

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E  
EXTENSÃO – COGEEA.**

**ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS EM ORGANIZAÇÕES  
DO TERCEIRO SETOR**

**LUÍS FERNANDO OSSANI  
THAÍS GALANO**

**INFÂNCIA E REFÚGIO:  
APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO  
PAULO PARA A CRIANÇA NA CONDIÇÃO DE REFUGIADA**

**São Paulo**

**2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E  
EXTENSÃO – COGEAE.**

**ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS EM ORGANIZAÇÕES  
DO TERCEIRO SETOR**

**LUÍS FERNANDO OSSANI**

**THAÍS GALANO**

**INFÂNCIA E REFÚGIO:**

**APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO  
PAULO PARA A CRIANÇA NA CONDIÇÃO DE REFUGIADA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito para a obtenção do título de especialista em Gestão de Projetos Sociais em Organizações do Terceiro Setor.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Angélica Souza  
Ribeiro**

**São Paulo**

**2017**

## **AGRADECIMENTOS**

Iniciamos os agradecimentos aos profissionais que participaram das entrevistas, cederam espaços na agenda e compartilharam seus conhecimentos ajudando no enriquecimento deste trabalho.

Em especial aos nossos familiares e amigos pelo incentivo e por acreditarem que devemos continuar nos esforçando na concepção e na mudança de uma sociedade com mais justiça social.

À professora, doutora, orientadora e amiga, Maria Angélica Souza Ribeiro, por nos orientar na realização desta pesquisa.

Um agradecimento especial a nossa querida amiga Carolina Almeida Rocha pelo seu olhar externo, atencioso e pelas contribuições importantes neste documento.

À Genevieve Che, carinhosamente chamada de Gene, haitiana, sonhadora e que gentilmente nos ajudou como intérprete da família haitiana.

Ironicamente, à PUC COGEAE e seus funcionários dos setores Contas a Receber, Atendimento ao Aluno e Ouvidoria por não entenderem a entrada de outro ator como financiador do aluno Luís Fernando Ossani, burocratizar a assinatura de um contrato tripartite; aos mais de 200 e-mails trocados, horas de trabalho perdidas em ligações não atendidas e pelos três meses de morosidade em realizar uma matrícula.

**LUÍS FERNANDO OSSANI**

**THAÍS GALANO**

**INFÂNCIA E REFÚGIO:**

**APONTAMENTOS SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO  
PAULO PARA A CRIANÇA NA CONDIÇÃO DE REFUGIADA**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO**

**COORDENADORIA GERAL DE ESPECIALIZAÇÃO, APERFEIÇOAMENTO E  
EXTENSÃO - COGEAE.**

**ESPECIALIZAÇÃO EM GESTÃO DE PROJETOS SOCIAIS EM ORGANIZAÇÕES  
DO TERCEIRO SETOR**

**Data de aprovação: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2017.**

**Banca Examinadora:**

\_\_\_\_\_  
**Orientadora**

\_\_\_\_\_  
**Examinador:**

**Titulação:**

## RESUMO

Este trabalho tem por finalidade, por meio do levantamento de informações da política pública de Educação, com direcionamento à Educação Infantil na cidade de São Paulo, das atividades realizadas em organizações de educação infantil públicas e privadas também da cidade de São Paulo, identificar se o modelo de atendimento no ensino infantil contempla o respeito à diferença sociocultural, linguística, psicológica e econômica da criança em situação de refúgio, à luz de pesquisas teóricas, bibliográficas e de tratados e convenções internacionais dos quais o país é signatário, além de sua legislação vigente, bem como por meio do desdobramento de entrevista realizada com uma família haitiana na condição de refugiada nesta cidade, tentando assim contribuir na construção e manutenção de políticas públicas para o desenvolvimento integral da criança solicitante ou com *status* de refugiada.

**Palavras-chave:** *Educação; Estudos culturais; Linguagem; Infância; Situação de refúgio.*

## **ABSTRACT**

*This paper aims, by collecting information from Education's public policy, targeting the Childhood Education in the city of São Paulo, from the activities performed in public and private childhood education organizations also at São Paulo, to identify if the model of approach in the childhood education contemplates the respect to sociocultural, linguistic, psychological and economic difference of the child as a refugee, according to theoretical, bibliographical researches and from international treaties and conventions of which the country is a signatory, besides its current legislation, as well as through the deployment of an interview performed with a Haitian family as a refugee in this city, thus trying to contribute to the construction and maintenance of public policies for integral development of the requesting or refugee child.*

**Keywords:** *Education; Cultural studies; Language; Childhood; Refuge Status.*

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>2</b>	<b>PARA ENTENDER O REFÚGIO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA.....</b>	<b>18</b>
2.1	LEGISLAÇÃO E TRATADOS SOBRE REFÚGIO.....	28
2.1.1	CONVENÇÃO SOBRE O ESTATUTO DO REFUGIADO.....	32
2.1.2	DECLARAÇÃO DE CARTAGENA.....	35
2.1.3	O ACNUR E SUA IMPORTÂNCIA.....	36
2.1.4	BRASIL: LEGISLAÇÃO E ATUAÇÃO COM O TEMA “REFÚGIO”.....	37
2.1.5	CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEI 9.474/97 E SEUS PRINCÍPIOS DE PROTEÇÃO PARA A PESSOA NA CONDIÇÃO DE REFUGIADA.....	40
<b>3</b>	<b>INFÂNCIA E REFÚGIO.....</b>	<b>47</b>
3.1	A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA EM UMA SOCIEDADE CONSTRUÍDA.....	48
3.1.1	INFÂNCIA E A CONCEPÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS.....	54
3.2	LEGISLAÇÃO, TRATADOS E PRINCÍPIOS DA INFÂNCIA NO BRASIL.....	59
3.2.1	DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA.....	60
3.2.2	DIREITOS DA CRIANÇA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DE 88.....	62
3.2.3	CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA.....	63
3.2.4	ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE – ECA.....	65
3.2.5	LEI 13.257/2016 - ESTATUTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA.....	69
3.3	A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA.....	71
<b>4</b>	<b>A PERCEPÇÃO DE QUEM VIVENCIA O TEMA NO DIA A DIA.....</b>	<b>75</b>
4.1	ANÁLISE DA ENTREVISTA: ANDERSON MARTINS, COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CEI BELA VISTA.....	78
4.2	ANÁLISE DA ENTREVISTA: ADELAIDE LEMOS E MARIA FONSECA, ASSISTENTES SOCIAIS DA CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DE SÃO PAULO.....	84
4.3	ANÁLISE DA ENTREVISTA: JULIANA E PRISCILA, EQUIPE TÉCNICA DO CEI SONHO DE CRIANÇA.....	89

4.4	ANÁLISE DA ENTREVISTA: LAURO CORNÉLIO DA ROCHA, COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EMEI MARCÍLIO DIAS.....	92
4.5	ANÁLISE DA ENTREVISTA: MARCELO MACHADO, DIRETOR DA DIVISÃO PEDAGÓGICA DA DRE IPIRANGA.....	97
4.6	ANÁLISE DA ENTREVISTA: A. A., PAI DE CRIANÇA HAITIANA USUÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO.	101
4.7	RETORNO DAS PERGUNTAS FEITAS AO CHEFE DE GABINETE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO, FÁTIMA E. P. THIMOTEO.....	106
	<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>118</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>125</b>

## 1. INTRODUÇÃO

que preto, que branco, que índio o quê?  
que branco, que índio, que preto o quê?  
que índio, que preto, que branco o quê?

que preto branco índio o quê?  
branco índio preto o quê?  
índio preto branco o quê?

aqui somos mestiços mulatos  
cafuzos pardos mamelucos sararás  
crilouros guaranisseis e judárabes

orientupisorientupis  
ameriquítalos luso nipo caboclos  
orientupisorientupis  
iberibárbaros indo ciganagôs

somos o que somos  
inclassificáveis

não tem um, tem dois,  
não tem dois, tem três,  
não tem lei, tem leis,  
não tem vez, tem vezes,  
não tem deus, tem deuses,

não há sol a sós

aqui somos mestiços mulatos  
cafuzos pardos tapuias tupinamboclos  
americanataísyorubárbaros.

somos o que somos  
inclassificáveis

que preto, que branco, que índio o quê?  
que branco, que índio, que preto o quê?

que índio, que preto, que branco o quê?  
não tem um, tem dois,  
não tem dois, tem três,  
não tem lei, tem leis,  
não tem vez, tem vezes,  
não tem deus, tem deuses,  
não tem cor, tem cores,

não há sol a sós

egipciganos tupinamboclos  
yorubárbaros carataís  
caribocarijós orientapuias  
mamemulatos tropicaburés  
chibarroados mesticigenados  
Oxigenados debaixo do sol

**Arnaldo Antunes, Inclassificáveis.**

O refugiado: traumas, dificuldades, potencialidades, lugares, preconceitos, acesso, acolhimento. O fato é que nos últimos anos o Brasil recebeu milhões de refugiados, pessoas que migram de suas terras por situação de extrema violação de direitos como guerras e governos autoritários. Adultos e crianças são atores desta narrativa de fuga de um governo, de bombas, de terremotos e pobreza.

A escolha da criança como sujeito central da pesquisa tem a perspectiva de, mais uma vez, dar voz a esta população.

O presente estudo tem por objetivo fazer uma análise a respeito de como as crianças em situação de refúgio estão sendo tratadas pelos diversos equipamentos e, mais especificamente, pelos Centros de Educação Infantil (CEIs) e Escolas Municipais de Educação Infantil (EMEIs) da cidade de São Paulo.

A realização deste trabalho envolveu análise e referência de autores em uma primeira etapa e, como uma tentativa de coletar dados empíricos para melhor avaliação do acesso aos aparelhos de educação pública por parte destas crianças,

foram feitas entrevistas com os coordenadores pedagógicos e diretores das CEIs, EMEIs, diretor de uma Diretoria Regional de Educação (DRE), um pai em situação de refúgio e seus filhos.

No primeiro capítulo, apontamos que as relações coloniais impostas pelo colonialismo europeu balizam o imaginário sociopolítico tido até os dias de hoje. Conforme compreendemos com o conceito do eurocentrismo e suas implicações, os países marginais e diretamente impactados pela dominação europeia sofrem, até os dias de hoje, o preconceito por serem considerados bárbaros, subdesenvolvidos e atrasados. A desvalorização de suas culturas e religiões locais e a imposição de modelos de desenvolvimento social e político como a democracia e a liberdade justificaram ações atroztes por parte dos europeus. A democracia como forma de governo evoluiu e a individualização das relações e das relações de acesso configuram o que será discutido no capítulo como forma de modernidades.

Para Giddens (1991, p.22), a modernidade tardia é um processo de evolução das relações cada vez mais individualistas e descompromissadas com o outro e com a sociedade.

A lei do consumo baliza a não necessidade de se relacionar com o outro de modo afetivo, muito pelo contrário, reforça a não obrigação com o outro. O fruto desta evolução dos tempos é cada vez mais a agressão, a exploração, a apropriação de terra, da riqueza e evolução da corrupção.

Considerando que a consequência de uma forma de pensamento eurocêntrica aliada à evolução da modernidade em que a individualização e o desinteresse pelo próximo crescem, refletimos hoje sobre como essa lógica tem consequências devastadoras com aqueles que não podem ficar em suas terras de origem e precisam se deslocar para um país com uma cultura completamente diferente da sua.

Neste sentido, é preciso diferenciar o *status quo* do migrante e do refugiado. E é nesse contexto de descaso em relação ao outro que cresce a

preocupação nos cenários de pessoas em situação de refúgio. O capítulo traz algumas informações sobre a situação do refúgio nos últimos anos e revela seus números no contexto global, elucidados pela Agência das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR). Um dos destaques é o número de crianças refugiadas que já chega a mais de 50% do número total de refugiados. E a Síria é o país que mais coloca pessoas em situação de refúgio.

Do ponto de vista dos documentos e tratados nacionais e internacionais que versam sobre o refugiado, a grande maioria não leva em consideração as condições das crianças em suas peculiaridades. O capítulo também elenca os acordos entre as nações no âmbito das Nações Unidas. A Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados de 1951 tem como base a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos dá destaque para o princípio do *non-refoulement* e sua não revogação, norma considerada pelo direito *jus cogens*. Este princípio garante que nenhuma nação pode expulsar qualquer indivíduo em situação de refúgio do país. O Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 vem em seguida para contemplar outras realidades para além dos atores centrais de 1951.

Na América Latina, a Declaração de Cartagena foi o marco de implementação da política proposta pelo Estatuto dos Refugiados de 1951, pois as ditaduras dos anos 70 e 80 suscitaram grande fluxo de pessoas asiladas e em situação de ameaça, o que impulsionou a adesão de 14 países ao Estatuto.

É neste cenário de tratados e acordos internacionais que o ACNUR se destaca como importante órgão das Nações Unidas para o tema em questão. Este órgão é responsável por realizar o levantamento dos dados a respeito do refúgio, promover o cuidado e a orientação dos países que assinaram os tratados.

Seu papel está na ordem de fiscalizar e orientar os atores para implementação do que versa o tratado.

No Brasil, o ACNUR inicia sua atividade em 1977, período em que a ditadura governava alguns países da América Latina. Desempenhou importante papel na região para o asilo político dos perseguidos pelas ditaduras, mas foi reconhecido pelo governo brasileiro como órgão internacional em 1982 e em 1989 com o advento da Constituição Federal.

Ainda em âmbito nacional, órgão responsável por colocar em prática o acordo é o CONARE.

Os princípios constitucionais deram embasamento para que o governo brasileiro adotasse uma política mais clara e regulamentada a respeito dos refugiados. E contou com a participação de organizações da sociedade civil, ACNUR e governo brasileiro para definições de conceitos e práticas. E a partir daí criou-se um cenário favorável à instituição do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), órgão interministerial, de âmbito do Ministério da Justiça, com definições e competências claras, orientadas pela Convenção do Estatuto do Refugiado de 1951, pelo Protocolo sobre o Estatuto do Refugiado de 1967 e pelos princípios de direito à pessoa humana da própria Constituição Federal. Além disso, o princípio do *non-refoulement* é inserido na Carta Magna e garante a não expulsão do refugiado.

No segundo capítulo, o foco é dado aos aspectos relacionados à infância das crianças na condição de refugiadas e aponta as dificuldades do desenvolvimento infantil sob aspectos transversais como linguagem, assistência social, saúde psicológica e física. Já no início do capítulo, fazemos uma contextualização do cenário de crianças refugiadas no mundo. Violência extrema e pobreza resultaram o vertiginoso aumento da quantidade de crianças refugiadas nos últimos anos. O número surpreende: uma em cada 200 crianças estão em situação de refúgio. Além desse e outros números apresentados no capítulo, veremos que as informações disponíveis sobre a criança em situação de refúgio são muito menores do que a dos adultos na mesma situação.

A construção da problemática do adulto é complexa e é direcionada por estudos e ações em prol dos direitos humanos construídas pelos próprios adultos.

Crianças sofrem as consequências da não participação dos processos de desenvolvimento de políticas que possam verdadeiramente beneficiá-las.

Faz-se necessário que a definição de novas práticas leve em consideração as óticas da assistência social, da saúde, dos direitos humanos e da educação, de modo integrado, levando em conta as crianças como sujeitos de direitos.

Além disso, estabelece-se uma análise do ponto de vista da construção dos espaços da cidade para as crianças, no contexto sócio histórico brasileiro e as consequências dessa lógica para as crianças em situação de refúgio.

Cada vez mais, as crianças estão inseridas em espaços fechados, divididos e apartados de uma sociedade em que parte da população de crianças e adolescentes são tidos como perigosos e marginais ou marginalizados.

É evidente que essa construção social também os tipifique quanto pobres e negros.

Esta construção é vista como consequência de uma lógica social que aparta, marginaliza e exclui do sistema de participação e, por conseguinte, de todo o resto: acesso à escola, cultura, lazer, saúde consumo, entre outros.

Estes fatores, indiretos influenciadores do processo de desenvolvimento da criança no campo educacional, basicamente são aqueles pertencentes ao campo da Assistência Social (atenção básica e especial), da Saúde e atenção psicológica. É neste momento que tratamos mais especificamente do marco regulatório voltado aos direitos da criança, seus tratados, princípios e legislações.

A Constituição de 1988 considera a garantia individual como forma de evolução na luta pelos direitos da criança. Garante o direito à identidade, à nacionalidade, à escolha entre os pais após certa idade e considera que deve haver liberdade de expressão para crianças.

Surgido em 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) levanta a bandeira da importância da transversalização da abordagem de direitos ao ressaltar a necessidade de ações orquestradas entre órgãos governamentais e não governamentais cooperados em prol da infância.

Ao estabelecer a corresponsabilidade pelo desenvolvimento da criança, ao Estado, à sociedade e à família, considera-se este momento histórico como de grande relevância para o referencial normativo, encerrando transformações paradigmáticas no campo da infância.

A criança refugiada está ainda mais marginalizada por ter necessidades específicas que se sobrepõem às usualmente conhecidas. O cenário se torna mais desafiador para novas pesquisas sobre o tema, à medida que, além dos avanços regulatórios supracitados, em um futuro breve teremos os impactos das mudanças advindas do Estatuto da Primeira Infância, recém-chegado, em março de 2016 e que estabelece diretrizes para implementação de políticas públicas para as crianças de 0 a 6 anos de idade.

A linguagem como processo de evolução aliada à educação também é tratada nesta parte do trabalho. Analisaremos a importância da compreensão e do aprendizado da língua falada para o desenvolvimento integral das crianças de maneira mais abrangente.

As crianças em situação de refúgio apresentam, portanto, um novo desafio para os profissionais das escolas e creches da capital.

O presente trabalho também ressalta a vulnerabilidade desse público por não compreender exatamente o processo de mudança, ficando assim mais exposto aos traumas causados por situações de fome, miséria, conflitos, vivenciadas em seus países de origem. Estes problemas têm efeito direto no desenvolvimento da fala destas crianças, e por consequência em todo o aprendizado de sua vida escolar. A adaptação para a nova língua, como o Português, para muitos sírios, bolivianos,

congoleses, haitianos, entre outros, constitui outro elemento que dificulta o processo de desenvolvimento de habilidades linguísticas e cognitivas.

A quebra dos vínculos sociais e afetivos com os pais, a cultura, professores e familiares também é abordada como uma questão relevante e que afeta a saúde emocional da criança. Isso provavelmente agrava os problemas de aprendizado e os progressos linguísticos e cognitivos.

Conforme mencionado anteriormente, o presente estudo utiliza-se de entrevistas com os atores de diferentes níveis de atuação de acolhimento público, como funcionário da DRE - que coordena o sistema de educação e tem por obrigação ampliar a maneira como são abordadas as temáticas em sala de aula, devendo, inclusive, considerar as recentes políticas públicas voltadas às pessoas na condição de refugiadas. -, além de diretores e coordenadores pedagógicos de creches e EMEIs.

Contatamos famílias na condição de refugiadas com filhos em idade escolar e usuários do sistema de educação infantil da cidade de São Paulo em que houve o desdobramento de uma entrevista com uma família haitiana.

No terceiro capítulo, realizamos as análises por meio de dados levantados nas entrevistas. Entre tantos aspectos, alguns dados relativos ao desenvolvimento relacionado à dificuldade de aprendizado da língua portuguesa foi um problema que apareceu em todas elas. Por meio da contextualização teórica, é possível trazer à tona que toda a carga relativa a uma nova adaptação da criança, e sua família, contribui para que seu desenvolvimento não seja pleno.

Além disso, a preparação do educador com a formação de uma segunda língua parece ser uma demanda importante, pois a rotina de contato com a família e com as crianças envolvem questões que precisam ser gerenciadas e que necessitam deste tipo de ferramenta conforme relataram alguns profissionais.

Outra demanda importante está relacionada a pouca ou nenhuma disponibilidade das diretorias de ensino em organizar cursos, oficinas e formações para os profissionais da educação. Profissionais estes, que em muitas situações, não sabiam o que se tratava a condição de refugiado.

