrado àquele grupo era extremamente abusivo e alertou os migrantes, repassando a eles uma média de valores praticados naquela região.

O segundo relato traz uma situação mais explícita de xenofobia. Em uma aula que tratava de leitura e interpretação de anúncios de tele entrega um estudante haitiano brincou que precisava muito daquela aula para não ser xingado novamente. Interessado pelo comentário o educador indagou o estudante para saber mais daquela situação. Ocorre que o haitiano é entregador de lanches no centro da cidade. O aluno relatou que logo que começou a trabalhar falava muito mal o Português e foi xingado por um cliente por interfone, quando se atrapalhou ao comunicar que estava com o lanche que havia sido solicitado. Não entendeu bem os xingamentos, mas pôde perceber que o cliente estava bem descontente e que o havia agredido verbalmente. Depois, no trabalho, soube pelos colegas que a queixa havia sido feita pelo cliente a seu superior, sugerindo que da próxima vez *ele* (o entregador) soubesse, pelo menos, falar direito. *Brasileiro é fogo!* Finaliza o entrevistado.

O que o educador identifica como comportamento de brasileiro, infelizmente, não está circunscrito a um só país. Vimos no norte global uma Europa assombrada com as questões da migração em massa. A todo momento, a mídia construindo a narrativa de “crise migratória” sem precedentes, como nos aponta Zygmunt Bauman (2017), no ano de 2015, quase 40% dos europeus viam na imigração o maior problema da União Europeia. Não foram raros os relatos de violência para com os migrantes e de violação de direitos nos países europeus.

A terceira cena que traz o racismo e a xenofobia, que muitas vezes caminham juntos, vem do relato de uma educadora que ajudava a fazer os currículos dos migrantes. Uma moça, jovem, senegalesa, pediu à educadora que colocasse em destaque o nome de seu país e sua nacionalidade “SENEGALESA”. Ela contou que numa entrevista de emprego foi confundida com haitiana e ao corrigir a pessoa que a havia confundido ouviu como resposta: “Ah, são todas negras, fica difícil saber quem é quem”.

Este estigma, como apontado por E. Gofman e reforçado por Bauman, generaliza uma condição de inferioridade. Neste caso, tratando uma migrante negra como igual a todas as outras, ainda que de nacionalidades e processos migratórios absolutamente distintos. O migrante estigmatizado, portador de uma *anomalia*, que o torna diferente de “nós” os *normais*. (BAUMAN, 2017, p. 44)

Ainda em *Os estranhos à Nossa Porta*, Bauman (2017) nos alerta: nossa forma de olhar e entender o migrante, o estrangeiro, o outro, é construída historicamente e com motivações políticas de grupos que realizam discursos, em sua maioria violentos, ou, na

melhor das hipóteses, que pregam a indiferença como mecanismo de defesa. Para o autor, a relação intrínseca entre a migração em massa e o crescente cenário xenófobo e racista no mundo todo, não é coincidência. O que também ajuda a explicar “[...] o sucesso eleitoral, e ao mesmo tempo espantoso e inédito, de partidos e movimentos xenofóbicos, racistas e chauvinistas, e de seus belicosos líderes”. (BAUMAN, 2017, p.18)

Estes fragmentos de experiência, trazidos pelo filtro dos educadores e educadoras em entrevista, apenas ilustram uma realidade que deve ser bem maior na frequência e no volume em que ocorre. Lendo os relatos me ponho novamente a pensar na potência de uma história (in) disciplinada, politizada nestes espaços de ensino. Ferramentas do ensino de História que possam contextualizar e trazer elementos que auxiliem estes sujeitos a entender como se constituem e no que se embasam comportamentos como este. Aqui reside uma tarefa necessária do nosso campo, o ensino de História, já enfrentada em espaços escolares multiculturais (escolas), buscando uma perspectiva de respeito aos direitos humanos. Contudo, onde estas ferramentas não estão postas (espaços de ensino para migrantes adultos), ainda, fica o desafio para que possamos construí-las em conjunto com as demais disciplinas.

6 O PRODUTO: UMA CONTRIBUIÇÃO PRÁTICA PARA A ORGANIZAÇÃO DOS E DAS MIGRANTES

Como relatei brevemente na introdução, esta dissertação de mestrado, como as demais do ProfHistória, carregam a tarefa de desenvolver, junto com as reflexões e com a escrita um “produto” que expresse, em alguma medida, os aprendizados da pesquisa e que possa ser utilizado de maneira prática pelos sujeitos imbricados na análise. Em outras palavras, um material que vá auxiliar, num nível mais operacional, as práticas relacionadas ao ensino de História, interpretadas pelos pesquisadores e pesquisadoras do programa em suas dissertações.

No caso específico do ensino para migrantes, tive muita vontade, desde o início da pesquisa, de produzir alguma ferramenta que pudesse contribuir com suas dinâmicas de ensino, facilitando acesso aos locais de aula, melhor aproveitamento do conteúdo e diversificação de materiais. Pensar um manual e produzir conteúdo de Português, como língua de acolhimento, carregado de uma perspectiva histórica era minha primeira intenção. Mas, que se mostrou grande demais para o tempo e as condições objetivas que dispunha no mestrado. Para realizar esta tarefa seria necessário sistematizar com qualidade o material já utilizado nestes cursos. Além disso, entender com propriedade suas dinâmicas internas e aplicações com os estudantes para então propor com seriedade um material guiado pela perspectiva histórica que abarcasse as demandas da língua e de outras disciplinas.

Produzir conteúdo de qualidade, ainda mais em diálogo com outra área, como a das linguagens que domina a produção de material didático para estes cursos, ou mesmo a proposta de um curso específico de História voltado para migrantes, ainda figura como tarefa importante, que merece ser levada a frente. Precisa de mais tempo, reunião de textos e vídeos já disponíveis e interlocução entre os sujeitos que utilizam este material. Por hora, fica a indicação de que uma produção como essa poderá qualificar a acolhida dos migrantes e sua relação com o novo país.

Dada esta impossibilidade, segui com a intenção de construir um georreferenciamento dos locais que ofertam curso de Português para migrantes em Porto Alegre, visto que os estava buscando e catalogando para a realização da pesquisa. Parti do pressuposto de que um mapa atualizado nas mãos do migrante facilitaria seu acesso, encurtando distância e tempo no seu aprendizado do novo idioma.