Ademais, percebemos que, apesar de termos leis que tratam da transversalização do tratamento da criança como sujeito de direitos, os equipamentos estão praticamente isolados. A atuação e indicação de serviços complementares ou transversais acontecem quase que “clandestinamente”, sem uma assessoria da própria política pública, ficando ao cargo do profissional contratado para a atenção da educação, a atenção de outras questões diretamente influenciadoras desse desenvolvimento infantil, sendo eles moradia, emprego, necessidades básicas, entre outros.

## 2. PARA ENTENDER O REFÚGIO: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

As grandiosas palavras do rei Leopoldo II<sup>1</sup> podem nos lembrar que o colonizador também foi ferido pelo sistema que ele próprio criou. Pode não ter perdido a terra e a liberdade, como ocorreu com sua vítima colonizada, mas pagou o preço de perder várias coisas aparentemente pequenas, como o senso do ridículo, o senso de medida, o senso de humor. Vocês acham que Leopold II teria sido capaz de dizer a si próprio: 'corta essa, meu chapa, isso é pura conversa. Você sabe muito bem que a razão pela qual seus enviados estão lá matando e mutilando gente é que o tesouro belga precisa do dinheiro da borracha e do marfim?' Admitir a culpa não absolve, necessariamente, o agressor, mas pode, pelo menos, abreviar a recitação dos crimes e a experiência de reviver as dolorosas provas. (ACHEBE, 2012, p.18)

No final do século XV os europeus começaram suas viagens colonizatórias para a África, além de outros territórios, no conhecido sistema de exploração e dominação a qualquer custo. Portugueses, espanhóis, alemães, belgas, franceses, ingleses e holandeses já passaram pelo continente durante todos esses séculos, até na nova formatação de colonização, chamada de neocolonização, em que se constituía uma relação de dependência muito mais algeoz, onde se tiravam a matéria-prima e deixavam a necessidade do consumo do produto acabado e da total dependência.

Já no século XIX, além da mortandade de animais, plantas, riquezas naturais, matérias-primas no geral, os europeus deixaram como "riqueza" a segregação, ódio racial e étnico, a fome e outras mazelas que assolam o continente africano até os dias de hoje. A justificativa sempre foi pautada na construção de um imaginário ocidental de sociedades bárbaras, de conflitos quase selvagens ou de governos autoritários para a invasão de terras, submissão de povos, destruição cultural e saques de riquezas.

---

<sup>1</sup>Em 'A Educação de uma Criança sob o Protetorado Britânico', Chinua Achebe relata a falta de "verdade" em os colonizadores relataram as motivações por suas investidas na África. As palavras que o rei Leopoldo II diz, ao invadir o Congo, foram as seguintes: "apraz-me pensar que nossos enviados, quase todos voluntários vindos das fileiras do exército belga, têm sempre em mente a forte noção da carreira que escolheram e são animados pelo mais puro sentimento de patriotismo; sem poupar seu próprio sangue, pouparão ainda mais o sangue dos nativos, que neles verão os protetores todo-poderosos de suas vidas e de seus bens, professores benevolentes de quem eles tanto necessitam." (BURROWS, 1898)

Este imaginário constituiu o europeu como centro do universo, o tal “eurocentrismo”, e além do imperialismo corrente na maneira de ser das incursões, teve-se o cuidado em disseminar linguagens e ferramentas para a manutenção do que até hoje se pensa sobre colonizados, principalmente os africanos. Para Hulme, o discurso colonial também é “um conjunto de práticas linguísticas unidas por uma visão comum das relações coloniais”. (HULME, 1986, p.73).

Não obstante, ainda são correntes visões ultrapassadas e a distribuição da mensagem nas diversas linguagens, como na literatura, novelas e até mesmo nos livros escolares.

Ainda se tratando do eurocentrismo, para Francisco Vieira (2012), criou-se quase que uma liturgia – palavra que cabe muito bem pela perspectiva de fato religiosa -, portanto, ideológica e de mão única, e de tão enraizado não se percebe a atuação disso no cotidiano e no modo de agir.

(...) O conjunto de noções e ideias sobre o universal, a partir da construção eurocêntrica, bifurcou o mundo em “Ocidente e o resto” e organizou a linguagem do dia-a-dia em hierarquias binárias que implicitamente favorecem a Europa: “nossas nações, as tribos deles; nossas religiões, as superstições deles; nossa cultura, o folclore deles; nossa arte, o artesanato deles; nossas manifestações, os tumultos deles; nossa defesa, o terrorismo deles” (SHOHA e STAM apud VIEIRA, 2012). Também pretendemos demonstrar, com base na estrutura ideológica comum ao colonialismo, ao imperialismo e ao discurso racista, que o eurocentrismo é uma forma de pensar que permeia práticas e representações contemporâneas, mesmo após o término oficial do colonialismo nos países africanos, marcando assim as percepções do que entendemos aqui como colonialidade. (VIEIRA, 2012, p.99)

Curiosamente, em março de 2017, em Boston, nos Estados Unidos, as 600 escolas públicas do estado mudaram seus mapas cartográficos. A alteração se deu, pois, as escolas ainda utilizavam o modelo de Mercator de 1569 que reproduzia o tamanho dos continentes africano e sul-americano menores que a Groenlândia e a Europa. Para Colin Rose, superintendente-assistente do Escritório de Oportunidades das Escolas de Boston, “não se trata só de uma mudança de mapas, mas sim de paradigmas” (UOL, 2017). Hayden Frederik-Clarke, diretor de competências das escolas, em entrevista ao mesmo jornal, disse ser “curioso 86% dos alunos serem

não brancos e muitos deles com avós provenientes de lugares mostrados pequenos nos antigos mapas” (UOL, 2017).

Evidentemente, esta é a maior exemplificação que a “contrarreforma” é tardia.

Na mesma face, o Oriente Médio sempre foi uma área estratégica. Desde a Mesopotâmia, as civilizações persas e das arábias despertaram os olhares do resto do mundo pelo “desenvolvimento civilizatório” na região e, principalmente, a riqueza à base do ouro negro. Mas, na contramão, a fundamentação do que é público e cívico pelo ocidente e religiões como o Cristianismo colocaram a região na lista de países atrasados e de risco à governabilidade do próprio ocidente ou de aliados, e por isso, a grosso modo, sofreu diversas intencionalidades e colhe o fruto dos diferentes conflitos na região.

Em paralelo aos condicionantes econômicos temos o peso impositivo da “liberdade” que se tornou sinônimo de democracia, que por sua vez tornou-se sinônimo de ocidente, que por sua vez exclui toda a oposição. Mas, se existe uma exclusão da oposição a dimensão democrática também se esvazia, não? O fato é que referenciais que compõem as identidades conceituais de expressões como democracia, ocidente e oriente, não encontram respaldo político, geográfico ou cultural. Sua construção pauta-se na organização de imagens, discursividades, mitos e pares opostos valorativos como racional/irracional, fiel/infiel, bom/mau, liberdade/opressão entre tantos. Todas as vezes que uma revolta ocorre em algum ponto menos desenvolvido temos duas explicações públicas: conflitos étnicos ou derrubada de regimes autoritários. Por vezes, a esses dois argumentos agrega-se a questão religiosa, em especial nas regiões habitadas por adeptos do Islã. O valor político da democracia torna-se mais ou menos importante de acordo com as possibilidades de abertura para o comércio internacional e da consolidação geopolítica da guerra. A “liberdade” passou a ser definida, em especial após a segunda guerra, pela possibilidade de exportação e importação de bens; perdeu sua aura política e ganhou uma amarra econômica na discursividade internacional. (LOPES, 2011, p.13)

Deste modo, Lopes traz um paralelo muito importante para ressaltar: a construção da “liberdade” e suas variantes quanto construção social e moeda de troca.

A liberdade na Grécia Antiga tinha um aspecto político por desempenhar a liberdade do indivíduo dentro da polis e não na condição da autonomia ou da determinação. Em contrapartida, as condições de trabalho compulsório e de escravidão eram comuns na sociedade grega. Era comum a escravização de cidadãos que não conseguiam produzir o suficiente para sustentar suas famílias e tomavam emprestados os grãos de grandes produtores. Sendo assim, as famílias ricas que emprestavam o alimento, tomavam as propriedades dos pequenos produtores e os transformavam em escravos.

Outra construção histórica do que se considera como liberdade vem da Revolução Francesa, em um período em que parte do povo (grande massa) se via oprimido e descontente com a aristocracia. O resultado desse processo, além dos caminhos positivos já abordados nos livros das escolas, teve aspectos que são importantes de se ver por outra ótica, tais como o início de pensamentos ou democracias liberais, a continuidade das viagens colonizatórias, principalmente com Napoleão Bonaparte, e a maximização do alcance das guerras (guerra total). Ironicamente, França ainda mantém colônias pelo mundo afora.

Por conseguinte, vê-se que liberdade é um ideal de construção da democracia e foi, portanto, construída com ideais ainda opressores. Consequentemente, podemos supor que a democracia, bem como cidadania, constituição, tratados, são igualmente opressores, pois foram e/ou ainda são construídos por aqueles que detêm o poder e a “capacidade intelectual” de fazê-los. Os tratados, por exemplo, são construídos por um grupo de pessoas, que representam uma nação inteira, mas não necessariamente características étnicas, sociais e econômicas predominantes desses países. O Brasil é um ótimo exemplo.

Mas ainda analisando liberdade e democracia, se faz necessária a pergunta: se pessoas específicas pensam e constroem a democracia, as que vivenciam a democracia sabem exatamente o que ela é?

Giovanni Sartori (1988, p.155) diz que “as democracias carecem de viabilidade se os seus cidadãos não a compreenderem”.

Para Schumpeter (1984, p.308-309), o povo cria uma espécie de ficção ao assimilar a sua aprovação de um governo com a percepção de governo do povo: “o povo como tal nunca pode realmente governar ou dirigir”. Na mesma linha, Raymond Aron (1966), citado por Nuno (2005, p.6) acredita que a democracia e decisão podem residir no povo, mas é uma minoria que tem o poder de exercê-la, podendo assim existir “governos para o povo, mas não podem governos pelo povo, nas sociedades numerosas e complexas”.

Portanto, se faz necessário olhar com mais cuidado os discursos internacionais e que julgam sociedades ou formas de governo consideradas fora do convencional, modelos econômicos não convencionais, regulação não convencional, entre outros.

Esses parênteses se fazem necessários para a leitura do centro de um debate, seja na Europa ou no Brasil, e que se esbarram na individualização das relações e do acesso às coisas, bem como na segurança do bem-estar do indivíduo perante aos fatos do mundo, considerações estas tipicamente de uma modernidade tardia, quando consideramos o caso do Brasil.

A modernidade, pode-se dizer, rompe o referencial protetor da pequena comunidade e da tradição, substituindo-as por organizações muito maiores e impessoais. O indivíduo se sente privado e só num mundo em que lhe falta o apoio psicológico e o sentido de segurança oferecidos em ambientes mais tradicionais. (GIDDENS, 2002, p.38).

Na mesma linha de pensamento, Bauman (1998, p.19-20) acredita que o período da razão foi uma fase em que a própria razão deflagra os acontecimentos por meio da dominação, do terror, do controle, ficando evidente nas tragédias nucleares, campos de concentração, neocolonialismo. Para ele, só com o advento dos meios de comunicação e demais setores instrumentalizados pelo homem é que se observa uma alteração na disposição das relações, passando do racional para o descontrole, o que ele chama de modernidade líquida.

Enquanto que nessa primeira fase de modernidade, a sólida, as relações eram vistas de forma complexa e importante, na líquida ela se tornaria complexa e

desinteressante. Isso se deu na diferença como os Estados-Nação mantinham suas regras sociais, formas de conduta e modo de vida, o que permitia ver as relações de forma comunitária. Com o advento tecnológico, o cotidiano se torna mais célere e a individualização permite às pessoas olharem para relações de dependência com desconfiança.

Essa individualização é baseada, portanto, na “lei do consumo”, na construção da identidade, na formação da tal liberdade, da não obrigatoriedade com o outro, da visão de mundo independente: “para a grande maioria dos habitantes do líquido mundo moderno, atitudes como cuidar da coesão, apegar-se às regras, agir de acordo com precedentes e manter-se fiel à lógica da continuidade, em vez de flutuar na onda das oportunidades mutáveis e de curta duração, não constituem opções promissoras.” (BAUMAN, 2005, p.60).

A individualização parece ser a força-motriz de toda uma cadeia em que o ser humano não se concretiza na percepção do outro, sendo assim, como consequência dessa modernidade, ou até mesmo no estabelecimento da pós-modernidade, os resultados são os frutos da agressão, da exploração da força de trabalho, da apropriação e acumulação de terra e riqueza, da justificativa do sofrimento à base da construção de um pseudodesenvolvimento, logo, a criação de estados fortes e a manutenção do totalitarismo. Logicamente, os resultados foram e são negativos até os dias de hoje.

(...) O “despotismo” parecia ser principalmente característico de Estados pré-modernos. Na esteira da ascensão do fascismo, do Holocausto, do stalinismo e de outros episódios da história do século XX, podemos ver que a possibilidade de totalitarismo é contida dentro dos parâmetros da modernidade ao invés de ser por eles excluída. O totalitarismo é diferente do despotismo tradicional, mas é muito mais aterrorizante como resultado. O governo totalitário combina poder político, militar e ideológico de forma mais concentrada do que jamais foi possível antes da emergência dos Estados-nação modernos. (...) Não apenas a ameaça de confronto nuclear, mas a realidade do conflito militar, formam uma parte básica do “lado sombrio” da

modernidade no século atual. O século XX é o século da guerra, com um número de conflitos militares sérios envolvendo perdas substanciais de vidas, consideravelmente mais alto do que em qualquer um dos dois séculos precedentes. (GIDDENS, 1991, p.18-19).

Como resultado da 'força-ideológica do homem', civilizações inteiras migraram em busca de melhores condições, sejam elas por acesso à comida, à água, a terras férteis, fugindo de conflitos, de genocídios ou da instalação da instabilidade causada por terceiros.

Há 13 mil anos, quando o estreito de Beringer – ou outras rotas cientificamente aceitas - permitia a circulação de seres pelas faixas de terra e gelo que ligavam os então continentes, grupos saíram da Ásia para povoar as Américas.

No Brasil, não há muito tempo, se recebeu diferentes grupos de imigrantes vindos de países pós-guerras mundiais, sendo eles: japoneses, alemães, árabes e italianos. Mais recentemente, o país continua a receber grupos de imigrantes, tais como os chineses e bolivianos.

Porém, para efeitos deste trabalho, se faz necessário discorrer sobre como a migração e suas formas de deslocamentos são abordadas.

De acordo com Beaujeu-Garnier, a ponderação básica na migração está entre o sair e entrar de sua terra por determinada razão – muitas vezes para suprir necessidades e acumular recursos -, possibilitado a retornar futuramente.

(...) muitos emigrantes não sabem se vão ou não abandonar por completo a terra natal; levados pela necessidade, partem por um período de tempo mais ou menos prolongado para um país que lhes permita ganhar a vida e, se possível, acumular dinheiro suficiente para a volta; depois, com o lucro do trabalho, retornam para a aldeia natal onde, em virtude do baixo padrão de vida, se tornam velhos cidadãos possuidores de alguns recursos (BEAUJEU-GARNIER, 1980, p.195).

Para Maria Zenaide Alves (Pinheiro e Pinto, 2010, p.66), em sua análise sobre o movimento de imigração de brasileiros em Portugal, se valendo da contribuição de José de Souza Martins (2002), o campo de análise deve partir da situação social e os motivos de inclusão e exclusão a que essas pessoas que migram estão expostas: “são migrantes, portanto, os que colocam temporariamente entre parênteses o sentido de pertencimento e voluntariamente se sujeitam a situações de anomia, de supressão de normas e de valores sociais de referência” (MARTINS apud PINHEIRO E PINTO, p.144).

Porém, ultimamente, uma outra formatação de migração vem sendo vista no mundo. Essa formatação é parte de um cenário delineado supra, em que o histórico da colonização e invasão de países em outros deixou feridas abertas. Em outros casos, complexidades socioculturais explicariam a necessidade de populações inteiras serem retirantes.

Mais do que migrar, as pessoas buscam novos formatos de vida em sociedade, acesso, inclusão e, acima de tudo, sair da mira da violência e de incursões que atentam contra suas vidas.

De acordo com o Ministério da Justiça do Brasil, organismo que preside o Comitê Nacional para os Refugiados – órgão interministerial e criado pela legislação brasileira para tratar sobre as pessoas em situação de refúgio -, os cidadãos em situação de refúgio são aquelas pessoas que “estejam sofrendo perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, ou ainda, que estejam sujeitos, em seu país, a grave e generalizada violação de direitos humanos”.

O Colóquio de Cartagena, de 1984, reitera a importância dos países utilizarem as definições de refugiado expressas na Convenção de 1951 e no Protocolo de 1967 (abordar-se-á sobre tais tratados, na égide do Direito Internacional, mais adiante), mas também se valerem da abordagem por especialistas no encontro de que “refugiados são as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência

generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública”.

Para o ACNUR, a pessoa em situação de refúgio está em uma condição diferente do imigrante, pois se implica basicamente o aspecto voluntário, ou seja, o sujeito migrante na condição de refugiado não pode sair de seu território e voltar quando quiser, por isso da necessidade de separar as duas terminações:

Refugiados são pessoas que estão fora de seus países de origem por fundados temores de perseguição, conflito, violência ou outras circunstâncias que perturbam seriamente a ordem pública e que, como resultado, necessitam de “proteção internacional”. As situações enfrentadas são frequentemente tão perigosas e intoleráveis que estas pessoas decidem cruzar as fronteiras nacionais para buscar segurança em outros países, sendo internacionalmente reconhecidos como “refugiados” e passando a ter acesso à assistência dos países, do ACNUR e de outras organizações relevantes. (ONU, 2016)

Em sua publicação “Tendências Globais”, o ACNUR afirma que 2015 foi um ano histórico para as estatísticas sobre deslocamentos forçados. O estudo, que elenca dados de agências parceiras, do próprio ACNUR e de governos demonstra que até o final de 2015 quase 62 milhões de pessoas teriam migrado involuntariamente de seus países (ou dentro da própria fronteira, os chamados de deslocados internos). Esse número foi 10% superior ao levantamento de 2014.

O relatório ainda demonstra que, com quase 5 milhões, Síria é o país que mais coloca pessoas em situação de refúgio, seguido de Afeganistão (2,7 milhões) e Somália (1,1 milhão). Estes três países totalizam mais da metade dos refugiados sob a tutela do ACNUR. Já os países que mais ocasionaram deslocamentos internos, a Colômbia aparece com quase 7 milhões de pessoas, Síria 6,6 milhões e Iraque com 4,4 milhões.

A negação da Europa em receber e orientar os refugiados tem sido o maior fator para um dado curioso: a maior incidência de refúgio se encontra no hemisfério sul ou em países de renda média ou baixa (86%).

Este percentual chega a 90% do total de refugiados no mundo quando são incluídos os refugiados palestinos sob os cuidados da UNRWA – uma organização do Sistema ONU dedicada exclusivamente a esta população. Ao redor do mundo, a Turquia é o país que mais abriga refugiados, com 2,5 milhões deles. O Líbano, mais que qualquer outro país, acolhe mais refugiados em relação à sua população (são 183 refugiados para cada mil habitantes). Com relação ao tamanho de sua economia, a República Democrática do Congo é o país que abriga mais refugiados: são 471 por cada dólar do PIB per capita). (ACNUR, 2016).

Entre 2010 e 2015, o CONARE organizou estatísticas da realidade de refúgio no Brasil e publicou no relatório “Sistema de Refúgio”.

Em 2010, 966 pessoas solicitaram refúgio no país, enquanto em 2015 saltou para 28.670. Um aumento de 2.868%.

Até 2010, 3.904 pessoas haviam sido reconhecidas como refugiadas pela legislação brasileira. O aumento em abril de 2015 foi de 127%, já que o reconhecimento atingiu o número 8.863 refugiados.

Haiti foi o país que mais solicitou refúgio, conforme o relatório, seguido de Senegal, Síria e Bangladesh. Já a origem das pessoas reconhecidas foi Síria, Angola, Colômbia, Congo, entre outros.

As pessoas de gênero masculino foram as que mais entraram no Brasil (72%), enquanto jovens de 18 a 29 anos somavam 42,6%, de 30 a 59 anos 36,2%, e crianças de 0 a 12 anos foram 13,2% dos reconhecimentos.

Abordando-se as crianças como sujeitos em situação de refúgio no mundo, essa porcentagem já salta para 51% do total.

O dado mais assustador levantado pelo ACNUR no mundo é a quantidade de crianças que foram separadas de seus pais ou responsáveis durante a viagem. Até 2015, no total, quase 99 mil crianças solicitaram refúgio desacompanhadas ou separadas de suas famílias. Esse dado tem trazido grande preocupação dos organismos que trabalham com o refúgio, infância e áreas correlatas.

Curiosamente, os principais documentos que tratam sobre refúgio e deslocamentos forçados, mesmo que elaborados com o objetivo de referenciar governos e demais autarquias, não abordam a criança em sua composição ou fazem recomendações específicas voltadas a esse público. Este é o caso da Declaração de Cartagena, do Estatuto do Refugiado e o Protocolo de 1967, e da própria lei 9.474-97, que versa sobre os procedimentos e direitos da pessoa em situação de refúgio no Brasil.

Mais à frente, no próximo capítulo, tratar-se-á da condição da criança, principalmente tendo em vista o aspecto educacional e demais áreas do conhecimento ou que tratem de sua situação quanto transversais e que impliquem, positivamente ou negativamente, neste enfoque.

Os próximos subitens, quanto aos tratados, leis e demais instrumentos legais que versam sobre a condição de refugiado, serão abordados para expor o entendimento histórico e atual do que se consideram quanto condição de refúgio e como essas normativas orientam e delimitam o Brasil na concepção, recebimento e manutenção das políticas públicas voltadas a essas pessoas.

## 2.1 LEGISLAÇÃO E TRATADOS SOBRE REFÚGIO

Talvez, para muitas pessoas, ao ouvir falar de “refúgio ou refugiados” tendem a direcionar o entendimento para a solidariedade ou ato de acolher. Mais do que acolhida, a pessoa em situação de refúgio possui direitos garantidos por uma égide internacional em países adotantes dos tratados e convenções.

Fazendo um parêntese na história legal, o instituto do asilo é uma categoria estudada dentro do direito internacional e de muita contribuição para a legislação atual para pessoas na condição de refugiadas.

De acordo com Florisbal de Souza Del’Olmo, “o instituto do asilo político consiste no acolhimento, por um Estado, de um cidadão estrangeiro em virtude de

perseguição praticada por seu próprio país ou por terceiro, por motivos políticos ou ideológicos. Logo, se trata de instrumento de proteção internacional individual”.

Este mecanismo tem históricos desde a Grécia Antiga, remetendo-se a um local religioso e “impenetrável”. Somente no Império Romano o asilo ganha status político, passando por um período como asilo religioso, tal como na Grécia e, com a expansão da Reforma Protestante, recebe novamente o caráter de proteção individual.

É novamente nas aspirações da Revolução Francesa - liberdade, igualdade e fraternidade -, e da vislumbração dos direitos individuais, que passou a se direcionar a proteção para criminosos políticos<sup>2</sup>.

Por esse instituto jurídico um Estado tem o poder discricionário de conceder proteção a qualquer pessoa que se encontre sob sua jurisdição. É o que modernamente denomina-se asilo político, uma vez que é concedido a indivíduos perseguidos por razões políticas, e se subdivide em dois tipos: (1) asilo territorial – verificado quando o solicitante se encontra fisicamente no âmbito territorial do Estado ao qual solicita proteção; e (2) asilo diplomático – o asilo concedido em extensões do território do Estado solicitado como, por exemplo, em embaixadas, ou em navios, ou aviões da bandeira do Estado. (JUBILUT, 2007, p.38).

O instituto do asilo teve uma pulverização muito intensa na América Latina, principalmente pelas questões políticas que assolaram o continente no século XX.

Mas a institucionalização começou em 1889, com o Tratado de Direito Internacional de Montevideú, o que não só passou a ser discutido e convenicionado por outros países do bloco, como deu cessão para outras convenções na região. Para Barreto (2010), Montevideú foi o precursor do conceito de asilo na América Latina, “dedicando um capítulo ao tema no Tratado”. Demais convenções, como a VI Conferência Pan-americana de Havana, de 1928, a Convenção sobre Asilo Diplomático da X Conferência Interamericana de Caracas, de 1954, e outras, neste ínterim, também tiveram o ‘asilo’ como parte do debate.

---

<sup>2</sup>Luiz Paulo Teles Ferreira Barreto, ob., cit., p. 12.

Mas por que direito ao asilo e não ao refúgio? Na verdade, as duas nomenclaturas aparecem como similar fora do contexto latino-americano – vide que o asilo político é praticamente cultural em decorrência dos golpes militares e revoluções na região -, porém, atualmente, refúgio carrega condições legais diferentes, além de peso cultural diferente.

Na própria Declaração dos Direitos Humanos o termo apareceu em algumas passagens na primeira versão com o viés político. Na última versão desassociou o viés político para garantia de direitos do indivíduo. Somente em 1951 é que “refúgio” passa a ser utilizado com outra compreensão.

O direito de asilo apareceu na primeira versão do processo de elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), conhecida como a versão Humphrey (junho de 1947), no artigo 34, com o seguinte texto: “Todo Estado deve ter o direito de conceder asilo a refugiados políticos”. Por esse texto nota-se que, primeiro, o direito não era do indivíduo e sim do Estado e, segundo, que estava restrito a refugiados políticos. Este texto foi mantido na segunda versão, denominada versão Cassin (junho de 1947). Tal fato se deveu ao temor dos Estados, cujos representantes elaboravam a declaração, de terem vultosas obrigações financeiras decorrentes da concessão de asilo, em especial do refúgio, impingidas sobre si. Deste modo, se o direito fosse do Estado manter-se-ia a discricionariedade da concessão e, de fato, não se teria uma regra efetiva sobre o tema. Já na terceira proposta, a versão da Comissão de Direitos Humanos (novembro de 1947), o direito se tornou individual e a questão passou a ser a de se ele implicaria o direito de solicitar e gozar asilo, uma vez que esse foi concedido, ou no direito de ter o asilo concedido. (JUBILUT, 2007, p.40).

Tratando-se das Nações Unidas, portanto, a viabilização para garantia do homem/mulher/criança terem a possibilidade de buscar novos lugares de moradia e vivência, e sem riscos à vida, se inicia com a criação da organização, em 1945.

A ONU foi criada a partir de outras intenções, frustradas inclusive, de se formatar uma organização que conciliasse a paz entre os países do mundo, principalmente após os episódios de guerras mundiais.

Pulando a história da organização, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, primeira ferramenta extraoficial das Nações Unidas, foi o marco para se pensar o indivíduo como sujeito de direitos e, portanto, que necessita de proteção.

A declaração foi proclamada em 1948 e resulta do reconhecimento das atrocidades causadas pela 2ª guerra mundial.

O documento serviu e serve como instrumento balizador de diferentes países para formalização de políticas públicas que coloque a pessoa como ser indissociável de seus direitos básicos, sendo assim também norteador para as questões de imigração e refúgio.

Já no preâmbulo do documento, as Nações Unidas trazem aspectos importantes como a garantia da liberdade e da justiça, alerta sobre a consciência de se assumir as barbáries ocasionadas por opressão e tirania e os esforços necessários para que os países reconheçam a dignidade e valor da pessoa humana.

Praticamente, em todos os artigos da declaração, a liberdade e o direito a ter direitos são explorados como plenos e irrevogáveis, e isso teve um impacto substancial na composição das relações humanas, ademais, no direito internacional e na proposição de diversos outros instrumentos de controle social, inclusive os que versam sobre refúgio.

Sessenta e um anos atrás, no dia 10 de dezembro de 1948, a Organização das Nações Unidas (ONU) adotou, por unanimidade, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Embora a DUDH não tenha força legal, como a única mais importante declaração de ética, sua autoridade é sem paralelo. Muitos juristas estimam que ela tenha adquirido o status de lei consuetudinária internacional. A DUDH é o documento mais traduzido do mundo, atualmente em torno de 375 línguas. Dois tratados vinculados, o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos – PIDCP (International Covenant on Civil and Political Rights – ICCPR) e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais – PIDESC (International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights – ICESCR), são derivados da DUDH. Ambos foram adotados em 1966 e entraram em vigor dez anos depois. Juntos, esses três textos formam a Carta Internacional de Direitos Humanos (International Bill of Human Rights). A Carta continua uma tradição de três séculos de pensamentos sobre direitos humanos, e mais de dois milênios de lei natural. Por sua vez, tem inspirado um grande número de tratados. Cortes

internacionais e as constituições da maioria dos países usam os direitos humanos como um conceito central. Talvez não exista nenhum texto com mais amplo impacto em nossas vidas do que a DUDH. (DE BAETS, 2010).

### 2.1.1 CONVENÇÃO SOBRE O ESTATUTO DO REFUGIADO

Criada para estabelecer parâmetros legais internacionais para pessoas em situação de refúgio e possibilitar que Estados criem políticas específicas, as Nações Unidas, por meio da Assembleia Geral de 1950, convoca em 1951, em Genebra, a Conferência de Plenipotenciários das Nações Unidas.

Ficou estabelecida, a partir da conferência, a Convenção das Nações Unidas sobre o Estatuto dos Refugiados.

A Convenção tem como prerrogativa a Carta das Nações Unidas e a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a revisão dos acordos que versam sobre o refugiado, a cooperação internacional pelo olhar do “prejuízo” aos países adotantes dos instrumentos asilares até então, e a incumbência dos Estados para não deixar que o problema social se torne problema entre países.

Observa-se, já a partir do preâmbulo, o estabelecimento de refúgio quanto à consideração diferente da de asilo, ou seja, que estabelece uma conjuntura de agressões aos direitos humanos e a consideração do acolhimento numa égide de fatores e disponibilização de espaços coletivos (fazendo leitura às grandes massas de deslocados a partir da segunda guerra mundial).

O primeiro texto-base da convenção estabelecia a pessoa na condição de refugiada aquela “que em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não

pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele”. A compreensão para os acontecimentos antes de 51, segundo aqueles que redigiram, cabiam na Europa ou entorno, porém, os países signatários da convenção é que deveriam, no momento da assinatura, determinar a extensão desses acontecimentos tendo em vista as obrigações a serem assumidas.

É na Convenção sobre o Estatuto do Refugiado que se estabelece o princípio de *non-refoulement* como preconizador do Direito Internacional. Nos artigos 32 e 33 se estabelece a regra da não ejeção de pessoas em situação de refúgio: “Nenhum dos Estados Contratantes expulsará ou rechaçará, de maneira alguma, um refugiado para as fronteiras dos territórios em que a sua vida ou a sua liberdade seja ameaçada em virtude da sua raça, da sua religião, da sua nacionalidade, do grupo social a que pertence ou das suas opiniões políticas”.

O passo mais importante da Convenção é a qualificação do *non-refoulement* quanto norma peremptória de direito internacional – *jus cogens* -, ou seja, que não pode ser derogada. Logo, se torna ilegal qualquer forma de se burlar ou transgredir tratados, leis ou convenções de âmbito internacional que esteja protegido pela norma *jus cogens*.

(...) aceita e reconhecida pela totalidade da comunidade internacional dos Estados no seu conjunto, como norma da qual nenhuma derrogação é permitida e que só pode ser modificada por nova norma de Direito Internacional geral com as mesmas características”.<sup>3</sup>

Para alguns especialistas, a caracterização do *non-refoulement* quanto norma *jus cogens* é primordial para a garantia de direitos dos refugiados, ainda mais se observadas as políticas restritivas, principalmente a partir da última onda de solicitações de refúgios no mundo. Já para alguns, não se torna restritiva para as devidas violações.

Apesar de a proteção dessas pessoas estar assegurada, a comunidade internacional verificou que ela não era suficiente, posto que a base na qual se funda é facilmente violada nas situações em que deve atuar. Isto é, em caso de generalizada

---

<sup>3</sup>Artigo 53 da Convenção de Viena sobre Tratados de 1969.

violação de direitos humanos torna-se difícil a proteção da pessoa humana por esse ramo do direito, e a proteção do Direito Internacional Humanitário, apesar de ser considerada *jus cogens* por alguns doutrinadores e contar com sanções internacionais para sua violação, ainda depende da vontade dos Estados, e/ou das partes em conflito, em obedecê-lo. (JUBILUT, 2007, p.165-166).

Ademais, acerca da Convenção, se estabelece que todo o Estado, ao receber a pessoa em situação de refúgio, deve dar condições básicas, das mesmas utilizadas aos seus cidadãos, para se garantir a situação elementar, bem como promover a possibilidade de se associar, praticar sua religião e expressões culturais, ao trabalho, entre outros.

Passados alguns anos, como a Convenção de 1951 se limitava a um espaço geográfico – países e regiões de pós-guerra, principalmente – e datava as ocorrências causadoras dos deslocamentos, ou seja, antes de 1951, o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1967, foi criado para somar esforços à Convenção e assim contemplar outras realidades.

(...) uma tentativa de corrigir isso foi o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados, de 1967, que omite as palavras “como resultado de acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951”, que aparecem na Convenção, tornando, assim, aplicáveis seus dispositivos a casos futuros. Esse protocolo foi convocado pela Resolução 1186, de 18 de novembro de 1966, do Conselho Econômico e Social das Nações Unidas (Ecosoc) e pela Resolução 2198, da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 16 de dezembro de 1966. O secretário geral da Organização das Nações Unidas (ONU) dirigiu-se aos 141 países signatários da Convenção de 1951 pedindo que aderissem ao protocolo, que foi assinado em Nova York, em 31 de janeiro de 1967, e entrou em vigor em 4 de outubro de 1967, como um instrumento internacional específico que daria caráter universal e atemporal à Convenção de 1951. (BARRETO, 2010, p.15-16)

Ademais, as duas políticas, uma complementar à outra, trouxeram grande contribuição para a mudança substancial na vida das pessoas em situação de refúgio: o estabelecimento de critérios bem definidos e abrangentes para o reconhecimento do status de refugiado de modo mais homogêneo no âmbito internacional.

## 2.1.2 DECLARAÇÃO DE CARTAGENA

Em 1951, a Universidade de Cartagena recebeu, juntamente com o Centro Regional para Estudos do Terceiro Mundo e o ACNUR, um colóquio com participação de Estados e juristas latino-americanos.

Com o objetivo de debater a proteção e o direito internacional a pessoas em situação de refúgio, e amplificar as resoluções da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, o colóquio teve como prioridade tal direcionamento frente conflitos e graves violações dos direitos humanos ocorridos na América Central no final da década de 70 e início da de 80, que geraram grandes fluxos de refugiados pela região.

Esta declaração foi adotada em função da necessidade de se reavaliar a proteção internacional aos refugiados em face da grave crise que ocorria na região centro-americana. Seus objetivos eram os de propor tanto medidas para a proteção dos refugiados provenientes desta região quanto para a adequação do sistema internacional de proteção às suas necessidades. (JUBILUT, 2007, p.104).

Dentre as medidas sugeridas pela Declaração, uma delas foi a mudança da condição de refugiado, estabelecendo outros fatores como ocasionadores da situação.

Deste modo, a definição ou o conceito de refugiado recomendável para sua utilização na região é o que, além de conter os elementos da Convenção de 1951 e do Protocolo de 1967, considere também como refugiados as pessoas que tenham fugido dos seus países porque a sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública.<sup>4</sup>

A declaração, além de propor aos países do eixo latino-americano a seguirem as determinações do Estatuto e do Protocolo, traz direcionamentos mais realistas a tal realidade que passou a ter a força de um tratado internacional para alguns países, assim como o Brasil.

---

<sup>4</sup> Conclusão III, parágrafo 3º das conclusões e recomendações da Declaração de Cartagena.

Quanto convenção, tem a mesma possibilidade de monitoramento e avaliação como qualquer outro tratado, sendo acompanhada em simpósios e outros eventos pela região, como o Cartagena +30, realizado em 2014 na Argentina.

Ao todo, 14 países se tornaram signatários da declaração e compuseram em sua legislação recomendações traçadas pelo documento.

### 2.1.3 O ACNUR E SUA IMPORTÂNCIA

Criado em 14 de dezembro de 1950, o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR -, foi o estabelecido pela Assembleia Geral das Nações Unidas como um equipamento para proteção e assistência às pessoas em situação de refúgio.

Tem por missão “proteger homens, mulheres e crianças refugiadas e buscar soluções duradouras para que possam construir suas vidas em um ambiente normal”.

De acordo com a ACNUR, 50 milhões de pessoas já estiveram sob sua tutela e, atualmente, acredita-se que 43 milhões de pessoas estejam dentro do território de cuidado da organização, entre eles solicitantes de refúgio, refugiados, apátridas, deslocados internos e repatriados.<sup>5</sup>

Além de atuar em mais de 120 países, alguns ainda em conflito, o organismo tem um papel importantíssimo não somente os estabelecidos em tratados: propor novas diretrizes dentro dos países, fazer garantir as políticas já acordadas entre as nações e assistir às pessoas que estão naquele determinado território.

As publicações do ACNUR, que visam aclarar e difundir o tema dos refugiados, também são consideradas fontes doutrinárias do Direito Internacional dos Refugiados. Entre essas

---

<sup>5</sup>Dados de 2014, da ACNUR no Brasil.

publicações tem especial relevância o Manual de Procedimentos e Critérios a Aplicar para Determinar o Estatuto de Refugiado – de acordo com a Convenção de 1951 e o Protocolo de 1967 relativos ao Estatuto dos Refugiados. Este documento traz a posição do ACNUR sobre todos os termos e hipóteses tanto da Convenção de 51 como do Protocolo de 67, servindo como uma interpretação autorizada e adequada destes diplomas, visando à aplicação uniforme e humanitária do instituto do refúgio. (JUBILUT, 2007, p.106).

O ACNUR, no Brasil, tem atuação conjunta com o CONARE – Comitê Nacional para os Refugiados, com outros organismos e organizações da sociedade civil para garantia dos direitos dos refugiados que vivem no país.

#### 2.1.4 BRASIL: LEGISLAÇÃO E ATUAÇÃO COM O TEMA “REFÚGIO”

A inclinação do Brasil para o tema inicia em 1958, quando torna-se membro do Conselho Executivo do ACNUR.

Em 1960 torna-se signatário da Declaração do Estatuto do Refugiado e em 1972 do Protocolo de 67, porém, de acordo com o Professor Guido Soares, o Brasil só viabiliza em legislação “com o decreto 99.757, de 3 de dezembro de 1990, assim o Protocolo de 67 passou a ter validade efetiva, pois no decreto de promulgação anterior mantiveram-se as reservas que o Protocolo objetivava retirar, fato corrigido somente em 1990”. (SOARES *apud* JUBILUT, 2007, p.171).

Apesar dessa “boa vontade” do Brasil em convencionar e estabelecer políticas que considerem a pessoa em situação de refúgio, à época se estabelecia no país um grande movimento antidemocrático, que feria os direitos humanos, ademais o direito internacional, e que por isso foram tomadas ações de extrema contraditoriedade. Alguns autores, como Cecília MacDowell Santos, foram mais longe e estabeleceram que ações como esta, somadas ao posterior inclinamento neoliberal do país em um período de redemocratização, feriu a própria política do país em favor dos direitos humanos.

Em suma, apesar do contexto político de democratização, o Estado Brasileiro é heterogêneo e tem reagido

contraditoriamente ao ativismo jurídico transnacional. Nos diferentes níveis da ação estatal, a política de direitos humanos é ambígua e contraditória, com diferentes setores do Estado formalmente reconhecendo as normas de direitos humanos em alguns casos, negando tal reconhecimento em outros casos e raramente fazendo cumprir as normas reconhecidas. O impacto do ativismo jurídico transnacional em diferentes setores da atuação estatal em todos os níveis da administração é um importante aspecto das batalhas em prol dos direitos humanos no Brasil e em outros países latino-americanos, o que merece ser analisado com mais profundidade em outro momento. (SANTOS, 2007).