Esta ideia foi sendo amadurecida durante a pesquisa e na interlocução com os sujeitos que fui contatando. Aos poucos fui percebendo, como busquei demonstrar ao longo de todo o texto, que a falta de suporte estatal de política pública para o ensino de migrantes, gera uma

perigosa instabilidade na oferta destes cursos. Pelos motivos já elencados, equipes sazonais pautadas pelo voluntariado, infraestruturas cedidas temporariamente, enfim, todos os elementos que contribuem para esta inconstância das aulas, dos cursos, dos atendimentos em geral.

Então, dentro desta provisoriedade, surgiu a ideia de construir uma ferramenta que pudesse ser constantemente atualizada, podendo retirar locais, caso deixassem de ofertar o serviço, e incluir novos à medida que fossem ofertando os cursos. Foi então que a ferramenta ganhou a forma de um aplicativo. Acompanhando as leituras de mercado, que percebe a massificação dos aparelhos celulares, e também fazendo a leitura de outro dado, perceptível ao entrar em contato com os migrantes: todos, ou quase todos, tem celular. Com maior ou menor dificuldade financeira, o aparelho celular figura como bem essencial, pois os coloca em contato com seus pares já instalados no país, dá acesso às redes sociais que os conectam com quem está longe e funciona como ponte entre possíveis empregadores e fontes de renda.

Definido o formato e os primeiros objetivos do produto, fui em busca da operacionalização desta ferramenta, visto que meus conhecimentos na área de TI¹ não me permitiriam passar do campo da ideia. Após uma breve pesquisa de mercado constatei que este serviço estava além das minhas capacidades financeiras. Então busquei parceiros, nas entidades que desenvolvem trabalhos com migrantes para executar o projeto de forma conjunta. Infelizmente o tempo exíguo não permitiu finalizar esta parceria.

Sem muita escolha, retornei às empresas que havia contatado e chegamos a um termo: o desenvolvimento de um MVP², formato mais acessível financeiramente, que apresenta a ideia geral do aplicativo, suas funcionalidades e, ainda que não possa rodar cem por cento numa hospedagem de aplicativo (como *play store*³), pode ser aprimorado e concluído posteriormente.

O desenho deste aplicativo, para além do georreferenciamento dos locais que ofertam os cursos foi ampliado à medida em que as reflexões da pesquisa também foram sendo alargadas. Dizer para o migrante onde ele pode ir para ter aulas de Português é bom, vai facilitar a vida dele mostrando no mapa como chegar ao destino, no mesmo formato de um

¹ Tecnologia da Informação. Neste caso, em especial, desenvolvimento de aplicativos.

² Minimum Viable Product (MVP) – é a versão simplificada de um produto final de uma startup. A partir dela, o empreendedor vai oferecer o mínimo de funcionalidades com o objetivo de testar o encaixe do produto no mercado. <https://www.startse.com/noticia/startups/mvp> (STARTSE, 2019)

³ Loja de aplicativos do Google.

trajeto de *GPS*⁴ que estamos habituados a usar, mas esta funcionalidade não dá conta de aprimorar o ensino que ele pode ter. Ao conversar com os educadores e educadoras, fica muito evidente a vontade que cada um tem de melhorar o conteúdo e formato das aulas. Visto toda a estrutura já relatada de turmas grandes, pouco tempo de aula, o voluntariado que os coloca pressionados entre esta atividade e suas ocupações principais, enfim. Postas todas estas limitações, percebi que o aplicativo poderia ser, assim como os espaços pesquisados, mais um lugar de estudo. Então surgiu a ideia de hospedar materiais, vídeos, textos, exercícios e testes produzidos por diferentes profissionais de diversas áreas e disciplinas, voltados para o migrante.

Esta possibilidade de reunir material produzido nas experiências de cursos que estão atuando em Porto Alegre, também dialoga com uma demanda constatada na pesquisa que é institucional, sempre reiterada nas reuniões do COMIRAT/POA, por exemplo, e nas entrevistas com coordenadores e coordenadoras das entidades, de reunir, organizar e sistematizar os materiais produzidos até aqui que estão sendo utilizados nos cursos, mesmo daqueles que já não se encontram mais em atividade. O aplicativo não deve cumprir sozinho esta função de concluir quais materiais serão os melhores e se poderão ter, em alguma medida, um uso mais partilhado entre as entidades. Mas, se cumprir a tarefa de disponibilizar o conteúdo para posterior análise, já terá sido, espero, de grande valia.

O aplicativo deve ainda ser uma ponte para ligar pessoas que queiram se somar às experiências de ensino para migrantes. Em uma de suas interfaces será possível ao usuário do aplicativo se voluntariar para o trabalho, indicando a entidade que deseja se inserir e qual sua disponibilidade de tempo para a tarefa. Além disso, ainda pensando em construir pontes ligando migrantes ao ensino, também é possível que entidades se registrem no aplicativo informando seu endereço, para constar do georreferenciamento, e os serviços que oferta para a população migrante.

Para finalizar, no que diz respeito ao ensino de História, em especial, o aplicativo é potencialmente uma ferramenta de estímulo para historiadores e historiadoras, em atividade na docência a pensar e produzir conteúdo histórico direcionado para o público migrante. Este material, produzido por historiadores pode contribuir para o aprimoramento dos estudos do idioma articulados a noções históricas que instrumentalizem o recém-chegado e o auxilie, de

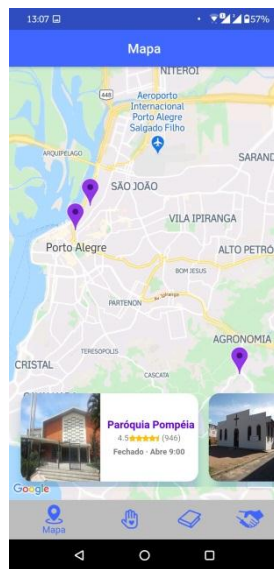
⁴ *Global Positioning System* (GPS) – sistema de navegação por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a sua posição, assim como o horário, sob quaisquer condições atmosféricas, a qualquer momento e em qualquer lugar na Terra.

alguma forma, a assumir sua condição de migrante, consciente de seus direitos e da história do país que ora o acolhe bem como do tempo que engendrou seu deslocamento.

Muitas são as possibilidades de produção de conteúdo no campo do ensino de História. Contudo, exemplifico aqui uma dessas múltiplas possibilidades, registrada em diário de campo observando uma reunião de educadores e educadoras. O ponto de pauta da reunião era sobre a retomada ou não dos passeios com as turmas. Para que você possa entender melhor, nesta entidade em especial, havia uma experiência de anos anteriores de saídas de campo com os migrantes para conhecer pontos culturais e turísticos da cidade de Porto Alegre. Como estratégia de integração dos migrantes com a cidade e oportunidade de praticar vocabulário do dia a dia deles. Os presentes na reunião comentaram que as saídas anteriores não haviam sido bem recebidas porque os estudantes entendiam como “perda de tempo”, preferiam aula, em sala, com anotações no quadro e caderno.

Bem, além de refletir uma cena até bastante corriqueira em turmas de Jovens e Adultos, que entendem o ensino como operacional e instrumental, muitas vezes, para conseguir melhor emprego ou outra situação de melhoria, a história relatada também refletiu uma oportunidade de pensar a apresentação destes locais que trazem a memória da cidade de outras maneiras. Assim, além de seguir estimulando as saídas de campo que entendo fundamentais para a realização de outras vivências importantes enquanto turma, o aplicativo pode mediar esta relação, georreferenciando pontos de memória e história da cidade na “palma da mão” do estudante e, com a opção de seu idioma materno, convidando ao passeio e a visita ao monumento ou local em questão.

O aplicativo encontra-se agora em fase de revisão para ser adaptado as necessidades dos e das migrantes que chegam a cidade buscando serviços como os cursos de língua portuguesa. Suas interfaces ainda encontram-se em desenvolvimento mas segue uma ideia do layout, ou da aparência que possui: **Figuras 12, 13, 14 e 15 (da esquerda para direita) interfaces do aplicativo.**



7 CONSIDERAÇÕES ATÉ AQUI: O QUE É POSSÍVEL VER DA ALDEIA

Da minha aldeia vejo o quanto de terra se pode ver do universo
(Fernando Pessoa)

No percurso da pesquisa, foram surgindo questões importantes que não tenho a pretensão de concluir aqui, mas que valem o tempo de pontuar. Tomando a vivência percebida dos migrantes, suas rotas e constantes deslocamentos, não seria possível aqui pensar em considerações acabadas.

Em Porto Alegre, e seus espaços de ensino para migrantes, foi possível enxergar um pouco das dinâmicas internas à aldeia, como no poema de Pessoa. Mas também foi possível apontar algumas dinâmicas produzidas ou reproduzidas em outras terras, para além do nosso escopo. Considerar o que foi perceptível até aqui é mirar a estrada que ficou para trás, o caminho do deslocado e da deslocada, e desenhar possibilidades, indicar caminhos. Sem mais delongas, vamos a eles.

Uma vez mais, partindo do princípio de que o atendimento a quem chega ao nosso país deve ser eficiente, garantidor de direitos e humanizado, cabe apontar algumas reflexões que possam nos auxiliar a caminhar nesta direção.

A primeira questão, sentida ao longo de toda a pesquisa, trata da relação entre migrantes e estado. A pesquisa constatou que embora haja uma rede estatal para atender migrantes na chegada ao país, com documentos na Polícia Federal, por exemplo, não há uma rede estruturada na questão educacional. As crianças em idade escolar, que não tratamos neste texto, são inseridas na rede pública. Vale dizer que esta inserção careceria de outra dissertação para ser analisada, mas os adultos, que precisam se apropriar do Português para executar estratégias de adaptação e permanência, não encontram este serviço na dimensão de política pública, de estado, nem em âmbito nacional, regional nem local. Inserir os migrantes nas escolas públicas potencializaria a sua inserção na comunidade, assim como poderia avançar na questão interdisciplinar, já vista ao longo da escrita como fundamental. Uma vez que, o tema migração transborda as disciplinas e empurra o trabalho pedagógico para a lógica coletiva.

Todas as iniciativas, já realizadas em Porto Alegre, das que estão em atividade ofertando cursos de Português para migrantes tem a marca da sociedade civil e suas instituições. Ainda que tenham em algum momento firmado parcerias e recebido estímulo de agentes públicos estatais, as experiências seguem com o protagonismo das Organizações da Sociedade Civil (OSC's).

Esta marca identitária de atendimento organizado pela sociedade civil, com os recursos particulares que dispõem e formas de captação intermitentes, produz um resultado altamente louvável, do ponto de vista da solidariedade humana, do reconhecimento da condição migrante como legítima e bem vinda em nosso tecido social. Porém, o mesmo fenômeno revela um resultado nefasto, a inoperância do estado que, na prática, significa o não reconhecimento do sujeito migrante por parte do estado brasileiro. O Brasil reconhece no campo da oficialidade, mas não estrutura na “ponta”, onde deveria encontrar os migrantes, por meio de políticas públicas, uma rede de atendimento adequada às demandas desta população. Um reconhecimento na letra morta de uma legislação à primeira vista bastante progressista que não se efetiva na vida prática.

Outra questão que se impõe ao longo de todo o exercício de análise, origem desta investigação, trata da relação migração e ensino de História. Como disse anteriormente, desde o começo da pesquisa me vi tensionada a responder afinal qual a relação entre ensino de História e os migrantes, se estes nem aula de História frequentam. Agora, ao final deste exercício de reflexão percebo o quanto tratei de ambos, migrantes e História, de maneira reduzida. Me equivoquei imensamente ao limitar ambas as categorias. Para superar, ao menos um pouco minha falha, como já vimos no texto, Sayad ajuda quando diz que por ser um fato social total, a migração deve ser entendida sob múltiplos olhares, inter-relacionados. Para o autor, assim como para mim foi ficando cada vez mais perceptível que o itinerário, o caminho que o migrante realiza é também um *itinerário epistemológico*, que prescinde, por sua totalidade, do instrumental teórico e metodológico de diversas disciplinas, “A interdisciplinaridade se impõe como um processo de diálogo e interação constantes, em que a diversidade de perspectivas teóricas e metodológicas são garantidas pelos representantes das distintas disciplinas.” (SAYAD, 1998, p. 18).

Esta noção interdisciplinar que o tema da migração exige, rompendo, extrapolando fronteiras disciplinares para uma compreensão a altura do fenômeno, atravessou também minha busca pelo “Ensino de História”. Aos poucos, ao invés de espremer o diário de campo torcendo angustiadamente para que dele saltassem momentos específicos em que a História disciplina, com seus conteúdos, aparecia nas aulas observadas ou nos materiais, entendi que a história que se colocou ali para ser observada não poderia ser aquela expressão disciplinada que me conduziu no começo da investigação.