Foi nesta fase, em 1977, em plenos pulmões de ditadura militar, que a atuação do ACNUR no Brasil se iniciou. Acordam com o Estado brasileiro a força de trabalho para assistência aos deslocados oriundos da Europa, conforme preconizava a Convenção do Estatuto do Refugiado de 51. Para o Brasil, não era nada interessante ter um organismo com atividades voltadas aos direitos humanos do próprio brasileiro.

As atividades do ACNUR também foram importantes para facilitar o processo de envio de brasileiros solicitantes de asilo político e de pessoas de outros países como Argentina e Chile, onde o Estado foi extremamente violento.

Ademais, o organismo se estabeleceu de maneira quase que clandestina, já que não obteve a formatação jurídica de organização humanitária internacional. Nesta fase, houve o apoio de segmentos da Igreja Católica como a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo, e a Comissão Justiça e Paz.

As instituições católicas tiveram papel primordial para os direitos à vida. Tais instituições têm histórico de casos de imigrantes do Chile, Argentina e Uruguai, que por impossibilidade econômica ou de identidade, adentravam o Brasil solicitando apoio da Cáritas, mesmo diante do risco de serem deportados aos seus países (pois o governo militar brasileiro não era conivente com o recebimento destas pessoas).

De acordo com Luiz Paulo Barreto, em sua publicação “Refúgio no Brasil”, escrita com apoio do ACNUR e CONARE, certa vez, chilenos foram indicados pelo

Vicariato de Solidariedade do Chile a procurarem a Arquidiocese do Rio de Janeiro solicitando proteção pela Igreja.

O período é datado de 1976, época sangrenta da ditadura. D. Eugênio de Araújo, ao receber a carta, ligou para o comandante geral do Exército, e sem justificar o acolhimento dessas pessoas comunicou ao comandante que a partir daquele momento a Cáritas do Rio de Janeiro acolheria, com recursos próprios, os perseguidos na Argentina, Chile e Uruguai.

Houve um momento em que a Cáritas contou com mais de 70 apartamentos alugados e abrigou cerca de 350 pessoas perseguidas pelas ditaduras daqueles países. A mesma coisa acontecia na Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, com o cardeal D. Paulo Evaristo Arns. Por ser respeitada pelas forças militares, a Igreja Católica teve condições de promover esse importante trabalho de assistência. Foi a Cáritas quem ensinou o governo brasileiro a trabalhar com esse tema e é uma das grandes responsáveis pela boa política que o Brasil tem hoje de recepção e assistência a refugiados. (BARRETO, 2010, p.17-18).

Mediante as condições de atuação da ACNUR no Brasil, em determinado período, todo o trabalho de acolhimento de refugiados foi limitado. Porém, entre 1975 e 1980 mais de 200 refugiados foram recebidos como residentes estrangeiros com o apoio da organização e reconhecimento da Polícia Federal.

Com falta de equipamento necessário, a Cáritas acolheu a esses imigrantes e com apoio de outra organização de voluntários dava suporte necessário a eles.

Em 1982, o reconhecimento do ACNUR enquanto organismo internacional facilitou o processo de normatização da proteção ao refugiado e, em 1989, já com nova Constituição Federal e direcionamento do organismo para Brasília, as ações caminharam para a aprovação do decreto 98.602 que derrubava a limitação geográfica, aceitando amplamente as recomendações da Declaração de Cartagena.

## 2.1.5 CONSTITUIÇÃO FEDERAL, LEI 9.474/97 E SEUS PRINCÍPIOS DE PROTEÇÃO PARA A PESSOA NA CONDIÇÃO DE REFUGIADA.

A Constituição Federal brasileira, promulgada em 05 de outubro de 1988, é o ordenamento de regras do país e culminou no processo de redemocratização pós-período ditatorial (1965–1985).

Já nos princípios da Constituição é possível identificar como as “leituras” da legislação devem ser feitas.

Para Liliana Jubilut (2007), os princípios são as regras que fundamentam as demais regras jurídicas e que direcionam o que deve ser alcançado pelas leis, portanto, o ponto com maior destaque.

Já no primeiro artigo, faz um apontamento sobre o país como Estado Democrático de Direito, logo, que respeita os direitos humanos, as liberdades e suas garantias fundamentais.

A configuração do Estado democrático de Direito não significa apenas unir formalmente os conceitos de Estado democrático e Estado de Direito. Consiste, na verdade, na criação de um conceito novo, que leve em conta os conceitos dos elementos componentes, mas os superem na medida em que incorporam um componente revolucionário de transformação do *status quo*. E aí se entremostra a extrema importância do art. 1 da Constituição de 1988, quando afirma que a República Federativa do Brasil se constitui em Estado democrático de Direito, não como mera promessa de organizar tal Estado, pois a Constituição aí já o está proclamando e fundando. (SILVA, 1988, p.7).

A dignidade humana é um desses fundamentos que orientam as leis e que será a base para essa garantia quanto Estado democrático de direito.

O artigo terceiro expõe quanto à obrigação do Estado brasileiro, e assim de todos seus entes “I - construir uma sociedade livre, justa e solidária; II - garantir o desenvolvimento nacional; III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as

desigualdades sociais e regionais; IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.<sup>6</sup>

Para Guilherme Casali (2006), o artigo terceiro é acima de tudo a real demonstração do Princípio da Solidariedade, no tocante a reconhecer as reais necessidades de aplicação dos incisos do artigo na realidade do país e nas interpretações acerca da própria legislação.

O mais importante dos princípios, porém, à luz do que se trata esta monografia, é o artigo 4º, pois elenca princípios para reger as relações internacionais, conforme os incisos II (prevalência dos direitos humanos), III (autodeterminação dos povos), IX (cooperação entre os povos para o progresso da humanidade) e X (concessão de asilo político).

Com base nesses princípios, pode-se afirmar que os alicerces da concessão do refúgio, vertente dos direitos humanos e espécie do direito de asilo,<sup>7</sup>são expressamente assegurados pela Constituição Federal de 1988, sendo ainda elevados à categoria de princípios de nossa ordem jurídica. Sendo assim, a Constituição Federal de 1988 estabelece, ainda que indiretamente, os fundamentos legais para a aplicação do instituto do refúgio pelo ordenamento jurídico brasileiro (JUBILUT, 2007, p.181).

No “Título II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais, em seu capítulo I - Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, no artigo quinto<sup>8</sup>, um dos mais importantes da Constituição e, não somente de conteúdo aplicado às questões

---

<sup>6</sup>Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

<sup>7</sup>Parte da doutrina entende que a base constitucional do reconhecimento do status de refugiado é o inciso sobre asilo político e outra parte que é a prevalência dos direitos humanos. Em face desta controvérsia preferiu-se apontar os dois incisos como bases do refúgio. Tal problema não existiria se o texto constitucional tivesse adotado a proposta da Comissão de Soberania e dos Direitos e Garantias do Homem e da Mulher, pela qual o dispositivo do direito de asilo leria: “Conceder-se-á asilo a estrangeiros perseguido sem razão de raça, nacionalidade e convicções políticas, filosóficas ou religiosas, ou em razão de defesa dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana”, ou a proposta da Comissão de Sistematização pela qual o asilo estaria consagrado da seguinte maneira: “Conceder-se-á asilo político aos perseguidos em razão de defesa dos direitos e liberdades fundamentais da pessoa humana” (POGREBINSCHI, T. O direito de asilo e a Constituinte de 1987-88. In: ALMEIDA, G. A. e ARAÚJO, N. Ob. cit., p. 319-342); em ambos os textos se verifica que a expressão asilo político é usada equivocadamente querendo designar o direito de asilo, isto porque se estabelecem hipóteses de refúgio, gênero de asilo e não somente de asilo político (JUBILUT, 2007, p. 181)

<sup>8</sup>Partes necessárias para direcionar o entendimento, retirado da CRFB de 1988: Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens.

relativas ao nacional, é também uma demonstração de igualdade de direitos entre qualquer cidadão que no território esteja; à garantia de salvaguarda a indivíduos estrangeiros, ademais o refugiado, e suas garantias e obrigações conforme previstas.

Nove anos após a outorga da Constituição Federal, a lei 9.474/1997 foi criada para estabelecer novas formatações legais à pessoa em situação de refúgio e, principalmente, reconhecer formalmente essa nova configuração de deslocamento.

Em 22 de julho de 1997, data comemorada por organismos internacionais e organizações da sociedade civil que trabalham com a questão do refúgio, a partir do Programa Nacional de Direitos Humanos de 2016, foi instituída a lei 9.474.

Com base no Direito Internacional, os países que acatam recomendações estipuladas pelos tratados e convenções, muitas vezes têm que inserir em seus ordenamentos jurídicos novos marcos que façam o reconhecimento da pessoa que teve seus direitos violados em seu país de origem, e assim ampará-las por novas forças que passam a valer neste novo território.

A lei, criada a várias mãos – ACNUR, Governo brasileiro e OSCs -, amplia a definição de “refugiados”, sendo um misto da Convenção de 51, do Protocolo de 67 e, principalmente, a Declaração de Cartagena, estendendo a definição inclusive aos familiares do solicitante de refúgio (conforme artigo 2º).

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 à grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (Lei 9.474/1997).

Para Luiz Paulo Barreto (2010), além de contemplar os dispositivos necessários para o atendimento dessa população, “é considerada hoje pela própria ONU como uma das leis mais modernas, mais abrangentes e mais generosas do mundo”.

No artigo 7º, a lei diz que a pessoa solicitante de refúgio poderá realizar tal direito para qualquer autoridade brasileira que ali estiver. Isso abre parênteses para aquilo que organizações sociais vêm solicitando: mudar a figura da autoridade que recebe os imigrantes de Polícia Federal para outra autoridade civil. Ademais, é importante relatar a particularidade do *non-refoulement* expressa no parágrafo 1 desse mesmo artigo, em que o indivíduo não poderá ser deportado para o país que ameace sua vida.

Importante se fazer uma observação ao artigo oitavo da constituição, em que o Estado brasileiro expõe que a irregularidade de estrangeiro já em território nacional não tira o direito de este solicitar a condição de refugiado.

Ressalte-se, também, o fato de a entrada irregular não obstar a possibilidade de solicitação de refúgio, conforme artigo 8.º. Fato este essencial para a efetiva proteção dos refugiados, uma vez que, caso se exigisse a sua entrada legal no território de refúgio estar-se-ia praticamente impedindo sua vinda, já que, na maioria das vezes, a obtenção de um visto e/ou um passaporte é impossível, em virtude da situação no país de origem. Deve-se, ainda, destacar que os procedimentos criminal e administrativo decorrentes de entrada ilegal ou irregular, que poderiam ensejar a deportação ou a expulsão do solicitante de refúgio, em função das determinações do Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/1980), ficam suspensos até a conclusão do pedido de refúgio, conforme artigo 10, caput, e parágrafos 1.º e 2.º. (JUBILUT, 2007, p.192).

Dada a relevância acima, os artigos 11 a 16 demonstraram igual magnitude para o cuidado e o acolhimento de refugiados. Trata-se da criação do Comitê Nacional para os Refugiados – CONARE, órgão interministerial, de âmbito do Ministério da Justiça, com definições e competências claras, orientadas pela Convenção do Estatuto do Refugiado de 1951, pelo Protocolo sobre o Estatuto do Refugiado de 1967, e pelos princípios de direito à pessoa humana da própria Constituição Federal.

Tal criação foi um enorme avanço a uma legislação voltada à população em situação de refúgio, pois eleva as garantias orientadas por um órgão específico para tais condições acima de qualquer desvirtuamento ou inadequação da aplicação prevista em lei.

O artigo 11 consolida um dos mais importantes ensinamentos para um país lidar com o tema do refúgio: ter um órgão nacional específico e especializado para tratar da proteção internacional às vítimas de perseguição. Um órgão de deliberação coletiva, com funcionamento tripartite, ou seja, com a participação do governo local, da sociedade civil e das Nações Unidas. O órgão deve ser o mais independente possível e contar, também, com uma estrutura técnica a dar-lhe suporte jurídico e administrativo. Essa estrutura técnica deverá estar permanentemente atualizada sobre os acontecimentos no mundo, principalmente aqueles que possam afetar a liberdade dos indivíduos, as guerras, as catástrofes humanitárias, as perseguições. (BARRETO, 2010, p.166).

Nos artigos 12 e 13, ficam elencadas as competências e o regimento, respectivamente. No artigo 14 a estrutura do órgão, sendo representado por cinco pastas ministeriais, um representante da Polícia Federal e um representante de uma organização social que têm atuação com o tema no país – sem considerar o ACNUR, que terá participação sem direito a voto.

A participação de um representante de organização não-governamental que se dedica às atividades de assistência e proteção de refugiados no país, no caso, a Cáritas Arquidiocesana do Rio de Janeiro e de São Paulo, mostra-se de fundamental importância, já que se trata da instituição que outorga o atendimento social aos refugiados no Brasil. As Cáritas foram escolhidas pelo CONARE para representarem a sociedade civil no Comitê. A Cáritas do Rio de Janeiro trabalha com os refugiados no Brasil desde as décadas de 1960 e 1970, quando ditaduras militares levantaram-se em vários países da América do Sul, assim como no Brasil. No início da década de 90 também foi fundamental o papel das Cáritas na acolhida de refugiados angolanos. A Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, por meio do cardeal Dom Paulo Evaristo Arns e de seu diretor, padre Ubaldo Steri, também promoveu amplo trabalho de acolhida, proteção e integração de refugiados no Brasil. Essa experiência foi, então, levada ao CONARE, tendo a Cáritas auxiliado o Brasil a formular e implementar toda uma política para o refúgio. (BARRETO, 2010, p.171-172)

Dentro dos meandros administrativos da lei, no cap. 5 fica evidenciada a possibilidade de o solicitante recorrer de um indeferimento da condição de refúgio,

permanecendo inclusive a possibilidade de trabalho conforme expresso no artigo 30. A análise do caso será feita pelo CONARE, conforme artigo 40.

O artigo 31 reafirma o princípio do Direito Internacional e *non-refoulement* declarando que a pessoa que tiver o direito a refúgio negado não poderá ser deportada ao país que ofereça riscos (tal como o artigo 37, que trata da expulsão do refugiado – expulsão esta salvo caso de risco à segurança e ordenamento do país). Tal passagem foi motivo de críticas para alguns especialistas, pois o simples fato de não deportar a pessoa em situação de deslocamento forçado para o território que expõe sua vida a riscos, já denota a necessidade de que esse indivíduo tenha o direito ao refúgio aceito.

Do capítulo II que trata da Integração Local, parte mais necessária para o desdobramento deste trabalho, infere que “o reconhecimento de certificados e diplomas, os requisitos para a obtenção da condição de residente e o ingresso em instituições acadêmicas de todos os níveis deverão ser facilitados, levando-se em consideração a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados”<sup>9</sup>. Ou seja, qualquer pessoa em situação de refúgio deverá ter seu direito à educação garantido e simplificado, principalmente no que tange ao acesso a diplomas – importante salientar que essa pessoa costuma não portar documentos específicos como o diploma, pela urgência de sair do local em que oferecia perigo a ela.

O capítulo III também chama a atenção das autoridades que trabalham com tema mundialmente, pois trata do ‘Reassentamento’, ou seja, o direito voluntário do refugiado solicitar realocação territorial por motivos diversos, entre eles a não adaptação cultural. O Brasil tem uma linha clara de recepção de reassentados, pois mediante a falta de adaptação realiza entrevistas mais objetivas com o refugiado para que o processo de acolhimento de um país “estranho” a ele não seja novamente motivo de estresse e, posteriormente, recusa às condições do país.

---

<sup>9</sup> Este trecho, bem como toda referência textual acima foram retirados ou estão à luz da Lei 9.474/97 do Brasil. Importante realçar neste trecho a inexpressividade do direito da criança à educação, parecendo somente facilitação do acesso à educação superior. Ademais, em toda legislação não se observa a condição da criança quanto ser de direito, vide necessidades e legislação pertinente no país.

Para Luiz Paulo Barreto (2010), a essa passagem se relembra a participação do Brasil na proposição da particularidade do 'Reassentamento Solidário para Refugiados Latino-americanos' na comemoração dos 20 anos da Declaração de Cartagena, "a qual significa que os países da região, em cooperação com o ACNUR, compartilharão responsabilidades quando algum Estado da região receber grandes fluxos de refugiados originados pelos conflitos e tragédias humanitárias existentes na América Latina".

Recentemente, o Brasil deu um passo muito importante para o tema da migração: a aprovação da Proposta de Lei do Senado da nova Lei de Migração (PLS 288/2013) tanto na Câmara dos Deputados (em dezembro de 2016) quanto no Senado (em abril de 2017). A proposta visa derrubar a antiga Lei do Estrangeiro, que criminaliza, estereotipa e diminui a participação cidadã do estrangeiro em território nacional. Sendo assim, muitos solicitantes de refúgio no Brasil acabavam por se esbarrar nessa legislação quando faltava entendimento dos órgãos de controle nacionais sobre a própria Lei do Refúgio.

Com isso, todos os estrangeiros no país passariam a ter direitos humanitários garantidos no Brasil, mesmo nos casos de visto temporário, para pessoas aprovadas em concurso, solicitantes e com status de refúgio, solicitantes de proteção ou apátridas, para vítimas de tráfico de pessoas, de trabalho escravo ou de violação de direito agravada por sua condição migratória.

A proposta de lei ainda se torna mais importante quando se fala em repatriação, principalmente de pessoas solicitantes de refúgio, apátridas e de menores de 18 anos desacompanhados ou separados de seus tutores, proibindo assim tal prática parte da Lei do Estrangeiro, se parecendo muito, inclusive, com a Lei do Refúgio (SENADO).

O projeto segue para análise e sanção do presidente Michel Temer.

### 3. INFÂNCIA E REFÚGIO

“Isso é impossível de esquecer.

É como se alguém me esfaqueasse cada vez que eu lembro”.<sup>10</sup>

Em publicação intitulada de “Desenraizadas: Uma crise crescente para as crianças refugiadas e migrantes”, para tradução em Português, a traz novos dados acerca da condição da criança e adolescente em situação de refúgio no mundo.

Das 50 milhões de crianças e adolescentes que atravessaram alguma fronteira no mundo, 28 milhões tiveram que sair de suas casas por conta da violência e conflitos armados em seus países. Destas, 17 milhões seguem deslocadas em seus próprios países, 1 milhão fizeram pedido de asilo, mas ainda não tiveram a solicitação deferida, e 10 milhões estão na condição de refugiadas.

Razões como violência e extrema pobreza foram os motivos para que quase 20 milhões deixassem suas casas. Como a maioria não tem documentos, a vulnerabilidade e risco social são maiores e o acompanhamento de seus direitos quase nulos, tornando-se verdadeiros indigentes.

Conforme já mencionado, mais de 100 mil crianças e adolescentes desacompanhadas solicitaram refúgio em 78 países, tornando-se mais sensíveis a diferentes tipos de violações.

Entre 2005 e 2015, o número de crianças refugiadas subiu 21% e hoje, em nível mundial, uma em cada 200 crianças está em situação de refúgio.

O corpo técnico da UNICEF define que as crianças estão fadadas a continuarem marginalizadas, pois são ínfimas as informações sobre a infância e as poucas que têm são incompletas para se garantir as discussões, pois não sabem do histórico de cada criança, portanto, onde nasceram, sua idade, seu tipo de migração.

---

<sup>10</sup> Fala de Taha, criança de 15 anos (consideração internacional para crianças vai até 15 anos), síria, ao retratar a visão de 15 cadáveres próximos de sua antiga casa, em Damasco, na Síria. Retirado do relatório da ACNUR “*The Future of Syria: Refugee Children in Crisis*”.

No próprio relatório, entre as recomendações que serão abordadas mais ao final, está a manutenção da liberdade da criança que não possui documentos. Isso indicia que a criança vem sendo presa em muitos lugares por conta de legislações arcaicas e que não enxergam as crianças como sujeitos de direito.

Isso demonstra o quanto a criança e o tema da infância são subjugados a outros temas, muitas vezes de um viés do adulto e não da criança como sujeito de direitos, com necessidades específicas e que devem ser observadas com mais rigor de detalhes.

### 3.1 A CONSTRUÇÃO DA INFÂNCIA EM UMA SOCIEDADE CONSTRUÍDA

No artigo de Maria Zenaide Alves, “Infância e imigração no contexto escolar português”, ao se apropriar das definições de migração de estudiosos ou da própria ONU, ela conclui sobre a criança aparecer no contexto como se apenas sofresse as consequências da imigração por intermédio de seu tutor: “deve ser ressaltado que este conceito não se aplica às crianças, mas sim, aos pais. Ou seja, as crianças vivem a situação de imigração dos pais, passivamente e involuntariamente, por isso são aqui entendidas como filhos e filhas de imigrantes’, e não elas próprias como tais”.

O argumento dela vai ao encontro do exposto pelo relatório da e daquilo que estudiosos demonstram sobre a baixa participação da criança e de seu contexto nos estudos das ciências humanas, ao mesmo tempo que contrasta com a condição de crianças deslocadas desacompanhadas.

Em uma perspectiva tanto histórica quanto sociológica, tem-se buscado romper com a ausência das crianças na análise social. Tal perspectiva solicita reflexões de cunho tanto teórico quanto empírico, procurando compreender em que medida uma apropriação da infância como objeto sociológico pode contribuir e promover articulações fecundas e necessárias com as ciências humanas. (DEBORTOLI *et al.*, 2008, p.17).

Essa frente da infância, de que as crianças são indivíduos sociais, só começou a ser discutida com a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças, em 1989.

Antes disso, a contribuição feita para o tema passeava somente pela passividade do indivíduo e da necessidade de protegê-lo.

De acordo com Alan Prout (2010, p. 23), no século XX, classificado como século das crianças, as linhas filosóficas, discursivas e de pesquisa sobre a criança eram ambivalentes em problemas, pois ao final se encontravam no pensamento de “crianças em perigo” e “crianças perigosas”.

No primeiro, se dispõem de conceitos como vulnerabilidade, risco, dependência e inocência. Para ele, isso tem um lado positivo, que direciona olhares para a proteção, a miséria, omissão, entre outros. Na contramão, coloca a criança em uma situação que o controle se faz cada vez mais presente.

Paradoxalmente, isso requer uma vigilância e controle ainda maiores sobre as crianças, já que atividades outrora rotineiras para elas, como brincar juntas nas ruas, são atualmente consideradas cada vez mais arriscadas. Estimulado por acontecimentos trágicos, mas felizmente raros, como assassinato e sequestro de crianças, o exagero promovido pela mídia sobre os riscos aos quais elas estão expostas desempenha um papel importante para que haja maior preocupação. Como os pais preocupam-se cada vez mais com a segurança das crianças nos espaços públicos, há uma proliferação de lugares especiais que concentram grupos de crianças, para que suas atividades possam ser mais bem supervisionadas pelos adultos. A partir desse ponto de vista, o espaço da infância torna-se mais limitado, mais especializado e mais supervisionado pelo adulto. (PROUT apud MÜLLER, 2010, p.23).

A segunda imagem, da criança perigosa, personifica na infância a maldade e a perversidade, desconsiderando o histórico social e as influências que elas sofrem de todos seus meios, ou generalizando o seu possível cometimento pelos “males do homem”:

Nessa imagem as crianças são vistas como personificadoras dos supostos males da sociedade contemporânea, como a criminalidade, a decadência moral, o consumismo e o fracasso financeiro. Novamente, o jornalismo sensacionalista parece

sempre pronto para interpretar de forma exagerada acontecimentos estatisticamente raros, como crimes violentos cometidos por crianças, chegando até a apelações que às vezes se desdobram em demonização. Isso também gera mais tentativas de aumentar o controle sobre as crianças. (...) À medida que as sociedades se tornam mais complexas, a prevenção torna-se mais difícil, mas o fracasso dessas intervenções traz à tona um compromisso renovado com mais prevenção. O ciclo ocorre quando as crianças vistas como alvos primários da prevenção acabam aprisionadas em um sistema que responde ao seu próprio fracasso apenas por meio do aumento de controle. (PROUT apud MÜLLER, 2010, p.24)

Essa visão de Prout é facilmente percebida na forma como as políticas públicas são concebidas no Brasil: escolas que sustentam a indústria da segurança e vigilância, espaços fechados destinados ao lazer, brinquedos com rigorosos sistemas de segurança. Não somente, a construção social da criança branca frente à criança “marginal”, da criança branca e da criança negra, da divisão da educação entre pública e privada e até mesmo de uma realidade que ainda é presente na educação: separação entre criança “normal” e “deficiente”.

Comumente, assim como Prout diz, a imprensa tem papel fundamental na alocação da criança para uma esfera ‘demoníaca’ da sociedade. Por diversas vezes, depara-se com notícias falaciosas de crimes cometidos por crianças e adolescentes colocando suas ações como foco da opinião pública, esquecendo o contexto social dela e de que a sociedade é responsável por sua miséria, sua fome, pela educação capenga e por uma linha do tempo geracional que permite a pobreza engendrar a constituição de sua família por décadas e décadas.

Recentemente, dentre os muitos acontecimentos diários, um adolescente de 13 anos, morreu após uma perseguição realizada por seguranças de uma rede de restaurantes na capital paulista. A perseguição foi filmada pelas câmeras do estabelecimento e mostra o garoto correndo para outro lado da avenida e depois voltando sendo carregado pelos mesmos seguranças e sendo jogado à calçada. O caso, como ocorre, dividiu a opinião pública entre “tem que matar mesmo” ou culpabilização dos funcionários por assassinato. Sem qualquer juízo de valor acerca do acontecimento, a provocação que se faz é se a sociedade não deveria ser responsável pelo adolescente, bem como os pais e familiares. Entre dúvidas se o

adolescente teve um mal súbito após uso de drogas e possível agressão, será que o questionamento não seria se a sociedade brasileira não está permitindo que essas crianças e adolescentes afora se exponham à violência das mais diversas? Esta problematização vai ao encontro do que Prout diz sobre a demonização da infância e adolescência. Principalmente quando esta infância e adolescência já são marginalizadas a longo período, seja por questões raciais, econômicas, sociais e, conseqüentemente, de acesso.

A diferença social vista também nos espaços é definida não apenas por classe e gênero, mas também pela cor da pele, estigmatizado pela herança do regime escravista. E volta e meia esbarra na percepção do que deve ser protegido e o que deve ser visto como perigoso.

As crianças também têm sua relação com a cidade definida por sua identidade sociorracial e de gênero. As crianças pobres, negras e pardas, particularmente os meninos, são vistas a perambular pelas ruas, numa presença cada vez mais denunciada como foco de perigo, a exigir intervenção dos poderes públicos. (GOMES, GOUVEA apud DEBORTOLI, 2008, p.52).

Não obstante, esta delimitação da cidade e na cidade é histórica e social.

Observando-se a construção histórica de grandes cidades brasileiras, tais como São Paulo, Rio de Janeiro e Salvador, o processo de marginalização do território e também da criança começa já no período pós-abolição da escravatura. Resumidamente, os negros, que até então moravam nas casas grandes, fazendas ou casas de senhores, tiveram que conquistar seus espaços fora de territórios onde os brancos já tinham dominado. Passaram então a ir para as “beiradas” das cidades ou das aglomerações mais centrais. No decorrer, os negros permaneciam ainda subjugados aos brancos trabalhando em suas propriedades, porém, as propriedades não eram mais os espaços de que seus filhos compartilhavam. Portanto, essas crianças ficavam pelas ruas. A marginalização, de um aspecto negativo, tanto das crianças quanto dos espaços, nas cidades ou grandes aglomerações, se inicia neste espaço de tempo e só se acentua.

De Canudos à liberação do Ministério de Guerra aos veteranos para ocupação do morro da Previdência, no Rio de Janeiro, a favelização das cidades, acentuada pelo processo de industrialização do país, em que populações rurais passaram a migrar para as cidades, se caracteriza como local de acesso para os que não podem competir com os brancos e possuidores de terra dos locais mais visados. Novamente, os negros sem espaço foram subindo aos morros, juntamente aos trabalhadores das indústrias, os nordestinos (tratando-se da região sudeste) e demais grupos sociais marginalizados.

Em todo este processo, os espaços são criados e recriados conforme as relações são também criadas e recriadas.

Para Debortoli (2008, p.13), a compreensão da cidade a partir de um referencial de concretização social, relações socioespaciais e histórico-antropológica permite analisar a produção humana não apenas como modo de produção, mas sim na criação e recriação das relações e da própria vida.

Nesse sentido, a produção do espaço urbano não escapou disso. A mercantilização de parcelas de terrenos, definindo os termos através dos quais prospera a chamada especulação imobiliária, demarca as coações do mercado. Nada de apropriação sem passar pelas mediações do mercado. (...) O desventramento dos centros das cidades implicava o afastamento dos considerados incômodos e inconvenientes, perifêrizados do que era a cidade em favor de um centro esvaziado, aburguesado, monumentalizado, limpo. (DEBORTOLI, 2008, p.13).

Utilizando-se de dois pensamentos antagônicos, Le Corbisier, um dos principais urbanistas do século XX, acreditava que se deveria “matar” a rua e transformá-la em “máquina para o tráfego”. Contrariamente a isto, Henri Lefebvre acreditava que a rua é a expressão principal da construção socioespacial, um lugar do encontro, das relações e a cidade conceituada quanto metrópole (sendo a rua, na concepção de Le Corbisier, parte dela) nega veementemente tudo que preconizava. Era, basicamente, a negação do viver.

O morar, por exemplo, para Lefebvre estava se transformando na condição de habitat, indo de encontro a como preconizava Le Corbisier quando

determinava a prática de morar como “máquina de morar”, ou seja, algo cru, frio, de passagem, sem relações, sem vivacidade (*apud* DEBORTOLI, 2008, p.14-15).

Sendo assim, o puro e simplesmente habitar permite que escorra o sentido das demais relações em uma cidade.

Quando se pensa na construção dessas cidades, na imposição da construção das relações sociais nelas, se volta a conceber como isso aconteceu e foi engendrado. Novamente os poderosos, brancos, detentores do capital se apropriaram de tudo que se permite analisar na sociedade. Essa é a base para se pensar em uma acepção individualista.

Conceber os espaços como democráticos, universalistas é basicamente inferir o direito sem distinções a qualquer garantia de direitos. E isso é essencial para entender como o direito à moradia infere diretamente no desenvolvimento da criança na condição de refugiada, por exemplo, – na brasileira também, mas pensando em uma pirâmide de vulnerabilidade, o refugiado está em uma condição mais precarizada, sendo assim, uma política de abrigo chega a ser prejudicial para a criança na escola; ver-se-á estas relações no capítulo seguinte -, assim como seu acesso limitado à baixa representação que a cidade (que foi construída para ser metrópole) tem para infância, bem como demais direitos básicos. Todos eles vão se recostar na possibilidade do aprendizado e do desenvolvimento da infância.

Sem entrar muito no detalhe da individualização, o que nos ajuda a pensar na dicotomia entre a proteção descrita por Prout e o descaso com a infância no devido recorte da criança em situação de refúgio, ou da “criança marginal”, ou das diferenças raciais existentes, a busca pela contraposição de ideias para defender a segregação dos espaços é parte inerente da individualização enquanto característica de uma sociedade pós-moderna.

Para esses autores (Giddens e Baumann), a individualização consiste em transformar a identidade humana, outrora entendida como um dado, em uma tarefa a cargo e responsabilidade dos próprios indivíduos. Responder pelas consequências (das previstas às indesejadas) da escolha faz

parte do jogo da modernidade tardia ou líquida. Assim, “ser” mãe ou pai, ser responsável, enfim, pela educação e desenvolvimento de crianças, torna-se nesse período histórico cada vez mais uma escolha cujas consequências tendem a se tornar mais imprevisíveis. Esta imprevisibilidade, característica predominante da “sociedade de risco” em seus diversos níveis institucionais, torna-se particularmente aguda, no tocante à infância, em relação ao, por um lado, seu aparente desinvestimento social e, por outro, à crescente consciência pública a respeito dos seus direitos. (MARCHI apud MÜLLER, 2010, p.98).

Pode-se facilmente, portanto, compreender que a construção histórico-social no mundo e no Brasil está direcionada a colocar a infância abaixo das frentes que analisam as relações entre os sujeitos, que concebem espaços, a educação e o mercado. E que isso tem mudado lentamente nos últimos tempos.

Esse tipo de análise ajuda a direcionar o entendimento para as problemáticas que permeiam a vida de uma criança na condição de refugiada e como é sua relação com o outro e com o espaço, como estão sendo vistas pelos adultos que constroem as legislações, os tratados, os territórios e as políticas públicas que versam sobre a criança.

### 3.1.1 INFÂNCIA E A CONCEPÇÃO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Garantir a proteção básica e os direitos essenciais para o desenvolvimento da criança está presente em diversas convenções internacionais e em outros tantos instrumentais legais brasileiros.

Porém, a presença da criança enquanto ser que deve ser considerado para a construção de algo na sociedade, logo, um sujeito social com demarcação política em seu território, é ainda muito incipiente. Essa leitura se adensa conforme a condição dessa criança.

As interpretações da inserção das crianças nos processos de relação e produção da cultura sustentam-se nas condições sociais em que elas vivem, interagem e que dão sentido ao que fazem. Não obstante, tais ponderações não contradizem o entendimento das singularidades – nas diferentes formas de

inserção social – de apropriação e partilha da produção da cultura humana. Pensar as infâncias remete às contradições e relações de poder que instauram os diferentes processos simbólicos que constituem uma cultura humana demarcada como construção histórica. (DEBORTOLI, org., 2008, p.20).

Se aproximar a Educação desse espectro, é possível perceber que a base de sua política, bem como os espaços para sua abordagem ainda são de propriedade do gestor público ou privado. Se a apropriação do espaço público pelo ser adulto é marcada por intensos conflitos ou discussões para que se obtenha a mudança de normas, imagina para criança que ainda é vista somente pelo foco da proteção ou como marginal.

A construção de “espaço” perpassa a formatação de lugar para algo concebido culturalmente para aprendizados, expressão pessoal e de se experienciar as coisas.

Para Larrosa, *“a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. (...) Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara”* (2002, p.21-22). Mas se a experiência é a matéria do processo educativo, como se desenvolvem as crianças impondo experiências pela lente do adulto?

(...) Casey argumenta que estar no lugar significa que a pessoa se torna consciente de sua presença física no mundo. Tal percepção, em seu primeiro nível, é sinestésica – uma questão de o corpo inteiro sentir e se mover. A sensação humana não é pré-cultural ou pré-social; práticas e instituições impregnam todos os níveis de percepção do implícito para o explícito, até quando determinada percepção é pré-conceitual e pré-discursiva. A primazia da percepção é, em última instância, a primazia do corpo vivido e dos processos sociais e culturais habituais. O movimento corporal é central nesse processo: “parte do poder do lugar, sua própria dinâmica encontra-se em seu estímulo ao movimento em seu interior, em seu impulso motivador (e, muitas vezes, explicitamente emocional)”. (CHRISTENSEN apud MÜLLER, 2010, p.148).

O que Casey aborda, e que vai ao encontro de Larrosa, é que o corpo precisa estar no mundo para que se permita sentir e se fazer pertencente à experiência. O que Larrosa invoca é que o experienciar é algo totalmente consciente, sinestésico e que cria histórico, cultura e narrativas fortes (em alguns momentos por meio da falta dela).

A construção do espaço aqui abordada vai muito além da aparência física de um centro de educação infantil, por exemplo, pois espera-se que a experiência proporcionada possibilite a assimilação da própria experiência da criança.

Bem se sabe que a cidade, como se abordou mais anteriormente, os espaços como um todo, bem como os educativos e os processos foram e ainda são criados sem a consideração da criança como ator do seu desenvolvimento. Portanto, os aprendizados e experiências são referenciadas pelo modo de vida do adulto e de quem possui acesso para desenvolver dadas políticas.

A creche e a EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil - ainda são espaços vinculados ao cuidado e proteção, que faz muito sentido tratando-se da faixa etária de atendimento (de zero a seis anos e 11 meses). Porém, nas EMEIs, o aspecto protetivo ainda é base da dinâmica, mesmo que essa realidade já tenha mudado um pouco, onde o brincar, o lúdico, o sujar-se, entre outras formas do contato da criança com o mundo tem sido ainda recorrente. Neste parágrafo, o que se traz aqui é relatar que a opinião da criança ainda é limitada, mesmo considerando que, quanto maior a idade da criança, mais condições de definição do que ela considera importante - também – para o seu desenvolvimento deveria ser consultado.

Outra preocupação na construção do espaço educativo é a estrita extensão dos cuidados da família dentro da unidade escolar ou de espaços que permitem o desenvolvimento.

Maranhão (*apud* MÜLLER, 2010, p.231) afirma ainda que é necessário que a família tenha total participação neste processo, pois “se por motivos diversos

ela não consegue cumprir sua parte, a relação complementar entre creche e família ficará comprometida, recaindo sobre os profissionais” outras obrigações que não as suas. O que se pode observar dessa constatação é que os profissionais podem despende muito mais tempo visando processos que muitas vezes são retardados em casa enquanto poderiam pensar em tecnologias socioeducacionais para implementar nos espaços.

Este também é um resquício de como se observavam esses espaços educativos e como os percebem hoje. Maranhão relata que historicamente as creches eram “substitutas maternas” das mães impossibilitadas de cuidar de seus filhos “carentes”, “abandonadas”. Com o advento do ECA, a escola infantil ganha *status* de universal e passa a abordar todas as crianças sem distinção. Mas, a realidade da unidade de ensino não é somente educativa, como também social “e esbarra em vários obstáculos que dizem respeito às expectativas de uma família vulnerável [...]. Assim, a mãe projeta na creche a função complementar do vínculo conjugal”. (*ibid*, p.231).

Essas demonstrações de como as escolas de educação infantil vêm se constituindo no tempo e espaço só reforçam a criação de uma cultura em que a educação deve ser voltada ao cuidar.

Como pode se observar por meio das entrevistas do próximo capítulo, em quase todos os espaços o coordenador pedagógico, o diretor e até mesmo o professor esbarram-se em questões no campo da Assistência, por exemplo, e têm que lidar e fazer os encaminhamentos necessários, pois sabem que isso deve ser resolvido por ser um dificultador do processo de desenvolvimento da criança.

Mesmo diante de algumas críticas, as unidades de ensino infantil na cidade de São Paulo têm sido um excelente espaço para as práticas de desenvolvimento infantil. Entre o brincar, o se alimentar, o cantar, o desenhar, a criança tem um ambiente de muitas atividades, de exposição às relações com outras crianças e outras culturas. O cenário de forte imigração desde os bolivianos e peruanos até as culturas atuais em situação de refúgio permite que os escopos

pedagógicos despertem a atenção do coordenador para a percepção do novo, da nova cultura, dos novos costumes.

Isso tem feito com que todos os espaços, dos quais os autores deste trabalho passaram, desenvolvam um cronograma ou projeto que considerem essa miscelânea culturalmente rica.

Em uma rápida conversa com Sueli Ferreira, coordenadora geral dos Centros de Educação Infantil (CEIs) da ASA – Associação Santo Agostinho, com atuação no município de São Paulo, ela aborda que “se com a criança sem distinção cultural é quase raro trazê-la para a composição dos processos nos espaços de educação, imagine o quanto fica posto a falta de consideração da condição da criança em situação de refúgio se analisado seus costumes e idioma”. Porém, o projeto pedagógico desse espaço permitiu que, no ano de 2016, abordassem o continente africano com todas as crianças.

Contudo, entre realizar um plano pedagógico que considere o outro e o que tem de disponível no município, é, aparentemente, somente dever de a equipe realizar essas ações.