A história *in vitro*, da qual conhecemos os conceitos substantivos, de segunda ordem, suas metodologias e pressupostos, pode ser localizada em meio às aulas de Português, como acredito ter demonstrado. Até porque as fronteiras disciplinares aqui foram necessariamente

extrapoladas pela própria prática social. Mas, a história *in vivo*⁵, que encontrei nas salas de aula com migrantes e também no contato com os educadores e educadoras, deixou marcas mais profundas e questionadoras. Como captar e transpor não só para as aulas, mas também para toda e qualquer política pensada para o público migrante, a relevância histórica de suas trajetórias?

Conversando com os educadores e educadoras, na sua maioria, ligados a cursos de línguas, ensino de Português, ou, de alguma forma, orientados por estruturas a partir do entendimento de como se ensina o idioma, percebi que todos, em maior ou menor grau, entendem que seu papel ali, em sala com os migrantes não é só alfabetizar em Português. Vai além do regramento da disciplina ou de suas indicações.

Quase sem perceber, assim como os definidores de políticas para este público, os educadores e educadoras também vão moldando suas ofertas a partir das demandas que vão percebendo nos grupos de migrantes em aula. Estas demandas se manifestam, na maioria esmagadora das vezes, na forma de memória e história pessoal. É nesse solo potente que se encontram as chaves para os desenhos de política e de aulas de História ou qualquer outra disciplina, efetivamente humana para migrantes.

Trabalhar com língua de acolhimento é muito mais do que ensinar um segundo idioma, é estar ciente das necessidades e urgências que circundam a condição de migrantes. Entender que, para além do aprender em si, a língua será ferramenta de sobrevivência real para estes sujeitos. Além de ser ela, a responsável por emitir o sinal “você é bem vindo aqui”. Esse entendimento implica nas escolhas de aula, em todos os níveis, desde a preparação até a abordagem e fundamentalmente no compromisso destes educadores e educadoras com suas turmas.

Esse entendimento, de que os cursos de Português transcendem a questão do idioma para mim, ao fim dos encontros e das conversas, se revestiu de um alento. Uma reafirmação de algo que já havia aprendido junto às escolas itinerantes e a pedagogia do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), de que o ensino não pode e nem deve ser restrito a domínios disciplinares. Não que se faça com essa afirmação uma ode a interferência total e irrestrita entre disciplinas, seus métodos e conteúdos. A ideia persegue um princípio maior da integralidade do conhecimento. De que os sujeitos que estão a aprender, não são fracionados, como desejam as disciplinas tomadas em sua forma rígida.

⁵ As expressões *in vitro* e *in vivo* aqui foram tomadas como empréstimo de uma pesquisa sobre as políticas linguísticas de Louis-Jean Calvet. Em seus escritos o linguista francês identifica as políticas e materiais didáticos produzidos pelo poder público, de forma vertical (*in vitro*) dissonantes da linguística (*in vivo*), vivenciada pelas comunidades estrangeiras.

Além disso, lembrando a historiadora já citada Circe Bittencourt, o papel político do ensino, aqui na pesquisa da língua e de outros conteúdos subjacentes a questão linguística, precisa ser reafirmado. As escolhas sobre o que ensinar em meio às possibilidades linguísticas, carrega intencionalidades, visões de mundo. Sabemos disso no ensino em geral, em especial no ensino de História. As aulas de História podem ser absolutamente distintas influenciadas por seus contextos, como o foram ao longo do tempo e o são ainda hoje neste contexto revisionista e negacionista em que nos encontramos, de escalada do autoritarismo e questionamento científico. Lembrando Freire, incansável alfabetizador, *a linguagem nunca é neutra*. Esta visão crítica do que ensinar conectado ao “para que” ou “qual sociedade deriva disto” pode e deve se fazer presente nestes espaços educativos para migrantes, assim como, desejamos, em todas as esferas da educação. Sob pena de reproduzirmos um ensino colonial, assimilacionista e preconceituoso.

Há no ensino para migrantes uma marca muito fundamental que é a da interdisciplinaridade. E esta marca pode e deve ser potencializada. Em diálogo com a perspectiva já apresentada por C. Walsh, o ensino para migrantes e as chaves históricas que podemos acionar em meio a este ensino se apresenta como espaço potente da experiência intercultural crítica, proposta pela pesquisadora equatoriana. A necessidade da escuta permanente do outro, da autocrítica do lugar sociocultural em que o educador e sua proposta de ensino se encontram em relação ao migrante, provoca um movimento permanente de rever e reorientar a ação, frente a diversidade cultural trazida pela população migrante.

O estudo sobre migração na Itália, mencionado no capítulo 5.2. focando na experiência docente, lança algumas luzes sobre as práticas de ensino aqui analisadas. O risco de interrogar o migrante a partir dos próprios filtros e como resultado obter uma noção distorcida do outro e da sua cultura é evidenciado quando a ação não é sistematicamente avaliada e criticada a partir da perspectiva intercultural. Neste ponto, a dimensão histórica, comparativa e contextual, que o ensino de história aporta, tem papel considerável para sobressair a esta armadilha.

Foi possível encontrar elementos históricos, como espero ter conseguido demonstrar no texto, mas também estavam ali elementos matemáticos, geográficos, químicos, artísticos. Enfim, aquela agonia inicial, que acompanhou boa parte das observações em campo, focada em encontrar conteúdo histórico naquele contexto de aulas, naqueles materiais analisados, aos poucos foi me abandonando. O que preencheu este espaço foi a grata surpresa de encontrar nas salas de aula dos cursos de Português para migrantes, em Porto Alegre, e nos relatos dos