Ao mesmo tempo, se faz necessário expor que essa “liberdade” em desenhar um projeto pedagógico condiz mais às unidades conveniadas com a Prefeitura e pertencentes a alguma organização social, que é o caso da ASA, como poder-se-á observar no capítulo posterior com a entrevista do diretor da Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Educação do Ipiranga.

Esta autonomia fragilizada nas escolas públicas se deve à inclinação da escolha do setor de Divisão Pedagógica das Diretorias Regionais de Educação, alteradas sempre que há uma mudança de gestão no município. E, a depender da inclinação política do gestor público, este olhar pode ser pouco utilizado.

Com vistas a essas problemáticas, algumas perguntas se fazem necessárias para contribuir com a viabilização da sociedade brasileira tendo em vista

a universalização do acesso, a união dos povos e da tolerância aos refugiados: a educação brasileira, ademais a paulistana, tem se adaptado às condições culturais da criança na condição de refugiada? Os espaços educativos têm se adaptado a prover experiências e desenvolvimento pessoal e social das crianças em idade de escolar infantil?

### 3.2 LEGISLAÇÃO, TRATADOS E PRINCÍPIOS DA INFÂNCIA NO BRASIL

A proteção de crianças e adolescentes no Brasil é regida por uma série de regras e leis.

Esses regimentos se devem pelo contexto histórico e social já discutidos anteriormente, mas também pela mobilização da sociedade civil.

Dado contexto refere-se à necessidade de proteção integral e de desenvolvimento da infância, garantindo a todos, sem qualquer distinção, a responsabilidade por isso.

A própria Constituição brasileira dispõe como prioridade absoluta o cuidado com a criança, frente qualquer outra necessidade ou política de Estado, determinando a responsabilização do próprio Estado, da família e da sociedade.

Para a efetivação dos prismas constitucionais, se criou a lei 8.069/90, o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, considerado um marco para militantes da infância no país.

O ECA versa sobre os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes, as sanções, quando há o cometimento de ato infracional, os órgãos necessários para prestar assistência e a tipificação de crimes contra a criança.

O ECA está para a Declaração Universal dos Direitos da Criança, assim como a Lei do Refugiado brasileira para a Convenção de 51, ou seja, a Declaração dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 1959, reafirma

o dever de se adotar medidas protetivas e responsabilizatórias referente às crianças pelos países membros, devido a sua vulnerabilidade. Como organismo de alcance mundial, decorre da importância do respeito pelos valores culturais da própria criança e o esforço da comunidade internacional para que tais direitos sejam uma realidade. Como a Declaração não teve caráter normativo, em 1989 se reafirma essa necessidade na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança.

Outros fatores relevantes são as demais políticas públicas transversalizadas atuando em favor da infância, como a de Assistência Social, Educação e Direitos Humanos, e os órgãos tripartites, com participação de representantes governamentais, de organizações sociais e da sociedade civil, criados para pensar e direcionar de maneira global os esforços, legislações e políticas voltadas à infância, tal como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), os Conselhos municipais (CMDCA em São Paulo), entre outros.

### 3.2.1 DA DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA

Os direitos da criança vêm sendo discutidos antes mesmo da Segunda Guerra Mundial, sendo particular à Declaração de Genebra de 1924, quando a Assembleia da Sociedade das Nações adotou uma resolução endossando a Declaração dos Direitos da Criança promulgada no ano anterior pelo Conselho da União Internacional de Proteção à Infância (*Save the Children International Union*) – organização não-governamental com atuação em muitos países.

A Declaração reconhece que a criança deve ser protegida independentemente de qualquer consideração de raça, nacionalidade ou crença. Deve ser auxiliada, respeitando-se a integridade da família e deve ser colocada em condições de se desenvolver de maneira normal.

Nos termos da Declaração, a criança deve ser alimentada, tratada e reeducada; o órfão e o abandonado devem ser recolhidos. Em tempos de infortúnio,

a criança deve ser a primeira a receber socorro. A criança deve ser protegida contra qualquer exploração e deve ser educada no sentimento de que as suas melhores qualidades devem ser postas ao serviço do próximo.

Porém, a Declaração de Genebra não recebeu devido apreço e, com a Segunda Guerra Mundial, as mortes de milhões de crianças tornam como resultado o fracasso do esforço de Governos que compuseram as mesas de debates naquela ocasião. Com a dissolução da Assembleia da Sociedade das Nações logo após a guerra, constitui-se posteriormente como Organizações das Nações Unidas e em 1959 se promulga a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

A Declaração chega para afirmar que a “humanidade deve dar o melhor de si mesma à criança”, constituindo um enquadramento moral para os Estados, já que não comporta qualquer obrigação jurídica.

O documento contém 10 princípios que condicionam a criança a sua devida medida protetiva e que as pessoas devem garantir seu desenvolvimento ante a sua dignidade e liberdade.

É importante salientar o caráter universal adotado na Declaração, da gratuidade ao acesso às políticas básicas como saúde e educação e da condição da criança enquanto sujeito de direitos e, tratando-se de sua certa incapacidade e vulnerabilidade, a prioridade de atenção direta.<sup>11</sup>

---

<sup>11</sup> Abaixo o primeiro princípio, o central na concepção da criança quanto indivíduo de direitos. Certos princípios são identificados no texto integral da Declaração Universal dos Direitos da Criança.

**Princípio 1º** - A criança gozará todos os direitos enunciados nesta Declaração. Todas as crianças, absolutamente sem qualquer exceção, serão credoras destes direitos, sem distinção ou discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, quer sua ou de sua família.

### 3.2.2 DIREITOS DA CRIANÇA À LUZ DA CONSTITUIÇÃO DE 88

Iniciar o tema da legislação de um país voltada à infância sem se valer de sua constituição não teria valor, já que a constituição é o conglomerado de princípios para discussão de qualquer eixo que direta e indiretamente atinja o indivíduo.

Como já se abordou os preâmbulos que influem no direito ao refúgio, pois esses são basicamente os de direito da pessoa humana, logo as propensões são as mesmas, pois os direitos humanos possuem sensibilidade para abraçar outras causas como a infância.

No artigo 203, a constituição diz que qualquer pessoa terá acesso à Assistência Social, indiferente da não contribuição à Seguridade Social, portanto, define já nesta passagem a universalização do acesso.

Os objetivos da Assistência definem em seu inciso I, a proteção da maternidade, da infância e da adolescência; e II o amparo às crianças e adolescentes carentes.

É o artigo 227 da Constituição o mais importante para a questão da proteção da criança e do adolescente, conforme texto integral:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil).

O artigo, com seus incisos e parágrafos, ainda discorre sobre a assistência integral da saúde da criança (§1), do acolhimento da criança ou adolescente em situação de abandono (VI), dos programas de prevenção e atendimento especializado à criança e adolescente vulneráveis à drogadição e alcoolismo (VII), e da punição aos atos de violação sexual da criança e adolescente (§ 4 do inciso VII).

### 3.2.3 CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

Na 34ª sessão da Comissão dos Direitos do Homem das Nações Unidas, em 1978, a Polônia solicita à ONU a aprovação da Convenção dos Direitos da Criança. Com texto muito parecido com o da Declaração Universal dos Direitos da Criança, o texto do país recebeu diversas críticas, porém, foi indispensável para se retomar a discussão de um tratado para se pensar os direitos da infância.

As reações ao texto polaco foram tudo menos entusiastas. Com efeito, quando o Secretário-Geral das Nações Unidas circulou a proposta de Convenção aos governos e organizações internacionais com vista a obter “opiniões, observações e sugestões”, muitos declararam que a linguagem do texto não era apropriada, que o texto não lidava com uma série de direitos e era omissivo em relação à questão da respectiva aplicação. Contudo, em 1979, a Comissão dos Direitos do Homem decidiu não só dedicar uma especial atenção à questão da Convenção sobre os Direitos da Criança, mas também submeter o texto proposto a um exame detalhado e a um conjunto de sérias modificações. Para tal, decidiu criar um Grupo de Trabalho de Composição Ilimitada sobre a Questão de uma Convenção sobre os Direitos da Criança. (ÓRGÃO DE CONTROLE DA APLICAÇÃO DOS TRATADOS EM DIREITOS HUMANOS DA ONU).

Em 20 de novembro de 1989, a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança foi finalmente adotada pela ONU e entrou em vigor em setembro de 1990.

A Convenção institui que a criança - todo sujeito menor de 18 anos – é prioridade do Estado, que não deve medir esforços para alavancar medidas que protejam sua integridade física, psicológica e social.

Pela primeira vez, aparece em uma normativa o interesse da criança sendo superior e devendo ser consultado mediante qualquer decisão, conforme artigo 3º da Convenção.

Curiosamente, é a partir desse período que se iniciam os estudos e discussões no campo da Pedagogia, Ciências Sociais e demais Humanidades sobre a criança enquanto sujeito de direitos e assim, ator social.

É primeira vez também que se atribui o direito à identidade à criança, fazendo menção, inclusive ao direito ao nome, à nacionalidade e de conhecer seus pais, bem como de decidir com quem ela gostaria de viver. E é dever do Estado tais garantias.

A Convenção garante também que as partes devem considerar o direito de a criança deixar ou adentrar outro país para viver com os pais, salvo exceções à segurança e legislações que não firam os direitos humanos das crianças. Pelo visto, conforme observado, muitos países, sem juízos de que são adotantes ou não da convenção, não têm garantido tal direito, pois são comuns os relatos de pais que não conseguem trazer seus filhos por fechamento de fronteiras dos países onde vivem atualmente. Por outro lado, facilmente o trânsito de crianças com seus pais esbarra no artigo 11, por solicitação de que os Estados não permitam os deslocamentos ilícitos de crianças por um dos pais ou desconhecidos. Neste caso, ao mesmo tempo em que a Convenção solicita a garantia da proteção à criança, se isola da condição do refugiado, que por inúmeros motivos, nem sempre está com a família constituída ou com documentos legais ao adentrar um país.

Nos artigos 12, 13 e 14, novamente se expõe a necessidade de as partes considerarem a liberdade e a opinião das crianças, seja no âmbito jurídico, religioso ou de composição de espaços.

O artigo 22 preconiza que a criança em situação de refúgio deve ter uma proteção direcionada e especial, e que o Estado deve colaborar com organizações que assegurem tal dispositivo.

O direito à educação universal e gratuita tem passagens específicas na Convenção por meio de seus artigos 28 e 29, devendo inclusive ser responsáveis por garantir o bom desenvolvimento da criança respeitando seus amplos poderes e suas condições.

A partir do artigo 46, a Convenção estabelece medidas administrativas para assinaturas e adesões dos países.

A Convenção é o instrumento de direitos humanos mais aceito na história, sendo seguido por 196 países que ratificaram seus dispositivos.

### 3.2.4 ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE - ECA

O Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/1990 é reconhecido internacionalmente como um dos mais avançados diplomas legais dedicados à garantia dos direitos da população infanto-juvenil.

Com 267 artigos, é uma das leis mais extensas da Constituição brasileira e determina a proteção integral da criança e do adolescente sob a tutela do Estado, família, poder público e sociedade no geral, tendo como preceitos a Constituição de 88 e a Convenção sobre os Direitos da Criança.

Quando se aborda a situação de refúgio como inerente à condição da criança no Brasil, o disposto da universalidade e igualdade de direito da lei garante igual tratativa à criança brasileira ou imigrante.

Por ser um dos principais documentos legais do país, se faz necessário abordá-lo aqui para melhor entendimento da também condição da criança em situação de refúgio no Brasil.

Nas disposições preliminares, a lei estipula faixas etárias para consideração de criança e adolescente, sendo a primeira de zero a 11 anos e 11 meses, e o adolescente de 12 a 18 anos.

Grifa que os direitos da pessoa humana são também da criança e adolescente, devendo ser amparado por legislações e outros instrumentos para a garantia do “desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade”, sendo inclusive aplicados a qualquer criança e adolescente em território nacional, sem distinguir sua raça, cor, religiosidade, etnia

ou qualquer outra condição que diferencie o local que vive, sua família ou comunidade.

No artigo 4º define como “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária”, estabelecendo nos parágrafos seguintes as determinações de prioridade e preferência do acesso às políticas públicas.

No capítulo I dos direitos fundamentais, artigos de 7 a 14, as políticas de atenção à criança e à parturiente para garantia do desenvolvimento em condições de existência, portanto, garante que toda a condição normal e de qualidade à mulher, tendo em vista as ações que podem influenciar a vida da criança, e da própria criança, são necessárias quanto princípio para o sistema de saúde.

No capítulo II, dos artigos 15 a 18, expressa os direitos à liberdade, respeito e dignidade da criança e do adolescente perante o seu processo de desenvolvimento e amparadas pelos direitos humanos e pela legislação.

O ECA, enquanto lei que garante direitos a todas as crianças e adolescentes, sem distinção qualquer, determina nos artigos 53 a 59 o pleno acesso à Educação, Cultura, Lazer e Esporte, sendo à Educação delimitada ao desenvolvimento, cidadania e acesso ao trabalho como principal interposto.<sup>12</sup>

Cabe um principal destaque ao parágrafo acima, pois será muito utilizado em um aprofundamento com vistas às entrevistas realizadas nas unidades de ensino. Pouco se observa a leitura da Educação ante as demais políticas públicas básicas e transversais para garantia do desenvolvimento da criança. Tratando-se da

---

<sup>12</sup> Conforme texto integral do artigo 53 do Estatuto da Criança e do adolescente:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - direito de ser respeitado por seus educadores; III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores; IV - direito de organização e participação em entidades estudantis; V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

criança na condição de refugiada, torna-se dever do coordenador pedagógico dos espaços garantir que a criança tenha acesso a um serviço de Assistência Social ou de Saúde em serviços fora da rede de Ensino. O profissional entende que é extremamente necessário esse tipo de atendimento não presente na rede de ensino para permitir que o educando não perca em defasagens por motivos outros, mas ele sabe muito bem que esse não é o tipo de serviço que deveria fazer. No entanto, esta discussão será mais amplamente debatida no próximo capítulo.

A política de atendimento pelo ECA, discriminada entre os artigos 86 e 89, estabelece cooperação entre entes governamentais ou não governamentais, entre União, estados e municípios. Estabelece as seguintes linhas de ação: políticas sociais básicas, programas de Assistência Social para garantia da proteção social, prevenção e redução das violações dos direitos; serviços especiais de atendimento médico e psicossocial; proteção jurídico-social; e programas com participação da família.

O ECA determina que, para a garantia da proteção da criança e do adolescente, cada município se valha de um órgão assistido pela sociedade e com atenção especial da malha pública para devido embasamento e apoio legal, nomeado como Conselho Tutelar, sendo definida suas atribuições conforme texto integral abaixo:

I - atender as crianças e adolescentes nas hipóteses previstas nos arts. 98 e 105, aplicando as medidas previstas no art. 101, I a VII;

II - atender e aconselhar os pais ou responsável, aplicando as medidas previstas no art. 129, I a VII;

III - promover a execução de suas decisões, podendo para tanto:

a) requisitar serviços públicos nas áreas de saúde, educação, serviço social, previdência, trabalho e segurança;

b) representar junto à autoridade judiciária nos casos de descumprimento injustificado de suas deliberações.

IV - encaminhar ao Ministério Público notícia de fato que constitua infração administrativa ou penal contra os direitos da criança ou adolescente;

- V - encaminhar à autoridade judiciária os casos de sua competência;
- VI - providenciar a medida estabelecida pela autoridade judiciária, dentre as previstas no art. 101, de I a VI, para o adolescente autor de ato infracional;
- VII - expedir notificações;
- VIII - requisitar certidões de nascimento e de óbito de criança ou adolescente quando necessário;
- IX - assessorar o Poder Executivo local na elaboração da proposta orçamentária para planos e programas de atendimento dos direitos da criança e do adolescente;
- X - representar, em nome da pessoa e da família, contra a violação dos direitos previstos no art. 220, § 3º, inciso II, da Constituição Federal;
- XI - representar ao Ministério Público para efeito das ações de perda ou suspensão do poder familiar, após esgotadas as possibilidades de manutenção da criança ou do adolescente junto à família natural.
- XII - promover e incentivar, na comunidade e nos grupos profissionais, ações de divulgação e treinamento para o reconhecimento de sintomas de maus-tratos em crianças e adolescentes.

Parágrafo único: se, no exercício de suas atribuições, o Conselho Tutelar entender necessário o afastamento do convívio familiar, comunicará *incontinenti* o fato ao Ministério Público, prestando-lhe informações sobre os motivos de tal entendimento e as providências tomadas para a orientação, o apoio e a promoção social da família.

Sabe-se, porém, em muitas vezes, da ineficiência do Conselho Tutelar, seja pela quantidade de conselheiros por criança e adolescente em um território, pela falta de olhar do Estado para formação desses representantes, pela falta de recursos para a garantia na efetivação do direito da criança; por sua vulnerabilidade perante os riscos dos mais diversos presentes no território, como o tráfico e a violência, entre outros. Ineficiência esta, em grande parte dos casos, tendo como fonte de manutenção o próprio poder público.

A dura realidade acima permite direcionar o olhar à população brasileira, quando se fala em crianças na condição de refugiada, tem-se outras problemáticas elencadas nesse processo: a falta de conhecimento do conselheiro do histórico da

criança, do seu idioma e de seus pais, da legislação específica voltada à proteção do solicitante e do refugiado, entre outros. Em todas as reuniões que um dos autores deste trabalho esteve no Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente e em que conselheiros de direitos e representantes de entidades de suas classes tomavam espaço de fala, em nenhum momento a condição de refúgio foi abordada.

Sem qualquer juízo de valor, pois a situação de trabalho, como já dita, deste trabalhador é muito específica e ruim, é dever do Estado garantir a formação dessas pessoas.

Ademais, entrar com muito afinco neste tema determinaria uma inclinação do trabalho às questões da Assistência. Porém, relatá-la se faz necessário para perceber o quanto a garantia dos direitos pertencentes à Assistência Social – tema muito pertinente quando se pensa na família refugiada – faz a manutenção da garantia da criança ter acesso a um vínculo saudável, ao aprendizado e desenvolvimento pessoal e social. Este parêntese será mais exemplificado e elucidativo por meio das entrevistas no capítulo seguinte.

O Estatuto ainda estipula as condições a serem adotadas a crianças e adolescentes em caso de composição de crimes, as medidas a serem tomadas, os órgãos responsáveis e os direitos respaldados pela legislação para tais casos.

### 3.2.5 LEI 13.257/2016 - ESTATUTO DA PRIMEIRA INFÂNCIA

Recém aprovada, a lei 13.257 de 08 de março de 2016, conhecida como Estatuto da Primeira Infância tem por objetivo estabelecer princípios e diretrizes para as políticas públicas para o período dos seis primeiros anos da criança.

Visando ao desenvolvimento integral e os princípios de proteção já garantidos pelo ECA, a legislação direciona ao Estado a responsabilidade da

execução da própria lei estabelecendo os plenos poderes, autonomia, a igualdade a participação familiar e a consideração cultural da criança.<sup>13</sup>

O artigo 5º da lei estipula as áreas prioritárias para se pensar e executar políticas públicas, tais como a educação infantil, alimentação, saúde, convivência familiar e comunitária, assistência social, cultura, o brincar e o lazer e demais ações protetivas contra violências.

É previsto que os âmbitos da União, Estados, Municípios estabeleçam um comitê intersetorial para, sob à luz desta lei, estabelecer as políticas mais adequadas para promoção da primeira infância.

Além da participação pública na garantia deste direito, o ente chama a sociedade civil para responsabilizar-se com a agenda.

Por meio do artigo 12, a sociedade pode ser ator participante formulando políticas, participando de organizações representativas, participando de conselhos, executando ações diretas com o poder público, participando de redes de apoio à primeira infância e desenvolvendo projetos e programas por meio da sociedade civil organizada.

Um dos pontos mais importantes a salutar são as mudanças ou complementos que esta lei faz nos principais dispositivos legais brasileiros, entre

---

<sup>13</sup> Conforme texto integral do artigo 4º do Estatuto da Primeira Infância: as políticas públicas voltadas ao atendimento dos direitos da criança na primeira infância serão elaboradas e executadas de forma a: I - atender ao interesse superior da criança e à sua condição de sujeito de direitos e de cidadã; II - incluir a participação da criança na definição das ações que lhe digam respeito, em conformidade com suas características etárias e de desenvolvimento; III - respeitar a individualidade e os ritmos de desenvolvimento das crianças e valorizar a diversidade da infância brasileira, assim como as diferenças entre as crianças em seus contextos sociais e culturais; IV - reduzir as desigualdades no acesso aos bens e serviços que atendam aos direitos da criança na primeira infância, priorizando o investimento público na promoção da justiça social, da equidade e da inclusão sem discriminação da criança; V - articular as dimensões ética, humanista e política da criança cidadã com as evidências científicas e a prática profissional no atendimento da primeira infância; VI - adotar abordagem participativa, envolvendo a sociedade, por meio de suas organizações representativas, os profissionais, os pais e as crianças, no aprimoramento da qualidade das ações e na garantia da oferta dos serviços; VII - articular as ações setoriais com vistas ao atendimento integral e integrado; VIII - descentralizar as ações entre os entes da Federação; IX - promover a formação da cultura de proteção e promoção da criança, com apoio dos meios de comunicação social. Parágrafo único. A participação da criança na formulação das políticas e das ações que lhe dizem respeito tem o objetivo de promover sua inclusão social como cidadã e dar-se-á de acordo com a especificidade de sua idade, devendo ser realizada por profissionais qualificados em processos de escuta adequados às diferentes formas de expressão infantil.

eles o ECA, a lei 11.770/2008 e a lei 12.662/2012, orientando a ligação das legislações mais antigas aos novos estabelecimentos sobre a proteção da infância.

### 3.3 A LINGUAGEM E O DESENVOLVIMENTO NA INFÂNCIA

Que a linguagem e a fala são fatores primordiais no desenvolvimento de uma criança isto é inegável. Até no senso comum, as mães e os pais costumam ficar extremamente preocupados com a demora do período “comum” no desenvolvimento da fala da criança. E de fato, o processo inicial da criação da linguagem por meio da fala está totalmente atrelada ao comportamento, à criação dos aspectos intelectuais, cognitivos e de trabalho produtivo.

Este item se faz necessário para desenvolver o tema central deste trabalho, em que a questão linguística é a característica mais levantada entre os profissionais que atuam diretamente com o público na condição de refugiado, e profissionais da educação que têm se deparado com tal detalhe no dia a dia das salas de aula e secretarias.

Na linha vigotskiana da Psicologia do Desenvolvimento, a fala, em conjunto com a atividade prática, é parte da formação da inteligência.

Para a composição deste trabalho, é de grande expressividade que se complemente as visões e os dados levantados à luz da Psicologia do Desenvolvimento expressas por Vigotski, tanto por sua reconhecida participação no âmbito da educação quanto da sua análise histórico, social e cultural nos processos de aprendizado e desenvolvimento da criança.

Esta maneira de olhar o indivíduo contribui para ressaltar o ambiente e, principalmente, a linguagem na formatação do ser humano e da inteligência.

Antes mesmo da formação da inteligência, a fala tem desempenhado o reconhecimento da criança com o ambiente e, conseqüentemente, do seu comportamento com vistas a este ambiente que ela já interagiu.

O resultado dessa interação, do reconhecimento do ambiente e da criação dos comportamentos, tem-se a formação do intelecto e, em toda esta cadeia surge “a forma especificamente humana do uso de instrumento”. (VIGOTSKI, 1998, p.33).

Por meio de experiências práticas, Vigotski percebeu que quando crianças de 4 e 5 anos eram submetidas a atividades de pegar algum doce em um lugar de difícil acesso, elas usavam a fala para descrever a análise que elas tinham da situação e, conforme iam se desempenhando para a função, a fala assumia exatamente o agir.

A análise, a partir das observações, é que a fala e ação da criança “faz parte da mesma função”. A fala é tão importante que se não a permitirem de usá-la elas não conseguiriam realizar a atividade.

Portanto, para ele a “criança resolve suas tarefas práticas com a ajuda da fala” (VIGOTSKI, 1988, p.34).

Ora, se a criança entre 4 e 5 anos (idade de atendimento dos EMEIs) tem a fala como principal instrumento para resolução de atividades práticas, considera-se, portanto, que a dificuldade em se comunicar ou fazer-se entender seja um obstáculo no desenvolvimento da criança.

E é justamente na fase da infância que as atividades desempenhadas na sala de aula envolvem mais a prática (brincar, desenho, artesanato) e a fala (músicas e contações de histórias).

Estas ações são tão importantes no desenvolvimento do indivíduo que, por meio da análise de Vigotski, no processo de desenvolvimento em que envolve a fala quanto instrumento para com o agir (ou seja, andam juntos), ele concebeu que

após esta fase a criança começa a falar e interiorizar o que vai fazer antes. Ou seja, existe aí um “deslocamento temporal” da fala no processo prático.

(...) as crianças pequenas dão nome a seus desenhos somente após completá-los; elas têm a necessidade de vê-los antes de decidir o que eles são. À medida que as crianças se tornam mais velhas, elas adquirem a capacidade de decidir previamente o que vão desenhar. Esse deslocamento temporal do processo de nomeação significa uma mudança na função da fala. Inicialmente a fala segue a ação, sendo provocada e dominada pela atividade. Posteriormente, entretanto, quando a fala se desloca para o início da atividade, surge uma nova relação entre palavra e ação. Nesse instante a fala dirige, determina e domina o curso da ação; surge a função planejadora da fala, além da função já existente da linguagem, de refletir o mundo exterior. (VIGOTSKI, 1998, p.37).

Ou seja, a fala passa a controlar também o comportamento da criança, que passa a ser “tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento”.

Sendo assim, neste processo acontece a mudança da “fala socializada” (em que a criança comunica ao adulto) para a “fala internalizada”. Aqui, então, a criança utiliza a linguagem para se autoguiar na ação prática. E as duas coisas não se tornam desassociadas, é apenas uma evolução na construção do intelecto prático da criança.

Neste dado período, o campo psicológico da criança assume uma nova condição, a de futuro.

A esfera cognitiva também se estrutura nesta fase do aprendizado, pois a linguagem permite que a criança conheça o seu meio ambiente, esquematize a descrição por meio da fala, possibilitando-a caracterizá-lo não somente pelos olhos, mas associando a fala a este processo, o que a ajuda internalizar o conhecimento.

Entre análises sobre o conceito de aprendizado e desenvolvimento que se segue acerca e paralelamente à linguagem quanto um desses instrumentos no processo, Vigotski permeia suas conclusões, com base em experimentos de Piaget, em que o desenvolvimento vai acontecendo conforme o aprendizado se estende no cotidiano da infância.

Ademais, essa discussão do que vem antes ou depois se prolonga no campo da Psicologia do Desenvolvimento, e é somente um detalhe, já que é de concordância que ambas se assumem necessárias para a infância.

Sobretudo, a linguagem e o uso da fala são quesitos para se conquistar tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento e se observou que a fala constitui tanto um processo de socialização da criança quanto da constituição de seus mecanismos de internalização, cognitivos, além de ponte para formação do indivíduo adulto.

Tais explicações elucidam o quanto a atenção para a linguagem da criança na condição de refugiada, matriculadas na rede pública municipal de ensino infantil da cidade de São Paulo, é parte primordial para a garantia do direito básico ao desenvolvimento dessa criança. Imaginemos que a criança sai de seu país já em uma condição de traumas diversos e violentos, a violência ainda recai sobre ela na descontinuidade do aprendizado também de sua própria linguagem, além da cultura como um todo. Chega a um país com linguagem diferente, cultura diferente, com vínculos rompidos em seu lugar de origem. A atenção para a linguagem e para a fala, portanto, neste novo país, deveria ser uma das principais preocupações de quem pensa e concebe as políticas públicas de Educação e até mesmo Assistência Social, pois a linguagem, neste primeiro instante será o vínculo, a adaptação e a reconquista de outros aspectos importantes tais como: confiança, alegria; o acesso ao brincar, ao lúdico, às atividades práticas, de internalização e socialização; de aprendizado e desenvolvimento em suas complexidades e completudes.

#### **4. A PERCEPÇÃO DE QUEM VIVENCIA O TEMA NO DIA A DIA**

Este capítulo tem o intuito de trazer percepções e relatos de pessoas que vivenciam o tema da infância, educação infantil, refúgio e que possam contribuir para o embasamento do objetivo central deste trabalho em analisar as determinantes e variantes em uma política de atenção e educação infantil a crianças na condição de refugiadas.

Pensou-se em entrevistar públicos importantes para trazer visões diferentes e construtivas no levantamento de como se estruturou a política de recebimento de pessoas na condição de refugiadas, como se dá o recebimento destas pessoas no dia a dia, seja por meio de organizações públicas, privadas ou conveniadas; como está estruturada a política de educação infantil na cidade de São Paulo; o olhar de profissionais que atuam diretamente com crianças e seus familiares solicitantes ou com status de refugiados e a voz das famílias e seus filhos atendidos em creches e/ou EMEIs.

Inicialmente, para se localizar unidades de ensino infantil na cidade de São Paulo, levantou-se, por meio da ferramenta “Maps” do Google, creches e EMEIs em regiões com grande quantidade de pessoas na condição de refugiada. Portanto, definiu-se os bairros do centro expandido – República, Bom Retiro, Barra Funda, Glicério, Sé, Canindé e Cambuci – e da zona leste – Itaquera e Guaianases.

Esta análise se deu por considerar que a maioria dos serviços está na região central da cidade (de recepção, abrigo e trabalho) e, tratando-se da zona leste, pela experiência do entrevistador como professor de língua portuguesa em um coletivo que oferece aulas para imigrantes latino-americanos e refugiados na região da Barra Funda e Guaianases.

Após o levantamento das unidades, com endereço e telefone, entrou-se em contato com cada uma delas para saber se tinham ou tiveram crianças alunas na condição de refugiada.

A partir deste momento, identificou-se a coordenadora pedagógica e o diretor da unidade educacional para explicar sobre a pesquisa e para marcar uma entrevista.

Das 18 unidades de educação infantil, entre elas centros de educação infantis e EMEIs, oito agendaram as entrevistas.

Outras organizações também foram procuradas para serem entrevistadas: Cáritas, I Know My Rights (IKMR), Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI), Missão Paz e Coordenação Regional das Obras de Promoção Humana (CROPH).

Duas Diretorias Regionais de Educação (DRE) também foram contatadas, sendo a DRE Ipiranga e DRE Guaianases.

O representante da DRE Ipiranga, Diretoria Pedagógica, foi muito solícito e agendou a entrevista para duas semanas após o primeiro contato.

Já na DRE Guaianases, o retorno do primeiro contato aconteceu por volta de duas semanas depois. Agendou-se uma visita à unidade para aplicar a entrevista, já que seu conteúdo já tinha sido esboçado. Ao chegar no espaço, a equipe da Diretoria Pedagógica, bem como a diretora responsável não quiseram fazer a entrevista de maneira formal, pois gostariam de conversar inicialmente e entender a proposta. Mesmo o entrevistador dizendo que invariavelmente se entraria e discorreria do conteúdo da entrevista, o posicionamento foi mantido e sem poder gravar áudio para apoio de transcrição. Conforme mencionado pelo entrevistador, praticamente abordou-se todo conteúdo da entrevista, mas sem a possibilidade de tomar nota. A diretora pedagógica sugeriu nova visita do entrevistador para fazer novamente a entrevista. O entrevistador perguntou se poderia enviar o questionário por e-mail para não terem problemas de agenda. O pedido foi aceito, mas até o momento o questionário não foi respondido, quase dois meses após a primeira conversa.

O chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo também foi procurado, porém, pela recente alteração da Gestão municipal, a pasta ainda não tinha sido composta. Porém, tentou-se acessar o chefe de gabinete por meio da Lei de Acesso à Informação Pública (Lei 12.527), por meio do site <http://transparencia.prefeitura.sp.gov.br/aceso-a-informacao/Paginas.aspx>.

No período de 12 de fevereiro a 13 de abril de 2017, as entrevistas face a face foram realizadas, utilizando-se questionários abertos, semiestruturados, em formato descontraído.

Para cada público se utilizou um questionário com perguntas diferentes, mas que objetivavam entender como se dá a aplicação da política de educação infantil em um contexto de misturas étnicas, diferenças linguísticas, abrangência e miscigenação de culturas na abordagem do programa de educação, formação de professores e equipes técnicas, entre outros.

No campo dos anexos, os modelos de questionários utilizados estão disponíveis para leitura.

As entrevistas face a face, no geral, tiveram uma média de tempo de 45 minutos.

Um fato muito importante que vale a pena salientar é que dos 18 centros de educação infantil/ EMEIs, das pessoas que atendiam o telefone e passavam as informações, por volta de sete não sabiam o que é a palavra “refúgio” ou “refugiado”. Destes sete, cinco disseram não ter crianças na condição de refugiadas estudando no espaço. Destes cinco, quatro espaços estavam na região de Guaianases (local com grande predominância da população haitiana e de alguns países da África, na condição de imigrantes, refugiados ou solicitantes de refúgios).

Já entre as organizações contatadas ou órgãos públicos, foi possível realizar uma entrevista com a Cáritas de São Paulo. A Missão Paz recusou o contato dizendo não terem atendidos na condição de refugiados. A IKMR também recusou

por não ter tempo em atender demandas externas e por falta de pessoal. Em visita à CROPH, optou-se por não seguir em contato com a organização por acreditar que não haveria convergência das propostas.

Tentou-se também contato com famílias refugiadas por meio das unidades de educação, de organizações sociais contatadas e pela Mesquita Brasil. Apenas uma entrevista foi realizada com um pai haitiano e seu filho.

#### 4.1 ANÁLISE DA ENTREVISTA: ANDERSON MARTINS, COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CEI BELA VISTA

Anderson Martins tem 34 anos e é coordenador pedagógico do Centro de Educação Infantil Bela Vista, da ASA – Associação Santo Agostinho, onde 180 crianças entre zero e cinco anos e 11 meses são atendidas.

Ao perguntar quantas crianças refugiadas e imigrantes são atendidas no espaço, Anderson levantou que oito crianças foram atendidas em 2016. Imigrantes, até a data da entrevista, eram quatro.

Para ratificar a resposta, salientou-se se as crianças imigrantes não eram de países da África, Haiti ou Síria, pois é comum que se coloque todas as pessoas no grupo dos imigrantes. Não que não sejam, mas que, por meio desse direcionamento, acaba-se por desconsiderar informações importantes referentes à origem dessas pessoas, seus históricos muito ligados a traumas, entre outros fatores.

Perguntar sobre a nacionalidade da pessoa na condição de refúgio não é um determinante para alocá-la na condição de refugiada, mas diante à falta de informação que é muito comum entre as equipes técnicas das unidades de ensino, ajuda a suscitar e tentar buscar mais informações se, de fato, essa pessoa está no país quanto solicitante de refúgio ou refugiado.

Naquele momento, Anderson salientou que apenas uma criança síria, na condição de refugiada, havia terminado o ciclo da pré-escola e se matriculado em uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEF).

Resgata que é muito difícil a criança nesta condição terminar o ciclo de ensino de uma determinada escola por necessidade da família se deslocar para uma região periférica.

Isto quer dizer, a família chega de seu país e o primeiro local na cidade que a “recebe” é o centro de São Paulo.

Primeiro local, pois praticamente todos os serviços de acolhimento para o imigrante e refugiado (existem serviços específicos para a pessoa na condição de refugiada, assim como equipamentos para o imigrante, onde o refugiado também utiliza) se encontram na região do centro novo e velho da cidade.

Desta forma, a família que chega à cidade e passa a se orientar por meio do centro tem um tempo específico, geralmente até três meses, para se adaptar, se ambientar, arrumar um trabalho e ter suas condições de alugar um espaço ou migrar para outro centro de acolhida.

Assim como em outras entrevistas, fica evidente a preocupação dos profissionais das escolas com esses deslocamentos dentro da própria cidade, pois não confere à criança se adaptar por completo à dinâmica do ensino, que por si só já é muito diferente do seu país de origem (isto fica muito evidente na entrevista com a família haitiana), se adaptar às relações com outras crianças, o que é extremamente importante, pois a permite driblar a pesada carga de não falar o idioma local, do trauma de se deslocar e perder suas antigas relações interpessoais e de facilitar a adaptação sociocultural; criar vínculos mais fortes com os professores e demais pessoas que lidam diretamente com ela, fator determinante no processo de aprendizagem; e à própria aprendizagem da criança que fica comprometida.

O processo de aprendizagem da criança se dá, inicialmente, por meio desses vínculos. É no espaço educativo que a criança cria relações com o professor, com demais alunos, outros profissionais e involuntariamente, utilizando-se desse contato mais próximo, cria pontes favoráveis para seu próprio desenvolvimento.

Antes do início da fala quanto linguagem, a criança desenvolve outros meios para seu processo de aprendizagem, sendo eles o relacionamento por meio do afeto e do vínculo.

Wallon (*apud* KLEPA, 1968, p.178) defende que, no decorrer de todo desenvolvimento do indivíduo, a afetividade tem um papel fundamental. Tem a função de comunicação nos primeiros meses de vida através de impulsos emocionais, estabelecendo os primeiros contatos da criança com o mundo. É ainda por meio da afetividade que o indivíduo acessa o mundo simbólico, originando a atividade cognitiva e possibilitando o seu avanço. Para Wallon (1978), o conhecimento do mundo objetivo é feito de modo sensível e reflexivo, envolvendo o sentir, o pensar, o sonhar e o imaginar. Afirma, ainda, que a criança acessa o mundo simbólico por meio das manifestações afetivas que permeiam a mediação que se estabelece entre ela e os adultos que a rodeiam. Defende que a afetividade é a fonte do conhecimento. (KLEPA, 2013)

Portanto, conforme Wallon, a afetividade tem quase a função de ser uma ponte entre os processos internos da criança com seu mundo exterior. Sendo assim, o vínculo se constrói por meio da ligação da criança com outras pessoas. E o professor tem papel necessário para conduzir essa ponte em um contexto de aprendizagem e desenvolvimento.

Perguntou-se ao coordenador pedagógico qual a realidade linguística do aluno sírio e ele comentou que a criança entende o Português, se utiliza da fala, mas ainda tem certas dificuldades. Mas comparando com uma criança congoleza, por exemplo, a fala e a compreensão ficam muito mais evidentes. Para Anderson, é muito difícil elaborar uma proposta pedagógica que de fato visa ao desenvolvimento infantil quando se pensa em barreiras linguísticas: “a dificuldade de se desenvolver um projeto pedagógico com a qualidade que eu ofereço às crianças se esbarra nessa parte, porque eles não conseguem compreender. Então às vezes para o

professor conseguir compreender ou fazer com que a criança compreenda o que está sendo trabalhado é onde a gente perde o *timing* e a proposta”.

Nesse cenário, o professor tem total condição de criar outras ferramentas e linguagens para atenuar a dificuldade da criança e criar um ambiente propício para o aprendizado. Mas para o entrevistado, essa relação do professor com a criança, principalmente na condição de refugiada, precisa melhorar, já que a linguagem neste contexto se coloca quanto ferramenta e é essencial para criar afetividade e vínculo entre os dois.

Ao perguntar como funcionava o acolhimento da criança na condição de refugiada frente às demais crianças, Anderson traz que a política do CEI é não evidenciar a condição de refugiada da criança, já que todos são tratados com igualdade.

Ainda assim, o projeto pedagógico da unidade é extremamente inclusivo, à medida que abordam temas para trabalhar a grade pedagógica o ano todo. Em 2016 o tema foi “África”, então, grande parte das atividades propostas tinham a abordagem do tema, fosse na música, na dança, nas artes, nas atividades de leitura, entre outras.