seus sujeitos uma história indisciplinada, não formatada como “aula de História”, mas como um ensino densamente permeado por ela.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Juliana Alves de; BALESTRA, Juliana Pirola; GIL, Carmem Zeli de Vargas. Ensino de História, Direitos Humanos e temas sensíveis. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 13, p. 04-13, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458>. Acesso em: 23 mar. 2019.
- ANDRIGHETTI, Graziela Hoerbe; PERNA, Cristina Becker Lopes; PORTO, Martha Machado. Português como língua de acolhimento na Lomba do Pinheiro. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 191-208, 2017. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/belt/article/view/29876>. Acesso em: 25 dez. 2018.
- APRESENTAÇÃO. In: ROSA, Stela (org.). **Memória do Fórum Mundial de Educação: alternativas para construir um outro mundo possível**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 11-14. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001023.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- AZEVEDO, Patrícia Bastos de. Uma breve crítica ao conceito de literacia histórica proposto por Peter Lee. In: ENCONTRO REGIONAL E HISTÓRIA DA ANPUH, 16., Rio de Janeiro, 2014. **Saberes e práticas científicas**. Rio de Janeiro: ANPUH, 2014.
- BARROS, José D'Assunção. **O projeto de pesquisa em História**. 7. ed. São Paulo: Vozes, 2012.
- BARROS, Patrícia. Mudanças do perfil migratório no Brasil contemporâneo. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA SOBRE MIGRAÇÕES. INTERCULTURALIDADE, COMUNICAÇÃO E MIGRAÇÕES TRANSNACIONAIS: FRONTEIRAS, POLÍTICAS E CIDADANIA, 5., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: UFRJ: Périplos, 2017. Disponível em: <https://forumdeimigracaodotorg.files.wordpress.com/2018/07/e-book-v-simpc3adsio-de-migrac3a7c3b5es-2017.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2018.
- BAUMAN, Zygmunt. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BITTENCOURT, Circe. Capitalismo e cidadania nas atuais propostas curriculares de História. BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004. (Repensando o Ensino). p 11-27.
- BITTENCOURT, Circe. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.445 de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 16 out. 2018.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 12 out. 2018.

BRASIL. Secretaria Nacional de Justiça. **Refugiados em números**. 3. ed. [2018]. Disponível em: https://justica.gov.br/news/de-10-1-mil-refugiados-apenas-5-1-mil-continuam-no-brasil/refugio-em-numeros_1104.pdf. Acesso em: 23 abr. 2019.

CARVALHO, Marta M. C. de; SAVIANI, Dermeval; VIDAL, Diana. **Sociedade brasileira de história da educação**: constituição, organização e realizações. São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.sbhe.org.br/novo/index.php?arq=arq_historico&titulo=Hist%C3%B3rico. Acesso em: 22 jul. 2018.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de; MACEDO, Marília. **Imigração e refúgio no Brasil**: relatório anual 2019. Brasília, DF: OBMigra, 2019. (Série Migrações). Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/relatorio-anual/RELAT%C3%93RIO%20ANUAL%20OBMigra%202019.pdf>. Acesso em: 01 set. 2019.

CENTRO DE INFORMAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O BRASIL - UNIC. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Rio de Janeiro, 2009.

CIMA, Rosanna. **Abitare le diversità, pratiche di mediazione culturale**: un percorso fra territorio e istituzioni. Roma: Carocci, 2005.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. **ProfHistória num contexto maior**. 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1502057526_ARQUIVO_TEXTOANPUH.pdf. Acesso em: 23 mar. 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; EUGÊNIO, Jonas Camargo. Ensino de História e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 139-159, 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/issue/view/13/showToc>. Acesso em: 23 mar. 2019.

HAMMES, Anderson; MEDEIROS, Aline; ZAMBERLAM, Jurandir. **Projeto Conexão Português**: dados estatísticos 2014-2019. Sistematização pelo Núcleo de Pesquisa do CIBAI Migrações. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1cBgCTFbYTjTjTgw0JFdXAeXTNhgRw_ex/view?fbclid=IwAR3mvIu89GNH7RuUSoED33Eb4eGO_jkF9p-KRIadWZmQFDn0t2p6WWGfjWY. Acesso em: 23 out. 2019.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION – OIM. **World migration report 2020**. Geneva, 2020. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020.pdf. Acesso em: 23 out. 2019.

KARAM, Maria do Carmo R. Da minha aldeia vejo o quanto de terra se pode ver do universo: a potencialidade dos espaços no trabalho pedagógico da RECID. In: REDE DE EDUCAÇÃO CIDADÃ – RECID (org.). **Sem cercas e muros**: a Educação Popular no meio do povo. Porto Alegre, 2012. Disponível em: <http://recid.redelivre.org.br/2012/05/17/sem-cercas-e-muros-muros-a-educacao-popular-no-meio-do-povo-analise-do-processo-pedagogico-das-oficinas-da-recid/>. Acesso em: 23 out. 2019.

MANTOVANI, Flávia. Pai de menino sírio morto em praia fala a brasileiro sobre tragédia familiar. **G1**, São Paulo, 01 nov. 2015. Mundo. Disponível em: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/11/pai-de-menino-sirio-morto-em-praia-fala-brasileiro-sobre-tragedia-familiar.html>. Acesso em: 10 dez. 2019.

MATHIAS, Carlos Leonardo K. O ensino de História no Brasil: contextualização e abordagem historiográfica. **História Unisinos**, São Leopoldo, v.15, n.1, p.40-49, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/historia/article/viewFile/959/163>; Acesso em: 4 set. 2018.

MEZZADRA, Sandro. Multiplicação das fronteiras e das práticas de mobilidade. **REMHU, Revista Interdisciplinar Mobilidade Humana**, v. 23, n. 44, p.11-30, 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880004402>. Acesso em: 22 abr. 2018.

MEZZADRA, Sandro. **Direito de fuga: migrações, cidadania e globalização**. 2. ed. Lisboa: Tigre de Papel, 2019.

MIGRATION DATA PORTAL. **Current indicator selected: Brazil**. Berlin, 2020. Disponível em: https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&t=2019. Acesso em: 23 jun. 2018.

NAÇÕES UNIDAS. Agência da ONU para Refugiados - ACNUR. **Tendências globales 2017**. 2017. Disponível em: https://www.unhcr.org/global-trends-2017-media#_ga=2.25705726.217446025.1555985145-1162833907.1555985145. Acesso em: 23 jun. 2018.

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. **Resolução 45/158 de 18 de dezembro de 1990**. Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migrantes e dos Membros das suas Famílias. [2012]. Disponível em: <http://acnudh.org/wp-content/uploads/2012/08/Conven%C3%A7%C3%A3o-Internacional-para-a-Prote%C3%A7%C3%A3o-dos-Direitos-Humanos-de-todos-os-Trabalhadores-Migrantes-e-Membros-de-suas-Fam%C3%ADlias.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PAGNO, Marina. Aberto curso de Português para imigrantes e refugiados na Capital: aulas são oferecidas de forma gratuita pelo Pronatec. **GaúchaZH**, Porto Alegre, 04 dez. 2015. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/porto-alegre/noticia/2015/12/aberto-curso-de-portugues-para-imigrantes-e-refugiados-na-capital-cj5w5ofvp1cfsxbj0neu194nu.html>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o campo democrático e popular**. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

PARAGUASSU, Fernanda. Brasil é uma das rotas de haitianos em busca de uma vida plena, afirma Mélanie Montinard. **Oestrangero.org**, 29 ago. 2019. Disponível em: <https://oestrangero.org/2019/08/29/brasil-e-uma-das-rotas-de-haitianos-em-busca-de-uma-vida-plena-afirma-melanie-montinard/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

PARAGUASSU, Fernanda. **A menina que abraça o vento**. Rio de Janeiro: Voo, 2017.

PARÂMETROS curriculares nacionais - PCN resumo1. [2012]. Disponível em: <https://rcolacique.files.wordpress.com/2012/02/parc3a2metros-curriculares-nacionais-resumo.pdf>. Acesso em: 10 dez 2018.

PEREIRA, Nilton Mulet; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 7, n. 13, p. 14-33 – 2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427>. Acesso em: 09 jun. 2019.

PEREIRA, Nilton Mulet. Ensino de História e resistência: notas sobre uma História Menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n.10, p. 103-117, jan. /abr. 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/download/P.2318-7344.2017v5n10p103/12944>. Acesso em: 16 jul. 2018.

PESSOA, Fernando. O Guardador de Rebanhos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro**. 10. ed. Lisboa: Ática, 1993. p. 32. 1ª edição: 1946.

PORTO ALEGRE. Câmara Municipal. **004ª audiência pública 17jun2019**. Pauta: Migração no Município de Porto Alegre. Porto Alegre, 2019. Disponível em: https://www.camarapoa.rs.gov.br/drao/audiencias_publicas/132/1561385562.pdf. Acesso em: 01 jul. 2019.

PORTO ALEGRE. Leis Municipais. **Decreto nº 18.815 de 10 de outubro de 2014**. Institui o Comitê Municipal de Atenção aos Imigrantes, refugiados, apátridas e vítimas do tráfico de pessoas no Município de Porto Alegre e revoga o decreto nº 13.717, de 8 de maio de 2002. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/p/porto-alegre/decreto/2014/1881/18815/decreto-n-18815-2014-institui-o-comite-municipal-de-atencao-aos-imigrantes-refugiados-apatridas-e-vitimas-do-trafico-de-pessoas-no-municipio-de-porto-alegre-e-revoga-o-decreto-n-13717-de-8-de-maio-de-2002>. Acesso em: 23 jun. 2018.

REAL, Eduardo de Oliveira Soares; SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes. **A nova lei migratória sob a perspectiva da justiça social**. [2018]. Disponível em <https://wp.ufpel.edu.br/imagensdajustica/files/2018/05/A-NOVA-LEI-MIGRAT%C3%93RIA-SOB-A-PERSPECTIVA-DA-JUSTI%C3%87A-SOCIAL.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2020.

RIGOTTO, Márcia Elisa; SOUZA, Nali de Jesus de. Evolução da educação no Brasil, 1970-2003. **Análise**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 339- 358, ago./dez. 2005.

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

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula. In: BITTENCOURT, Circe (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SEFFNER, Fernando. Teoria, metodologia e ensino de História. In: GUAZZELLI, Cesar Augusto Barcellos *et al.* (org.). **Questões da teoria e metodologia da história**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

SILVA, Marcos A.; FONSECA, Selva G. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad crítica y educación intercultural**. Artigo apresentado no Seminário “Interculturalidad y Educación Intercultural. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=Interculturalidad+cr%C3%ADtica+y+educaci%C3%B3n+intercultural+Catherine+Walsh&ie=utf-8&oe=utf-8> Acesso em: 14 dez. 2019.

APÊNDICE A – QUADRO E ROTEIRO DE OBSERVAÇÕES

LOCAL	ATIVIDADE	DURAÇÃO
CIBAI	Aula	2h
CIBAI	Aula	1h30m
CIBAI	Reunião equipe	2h
CIBAI	Reunião equipe	2h
CIBAI	Acolhimento	4h
CIBAI	Seminário	4h
Paróquia Santa Clara	Atendimento a migrantes	40m
CRDH/AVESOL	Reunião equipe	2h

APÊNDICE B - ROTEIRO ENTREVISTA E QUESTIONÁRIO

Conhecendo espaços e ações educativas para migrantes em Porto Alegre

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA - CURSO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

PESQUISA: ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: Conhecendo os sujeitos e espaços educativos em Porto Alegre.

Pesquisadora responsável: Maria do Carmo Rodrigues Karam

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Avila

Perfil Educadores e educadoras

Você concorda em disponibilizar este conteúdo para fins acadêmicos, no contexto desta pesquisa, resguardada autoria das respostas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não

1. Nome completo

2. Idade

3. Sexo

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Masculino
☐ Feminino
☐ Trans

4. Qual a sua escolaridade?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ensino fundamental
☐ Ensino médio
☐ Ensino superior (graduação)
☐ Especialização
☐ Mestrado
☐ Doutorado

5. Se possui graduação: qual o curso?

6. Se possui especialização, mestrado e/ou doutorado: Em qual área?

Atividades

Se realiza atividades junto a população migrante, responda:

7. Qual a natureza desta atividade?

Exemplo: Educador/a; assessor/a jurídico/a; facilitador/a; interprete, outro...

8. Há quanto tempo realiza esta atividade?

9. Em que instituição ocorre esta atividade?

Descreva o nome da instituição e sua localização. Além disso, se a atividade se estende para outros locais, quais?

10. Descreva, em números, brevemente as características do público com que trabalha:

Quantas turmas, pessoas, homens, mulheres, quais nacionalidades, faixa etária, etc (Se não souber os números com precisão, podem ser aproximados)

11. Descreva, qualitativamente, quais as características mais marcantes do grupo de migrantes com que trabalha:

13/01/2020

Conhecendo espaços e ações educativas para migrantes em Porto Alegre

**12. Como você começou a desenvolver atividades relacionadas á população migrante?
Qual a (s) motivação (ões) inicial (is)?**

**13. Quantas horas, por semana, dedica a
esta atividade?**

14. Você recebe algum tipo de remuneração por sua atividade desenvolvida?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

Conteúdos, materiais, experiências

15. Sobre o material elaborado para trabalhar com os/as migrantes, você:

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Elabora sozinho/a
- ☐ Elabora com auxílio
- ☐ Aplica material elaborado por terceiros
- ☐ Outro

**16. Se pudesse elencar três materiais essenciais para o desenvolvimento do trabalho,
quais seriam?**

17. Você faz uso de planejamento nas suas atividades?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Às vezes

18. Se a resposta anterior foi "sim": possui registro deste planejamento?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Como é o local em que desenvolve atividades com os/as migrantes? Quais equipamentos estão disponíveis para realização da atividade?

20. Na sua opinião, qual o objetivo central do seu trabalho com os/as migrantes?

21. Quais os temas/conteúdos mais recorrentes em suas atividades com os migrantes?

22. Pensando que, cada área do conhecimento, disciplina, possui uma linguagem própria, termos específicos, conceitos entendidos de maneira particular (ex.: gramática, no Português; área na Matemática; espaço na Geografia; Fagocitose na Biologia, entre outros), você julga ter abordado nas atividades com os/as migrantes algum tema, conteúdo ou conceito próprio da área da História?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não

23. Se a resposta anterior foi "sim": quais seriam estes conteúdos?

24. Se você tivesse que escolher uma passagem significativa de suas atividades junto ao grupo de migrantes, qual seria? Podes descrevê-la?

Avaliação

As duas questões a seguir são importantes para avaliação do instrumento de pesquisa.

25. Se você sentiu falta de alguma pergunta relevante ao seu trabalho junto a população migrante (que não apareceu neste questionário), por favor, fique a vontade para se expressar:

26. Você pode atribuir uma nota (de 1 a 3) para este questionário?

Sendo: 1 (Não gostei de responder este questionário, perguntas incompreensíveis e/ou irrelevantes); 2 (gostei de responder este questionário, porém encontrei dificuldades); 3 (Gostei de responder este questionário, as perguntas foram compreensíveis e relevantes)
Marcar apenas uma oval.

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3

Obrigada!



ROTEIRO ENTREVISTA (INDIVIDUAL PARA EDUCADOR/A)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Projeto: ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: Conhecendo os sujeitos e espaços educativos em Porto Alegre.

Pesquisadora responsável: Maria do Carmo Rodrigues Karam

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Avila

PERGUNTAS

1. Nome:
2. Idade:
3. Sexo: Masc. () Fem. ()
4. Qual sua atividade profissional:
5. Você realiza atividades junto a população migrante? Sim () Não ()
6. Se sim, sobre sua atividade relacionada a população migrante, responda:
 - a. Qual a natureza?
 - b. Há quanto tempo realiza?
 - c. Em que instituição/lugar ocorre?
 - d. Descreva, em números, brevemente as características do público com que trabalha (quantas turmas, quantas pessoas, quantos homens, quantas mulheres, quais nacionalidades etc.).
 - e. Descreva, qualitativamente, como é o comportamento destes indivíduos durante as atividades que desenvolve.
7. Como você começou a desenvolver atividades relacionadas à população migrante? Qual a (s) motivação (s) inicial (is)?
8. Quantas horas, por semana, dedica a esta atividade?
9. Você recebe algum tipo de pagamento por sua atividade desenvolvida?
10. Sobre o conteúdo que você elabora para trabalhar com os migrantes, responda:
 - a. Produz sozinho (a) ()
Com auxílio () Neste caso, de quem?
 - b. Utiliza material produzido por terceiros (livro didático, apostila, vídeo etc.) ()
Produz seu próprio material ()
 - c. Se pudesse elencar três materiais essenciais para o desenvolvimento do trabalho, quais seriam?
 - d. Você faz uso de planejamento nas suas atividades? Sim () Não ()
 - e. Se sim, possui registro deste planejamento? Sim () Não ()
 - f. Como é o local em que desenvolve atividades com os migrantes? Quais equipamentos estão disponíveis para realização da atividade?
11. Na sua opinião, qual o objetivo central do seu trabalho com os migrantes?
12. Quais os temas/conteúdos mais recorrentes em suas atividades com os migrantes?
13. Você consegue identificar temas/conteúdos da área de História trabalhados em suas atividades? Sim ou não? Se sim, quais?

**ROTEIRO ENTREVISTA (INDIVIDUAL PARA COORDENADOR/A)
(institucional para coordenador/a)**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

Projeto: ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: Conhecendo os sujeitos e espaços educativos em Porto Alegre.

Pesquisadora responsável: Maria do Carmo Rodrigues Karam

Orientador: Prof. Dr. Arthur Lima de Avila

PERGUNTAS

1. Nome do (a) entrevistado (a):
2. Idade:
3. Sexo: Masc. () Fem. ()
4. Qual sua atividade profissional:
5. Nome da instituição em que desenvolve atividades junto aos migrantes:
6. Endereço da instituição:
7. Há quanto tempo a instituição desenvolve trabalhos com migrantes?
8. Quais as atividades da instituição voltadas para a população migrante?
9. Quais os espaços disponibilizados pela instituição para realização das atividades? Você pode descrevê-los?
10. Quais equipamentos/materiais a instituição disponibiliza para o trabalho com os migrantes?
11. Qual o número de migrantes atendidos pela instituição?
12. Você realiza atividades junto a população migrante? Sim () Não ()
13. Se sim, sobre sua atividade relacionada a população migrante, responda:
 - a. Qual a natureza?
 - b. Há quanto tempo realiza?
 - c. Como você começou a desenvolver atividades relacionadas à população migrante? Qual a (s) motivação (s) inicial (is)?
 - d. Quantas horas, por semana, dedica a esta atividade?
 - e. Você recebe algum tipo de pagamento por sua atividade desenvolvida?
 - f. Na sua opinião, qual o objetivo central do seu trabalho junto a população migrante?
 - g. Quais as questões mais recorrentes que enfrenta na estruturação das atividades voltadas à população migrante?
14. Na sua opinião, o que seria preciso para atender de forma satisfatória as necessidades da população migrante no campo educacional?
15. Você seria capaz de identificar temas/conteúdos da área (disciplina) de História no trabalho desenvolvido com os migrantes? Se sim, qual (is)?

APÊNDICE C – LISTA ENTREVISTAS

Entrevistado /a	Função	Formato	Data	Local
Aline	Ex-coordenadora Equipe CIBAI	Presencial. Semiestruturada, gravada em áudio e gravada.	15/12/2019	CIBAI – Paróquia Pompéia em Porto Alegre/RS
José Pedro	Membros da equipe CDRH Avesol	Presencial. Entrevista coletiva, semiestruturada. Registro escrito durante a entrevista. Modelo individual adaptado para três pessoas.	12/02/2020	CDRH – Avesol, Porto Alegre/RS
Alice	Coordenadora atual Equipe CIBAI	Presencial. Semiestruturada. Registros escritos durante a entrevista.	22/01/2020	CIBAI – Paróquia Pompéia em Porto Alegre/RS
Natália	Estagiária UPIDE	Presencial. Entrevista individual, semiestruturada. Gravada em áudio e gravada posteriormente.	11/10/2019	UPIDE – SMDH, Porto Alegre/RS
Frei João	Coordenador do atendimento aos migrantes na Paróquia Santa Clara (Lomba do Pinheiro)	À distância, por correio eletrônico. Entrevista individual, semiestruturada.	12/09/2019	Online

APÊNDICE D – LISTA MATERIAIS DIDÁTICOS

TÍTULO	PROPONENTE	DADOS GERAIS	UTILIZADOS EM
Pode entrar	ACNUR	Ano: 2015 Disponível online de forma gratuita. Elaboração em parceria com a Cáritas Arquidiocesana de São Paulo	CIBAI Paróquia Santa Clara CDRH
Recomeçar: língua e cultura brasileira para refugiados	Curso de graduação em Letras Unifesp	Ano: 2015 Elaborado no contexto do Projeto Memorial Digital do Refugiado (MemoRef), da Unifesp. Disponível para download.	Paróquia Santa Clara (como base para produção da apostila)
Apostila UFRGS	Curso de graduação em Letras UFRGS	Ano: 1993 O material elaborado e utilizado pelo PPE (Programa Português para Estrangeiros) é constantemente atualizado. Tendo sua primeira versão quando do início do programa em 1993.	CIBAI PPE (Programa Português para Estrangeiros) UFRGS
Apostila PUCRS	Curso de graduação em Letras PUCRS	Ano: 2016 As aulas e o material passaram a ser gestados no contexto de criação do GT de Mobilidade Humana da PUCRS, criado em 2016	Paróquia Santa Clara

ANEXO A - Termo de consentimento livre e esclarecido

- 1) **Título do protocolo do estudo:** Projeto de pesquisa “ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: Conhecendo os sujeitos e espaços educativos em Porto Alegre”.
- 2) **Convite:** Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa sobre ensino de história para migrantes em Porto Alegre. Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa.
- 3) **O que é o projeto?** O projeto consiste em localizar, observar e analisar os espaços e as práticas educativas ofertadas a migrantes e refugiados na cidade de Porto Alegre.
- 4) **Qual é o objetivo do estudo?** O projeto visa localizar, observar e analisar os espaços e as práticas educativas ofertadas a migrantes e refugiados na cidade de Porto Alegre. O estudo investiga os espaços e as práticas educativas ofertadas a migrantes e refugiados na cidade de Porto Alegre. Entre outras atividades pretendemos assistir às aulas ofertadas à migrantes e refugiados, entrevistar educadores e coordenadores das atividades educacionais, entrevistar migrantes e refugiados.
- 5) **Por que eu fui escolhido(a)?** Por enquadrar-se nos critérios citados no item 4 (educador (a); coordenador (a)/responsável; migrante; refugiado). Sua participação é voluntária, e opcional, ou seja, pode definir se aceita ou não participar.
- 6) **Eu tenho que participar?** Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto “ENSINO DE HISTÓRIA PARA MIGRANTES: Conhecendo os sujeitos e espaços educativos em Porto Alegre”, você receberá uma cópia assinada deste Registro para guardar e deverá assinar um termo de consentimento. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo.
- 7) **O que acontecerá comigo se eu participar? O que eu tenho que fazer?** Fornecerá informações solicitadas pela pesquisadora, dentro de suas possibilidades. Suas declarações e observações da sua prática deverão compor o texto da dissertação e poderá ser verificado pelos indivíduos envolvidos na pesquisa.
- 8) **O que é exigido de mim nesse estudo além da prática de rotina?** Respostas a questionários e/ou entrevistas.
- 9) **Quais são os eventuais riscos ao participar do estudo?**
De acordo com as resoluções 466 e 510, do Conselho Nacional de Saúde, toda pesquisa envolve algum grau de risco. Caso você sinta algum desconforto ou constrangimento em participar da pesquisa poderá retirar-se a qualquer tempo.
- 10) **Quais são os possíveis benefícios de participar?** Participando da pesquisa você contribui com o avanço da pesquisa científica e amplia a divulgação do conhecimento sobre a população migrante, ajudando a desfazer preconceitos e estereótipos da sociedade em geral com relação a estes sujeitos.
- 11) **O que acontece quando o estudo termina?** Ao término da pesquisa, como compromisso da pesquisadora responsável, o texto deverá retornar à instituição pesquisada para que possa ser publicizado em atividades diversas de leitura para conhecimento de seu conteúdo. Além disso, os apontamentos sobre as práticas pedagógicas poderão servir para novas formulações em cursos futuros.
- 12) **Minha participação neste estudo será mantida em sigilo?** Sim, se assim o desejar.
- 13) **Contato para informações adicionais:** Pesquisadora responsável: Maria do Carmo Rodrigues Karam. Mestranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do

Rio Grande do Sul – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) - UFRGS -
Campus do Vale - Av. Bento Gonçalves, 9500 – Prédio 43311 - Porto Alegre - RS -
91509-900 – Brasil

Fone: Secretaria ProfHistória: (51) 3308 6644

Dados do CEP: *Comitê de Ética em Pesquisa do CFCH – Campus da UFRJ da Praia
Vermelha – Prédio da Decania do CFCH, 3º andar, Sala 30 – Telefone: (21) 3938-5167
– Email: cep.cfch@gmail.com*

Dados da Instituição Proponente.

14) Remunerações financeiras

Nenhum incentivo ou recompensa financeira está previsto pela sua participação nesta pesquisa.

Obrigado por ler estas informações. Se deseja participar deste estudo, assine o Registro de Consentimento Livre e Esclarecido anexo e devolva-o ao(à) pesquisador(a). Você deve guardar uma cópia destas informações e do documento de Consentimento Livre e Esclarecido para seu próprio registro.

1 – Confirmando que li e entendi a folha de informações para o estudo acima e que tive a oportunidade de fazer perguntas.

2 – Entendo que minha participação é voluntária e que sou livre para retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar dar explicações, e sem sofrer prejuízo ou ter meus direitos afetados.

3 – Concordo em participar da pesquisa acima.

Nome do participante: _____

Assinatura do participante: _____

Data: ____/____/____