Faz-se importante notar e confrontar, por meio da visita em outros espaços, que a condição da criança refugiada é exposta de maneira muito sensível às demais crianças, pois, para a proposta daquele espaço, isso ajuda ao acolhimento frente às demais e, invariavelmente, a situação vai surgindo no cotidiano do espaço. Esta realidade será abordada mais adiante.

Como exemplo, na entrevista com Anderson, ele relata o caso da criança síria que inicialmente não queria brincar no tanque de areia, pois dizia haver bombas ali. Explicou que é comum a criança deste país de origem ser educada a não adentrar espaços de terra e areia por terem minas. Para o espaço, teve-se todo um trabalho para atuar com o trauma da criança, e também com os pais, para retirar esse imaginário de que todo lugar com areia é passível de ter bombas.

Neste contexto de naturalidade para o levantamento das questões é que os professores do CEI abordam as questões inerentes à criança refugiada e realizam a conscientização dos demais educandos em sala de aula.

Quando perguntado se as equipes receberam alguma orientação ou formação para atuar com refugiados ou imigrantes: “não veio ninguém para nos orientar. Não recebemos, e isso é um ponto falho. O que às vezes recebemos são capacitações, ou um curso uma vez por ano, ou algo que fale um pouco sobre a cultura. Em dezembro, por exemplo, nós recebemos um material referente à África e nós já tínhamos trabalho sobre a África. Então, se esse material tivesse chegado um pouco antes ou para alguma escola que for trabalhar com a África no ano que vem esse material será rico. Mas orientações de como trabalhar com refugiados, por exemplo, nós não tivemos, como trabalhar com línguas diferentes nós não tivemos”.

Ao mesmo tempo, Anderson traz algo que é a realidade do próprio país, pois os professores não falam outro idioma e, caso tenham iniciativa de aprender, têm que buscar por conta própria. E isso seria o ideal, além do contato com a criança e também no contato com os pais e familiares, já que a criança aprende o idioma com mais facilidade e o acompanhamento familiar é tão importante quanto a presença da criança na escola.

E Anderson traz uma contribuição importante para minimizar essa dificuldade: “e eu quanto educador acho esse sistema falho, pois se fazem uma política para receber essas pessoas precisam dar as condições mínimas para receber. Ou então, poderiam fazer um levantamento em quais regiões essas famílias estão em maior quantidade e colocar pessoas que falam determinado idioma, criar políticas regionais. Porque eles têm como saber essas demandas pelo sistema”.

Quanto à pergunta de haver recursos financeiros ou de políticas a mais ou diferentes para se trabalhar com a criança na condição de refugiada, o coordenador diz que tudo é igual para ambos, sem distinção de brinquedos ou alimentação, por exemplo. Mas que o professor ou a escola pode criar coisas diferentes para considerar a nova realidade, como cartazes em outros idiomas, por exemplo.

Para Anderson, além da dificuldade linguística da criança e da família, a adaptação ao espaço é algo pouco vista. E a principal causa da baixa adaptação se dá pelo motivo elencado anteriormente da família ter que migrar para outros bairros após um determinado período em abrigo.

Em uma das perguntas, se estende a concepção de desafios para as famílias se adaptarem, bem como seus tutelados: “se a gente pega essas questões e aplica um olhar generalista nós podemos ter outras questões nessas situações, né?! A questão da moradia, transporte, recurso financeiro da família. Acha que isso faz sentido?”.

Anderson elenca o trabalho como outro dificultador da vida dessas famílias: “faz, e outra, trabalho também. Porque muitos conseguem emprego longe. Então, por exemplo, uma mãe conseguiu um trabalho em Alphaville e eles mudaram para Barueri que era mais perto, aí a criança teve que sair do CEI”.

Na mesma linha, perguntou-se se o entrevistado conseguiria elencar ações que pudessem ajudar a criança na condição de refugiada em sua adaptação e desenvolvimento.

Para ele o investimento na segunda língua do profissional é o mais urgente e necessário.

Ao ser perguntado se os contextos histórico, cultural e linguístico atrapalhavam no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal da criança refugiada, Anderson disse que limita e trouxe o exemplo do sírio não querer brincar no tanque de areia.

Ao perguntar se a DRE teria algum instrumento específico para acompanhamento das crianças em suas diferenças, para o CEI, os instrumentos que são utilizados e encaminhados pela Diretoria Regional de Educação é o mesmo e mais voltado ao levantamento de informações quantitativas, porém, a organização

social por trás do CEI tem instrumentos que permitem um acompanhamento mais individual das crianças.

Para Anderson, quando perguntado se faria sentido um instrumental que considerasse a condição da criança refugiada, sua resposta vai ao encontro das diferenças que devem ser consideradas no processo de educação: “tem que ter, pois é um outro olhar. Essa criança está aqui, pois teve que sair do seu país de origem. Então é bom ter um olhar diferente, pois eles são diferentes no sentido de inclusão mesmo, é outra criança, outra cultura, outras questões que elas trazem e que merecem uma atenção especial. E essa avaliação não é feita, a não ser quando influencia uma missão institucional de uma organização por trás, como a ASA. Então, a Prefeitura não exige e não faz esse acompanhamento do qual acredito que deveria”.

#### 4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA: ADELAIDE LEMOS E MARIA FONSECA, ASSISTENTES SOCIAIS DA CÁRITAS ARQUIDIOCESANA DE SÃO PAULO.

Adelaide Guabiraba Lemos e Maria do Céu F. Fonseca são assistentes sociais da Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, organização-referência no atendimento, acolhida e integração a pessoas na condição de refugiada.

Com 60 anos de atuação no Brasil nas mais diversas áreas que vão desde o empreendedorismo de mulheres à gestão de riscos, a organização tem um histórico de ser proativa ao responder às necessidades emergentes. A exemplo da posição da organização dar proteção a pessoas que fugiam da ditadura de países como Chile e Argentina no mesmo período de ditadura no Brasil.

Para a atuação com refugiados não foi diferente, a organização sempre foi referência para receber imigrantes que, mesmo antes de ter uma política específica no país, já os consideravam em tal condição.

Não obstante, é a OSC que atua conjuntamente com outros órgãos que constituem a proteção a pessoa na condição de refugiada no Brasil.

Por ser uma organização mais voltada à assistência, o objetivo da entrevista era entender como funcionam as demandas para o tema de refúgio na Cáritas e a demanda para a questão da educação infantil, encaminhamentos, entre outros. Além do conhecimento e *know how* da organização com o tema, já que é a primeira porta que o refugiado procura na cidade para apoios diversos após o atendimento da Polícia Federal.

Ao relatar o objetivo do trabalho, as representantes da organização perguntaram ao entrevistador se já obtivera dados sobre o objetivo da própria entrevista. Ao entrevistador responder que já tinha procurado algumas organizações referência no assunto e que a abertura de portas não era tão fácil, além de já ter realizado entrevista com o representante de um CEI, Maria pergunta se houve clareza na diferenciação de imigrantes e refugiados. Esta situação ratifica a falta do que foi abordado no começo deste capítulo sobre o desconhecimento das atitudes dos espaços de educação acerca da condição de refúgio.

Adelaide traz que para essas dificuldades nas unidades de ensino, já foram procuradas por volta de três vezes para dar formação para professores de algumas escolas da rede pública de ensino, sendo Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio. Porém, nunca Educação Infantil. Mais recentemente ao período da entrevista, ela relata que um professor procurou a Cáritas, pois diante a necessidade de educar uma criança refugiada, procurou na internet materiais e viu que a organização tinha desenvolvido um material, chamado “Pode Entrar”, para ensino da língua portuguesa aos refugiados.

A Cáritas também responde às necessidades das escolas de forma espontânea enviando cartas e materiais informativos de como lidar no dia a dia com a pessoa na condição de refugiada, como por exemplo no pedido de documentos que por vezes se fazem desnecessários frente a uma política brasileira. Pois, além da condição legal da não obrigatoriedade do documento, pois a política já considera

os traumas envolvidos nesta cena, os funcionários da escola não têm informações sobre isto.

Adelaide ressalta também a questão linguística no processo de aprendizado e que não dispõe de aparato profissional para levar formações às escolas.

Acerca de perguntas sobre a atuação da Cáritas, no decorrer da conversa, Maria e Adelaide abordam que de 2014 para cá o perfil das pessoas recebidas mudou. Antes eram na maioria homens, em idade ativa, mas que o número de famílias tem sido expressivo.

Outro dado que em 2016 assustou pessoas que trabalham com o tema foi o número de crianças e adolescentes que entraram desacompanhadas em países que não os seus. Adelaide disse que até mesmo antes de 2014 já havia casos no Brasil sobre isso, mas que após esse período o número aumentou.

A Cáritas disponibilizou para este trabalho seu levantamento do perfil dos refugiados atendidos pelo equipamento. São dados de 2015 e 2016.

A seguir, será abordado um pouco sobre os dados, porém, os relatórios completos serão adicionados como apêndices deste trabalho.

Somente em 2016, no total acumulado, 12.848 pessoas solicitantes ou com status de refugiadas foram cadastradas na Cáritas de São Paulo, além de 1.508 indeferidos/em recurso e 1.622 haitianos. Em 2015 foram 10.089 pessoas.

Por outro lado, 2014 e 2015 foram os anos que mais tiveram pessoas solicitando refúgio no país: 3.612 e 3.749, respectivamente. Em 2016 foram 2.839, quase mil pessoas a menos que no ano anterior. Primeira vez, desde 2010, que a curva se tornou descendente.

Em 2016, o número de pessoas que solicitaram atendimento pela primeira vez na Cáritas também caiu: 3.234, ou seja, 18% a menos que em 2015.

Deste total, 63 foram as nacionalidades atendidas sendo a Angola, Nigéria, República Democrática do Congo, Síria e Guiné Conacri os países com mais recorrência de pessoas atendidas.

Para se ter uma ideia sobre a constante mudança de gênero no decorrer do auferimento, em 2013, 13% dos novos atendimentos eram de mulheres versus 87% dos homens. Em 2016 foram 36% de mulheres e 64% de homens.

Em 2015, 24 crianças e adolescentes entraram no país desacompanhados; em 2016 foram 23. Em 2013 já havia 22 casos de menores desacompanhados.

A maior parte da população atendida é jovem, de 20 a 29 anos (30%), e adultos de 30 a 39 anos (35%). Menores de 18 anos correspondem a 20%.

A maioria dos recém-chegados em 2016 tem ensino superior (20%) e ensino médio (38%).

Ainda sobre crianças e adolescentes que chegam desacompanhados, elas relatam que quando chegam para atendimento na Cáritas, a primeira providência a ser tomada é conversar com o Conselho Tutelar da Sé para que providenciem um espaço para acolhida de até três meses. Enquanto isso, a Vara da Infância da Penha, que é a Vara referenciada para analisar casos de crianças e adolescentes estrangeiros, estuda o caso e toma providências mais adequadas para a moradia desse indivíduo no país.

Ao falarem do tipo de atendimento para o menor desacompanhado, suscitam o formato de atendimento para a mulher imigrante e refugiada grávida.

A partir destas explicações, pergunta-se a elas se diante a essas diferenças nos atendimentos, às particularidades da população na condição de refugiada, se as políticas estão bem “costuradas”, se há um diálogo entre as políticas.

Adelaide disse que as políticas estão se estruturando e se conversando cada vez mais, principalmente entre as organizações sociais que prestam esse tipo de serviço. Por exemplo, a Cáritas tem a Casa do Migrante (da Missão Paz) como parceiro. Então, quando um refugiado chega, a assistente social já liga para a Casa e encaminha o migrante.

Quando perguntado como funciona o atendimento às famílias que solicitam acesso à educação, mencionam que é necessário que procurem uma unidade de ensino mais próxima do abrigo e realizem um cadastro no espaço. A unidade tem um prazo para realizar a matrícula da criança, caso os familiares voltem com alguma reclamação de atraso elas as encaminham para a Diretoria Regional de Educação, em último caso orientam a procurar a Defensoria Pública.

Quando abordado o tempo de permanência da pessoa solicitante de refúgio, elas disseram que essas pessoas têm o prazo de um ano ou mais para que o CONARE analise o pedido. O tempo de espera tem sido maior, pois as solicitações de refúgios são maiores que o número de refugiados.

Ao perguntar se existe atendimento específico para a criança, respondem que o foco do atendimento é a família, mas que mesmo diante de uma solicitação individual a pessoa na condição de refugiada procura a Cáritas pelo caráter do atendimento, por se sentirem acolhidos e por todos falarem outros idiomas e, sendo assim, os profissionais da OSC fazem os encaminhamentos necessários.

Ao ressaltarem o idioma, questiona-se se o idioma é essencial para um bom acolhimento dessas pessoas e o retorno é positivo: “com certeza! Eles entenderem o que estamos falando é o ponto fundamental do bom acolhimento. É você se entender com a pessoa que está te recebendo. Por isso que nestes

programas nós temos inúmeras parcerias. No caso do idioma para o jovem e adulto nós temos diversos parceiros que dão cursos de Português”.

#### 4.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA: JULIANA E PRISCILA, EQUIPE TÉCNICA DO CEI SONHO DE CRIANÇA.

Juliana é diretora e Priscila coordenadora pedagógica do CEI Sonho de Criança, creche que atende 160 crianças de zero a três anos e 11 meses pertencente à São Camilo e conveniada com a Prefeitura de São Paulo.

A entrevista se inicia perguntando se muitas crianças na condição de imigrantes ou refugiadas já passaram pela unidade.

Disseram que muitas crianças nessas condições já passaram por lá.

Como refugiada, a criança angolana que ela tinha comentado anteriormente via telefone tinha acabado de sair do espaço, pois a mãe arrumou um trabalho e alugou um espaço no bairro Arthur Alvim. Das cinco crianças angolanas que estavam no espaço apenas uma continuava, pois, a mãe se estabilizou na comunidade atrás da creche.

Priscila informou que todas as famílias angolanas no Brasil, que elas atenderam, são compostas de mães com seus filhos e que os pais ficam no país de origem para viajar posteriormente.

O entrevistador comentou que essa era uma realidade diferente da qual estava acostumado, pois na maioria dos casos o homem migra primeiro que a mulher para arrumar trabalho e enviar dinheiro para a família viajar depois.

Pelo histórico das profissionais, a creche não recebeu crianças sírias, somente imigrantes e angolanos na condição de refugiados.

Para elas, era bonito de se ver as vestes das crianças e a expressividade voltada à conscientização, mesmo que inconsciente, das demais crianças, pois as viam com muito encanto e beleza.

As crianças angolanas misturavam dialetos e o acento era difícil de identificar quando falavam Português, isso de certa forma dificultava um pouco a comunicação delas com as crianças brasileiras.

Ao serem perguntadas acerca da questão linguística no momento da admissão das crianças, disseram que quem ajudou nas entrevistas com as famílias, por muitas vezes, foi a assistente social de um abrigo, indicada pela Diretoria Regional de Educação.

O contato realizado pela creche junto à Diretoria Regional de Educação é feito com a área de Demanda, responsável por atender às solicitações das unidades escolares.

Essa indicação da DRE denota que a própria Diretoria não dispõe de mão de obra especializada para dar apoio ao CEI.

Ao mesmo tempo, na passagem da entrevista, a coordenadora pedagógica diz que solicitaram o passaporte no momento da matrícula, documento não necessário conforme orientação do CONARE.

Sobre a Prefeitura dar formações sobre o tema para as equipes, elas disseram que foi disponibilizado um material para formação de equipe. Porém, o material deveria ser utilizado pela própria equipe, sem uma formação que viesse de profissionais da DRE responsável.

O idioma também é elencado por elas como um dificultador no processo de aprendizado da criança, inclusive dos falantes de espanhol, pois todos estão acostumados a se comunicar na língua-mãe dentro de casa e quando vão para o

espaço educativo têm dificuldades de falar em Português, ou não entendem algumas coisas.

Até mesmo no relatório que os professores fazem sobre o desenvolvimento da criança ao final do período, grande parte deles relata que ainda são necessários auxílios para as crianças refugiadas se expressarem melhor.

Quanto ao vínculo das crianças, ao serem perguntadas se o idioma compromete no vínculo da criança com os professores ou demais crianças, disseram que acreditam que não, pois o último menino que passou pelo espaço interagiu super bem com os demais, em contrapartida tem crianças bolivianas que só interagem entre elas, e trazem um apontamento interessante: os bebês bolivianos são mais irritados, na grande maioria, e associa-se essa característica à linguagem e ao vínculo.

A creche também não dispõe de corpo técnico para atendimento em outros idiomas com os familiares das crianças, e o entrevistador resume que o objetivo do trabalho é salientar essas dificuldades, pois influenciam diretamente no desenvolvimento da criança. Elas complementam que é muito difícil, pois a criança tem que utilizar mímicas, bem como os professores ou assistentes técnicos, para lidar com as crianças ou familiares.

Em relação à adaptação da criança, o entrevistador pergunta quais as ações tomadas pelas equipes com as crianças.

A coordenadora relatou que conversam com os professores para terem uma atenção maior com a criança e sua diferença linguística. Os professores, por não terem apoio pedagógico, se apropriam da atenção, do acompanhamento, indicação, mímicas, desenhos e outros meios para incluir a criança no grupo e desenvolvê-la no que mais se aproxima do desenvolvimento das demais crianças.

Para finalizar a entrevista, perguntou-se às profissionais se tinham alguns instrumentos de acompanhamento mais individualizado dessas crianças. Disseram que não, que todos eram iguais.

No decorrer da resposta, mencionam que todos os documentos também são os mesmos a serem pedidos no momento da matrícula e que o EOL, sistema da Secretaria da Educação para matrícula dos alunos, não permitia inserir informações sobre passaporte por exemplo, pois só admitia numerais e na quantidade necessária de um RG do responsável. Sendo assim, tinham que notificar a área de Demanda para solicitar que imputassem os dados, pois a unidade escolar não tem acesso.

#### 4.4 ANÁLISE DA ENTREVISTA: LAURO CORNÉLIO DA ROCHA, COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EMEI MARCÍLIO DIAS

Lauro é mestre em História Econômica, historiador, filósofo e pedagogo. Atua como militante de movimentos afro e populares desde sua adolescência.

Trabalha, pelo segundo ano, como coordenador pedagógico da EMEI Marcílio Dias, localizada na região do Belenzinho, zona leste de São Paulo. Antes disso, passou pela EMEF, Escola Municipal de Ensino Fundamental, Fábio da Silva Prado, no mesmo perímetro da EMEI.

Em 2016, a escola atendeu de 13 a 15 crianças na condição de refugiadas, sendo alguns do Congo, da Angola e três da Síria.

Neste ano, uma criança síria e cinco crianças africanas são atendidas pela unidade de ensino.

Já na primeira fala, Lauro traz uma informação importante sobre como as famílias têm se comportado no território e o quanto isso influencia no processo de aprendizagem da criança. Relata a necessidade de as famílias refugiadas saírem da região central, por ser cara, logo após o processo de chegada à cidade: “[...] criam-

se alguns espaços de abrigo para essas pessoas durante um determinado tempo. Só que no caso mais específico a região, e é um entendimento meu, o centro é bastante caro, então eles ficam no espaço do abrigo durante uns quatro meses mais ou menos e depois eles têm que buscar um espaço de sobrevivência a partir das suas próprias forças, e no caso o que tem acontecido é que grande parte dessas nossas crianças, principalmente as africanas, têm ido para espaços mais distantes, mais periféricos”.

Este dado novamente surge a partir das entrevistas, através da ótica de pessoas que vivenciam os espaços por onde essas famílias transitam.

Quando essas famílias começam a se adaptar à realidade brasileira, elas costumam migrar para bairros mais distantes e, conseqüentemente, mais econômicos que o centro da cidade. Migram, assim, para bairros como Itaquera, Penha, Guaianases, São Mateus ou municípios da Grande São Paulo.

Lauro relata, por meio de sua percepção, que essas pessoas vindas de outros países na condição de solicitantes de refúgio ou já na condição de refugiadas têm um bom poder aquisitivo em seu país de origem, pois pagar transporte para locomover a família não deve ser tão barato.

O entrevistador pergunta como se dá a relação de acolhimento da família e da criança, da relação do profissional com a família, o aspecto cultural, e como a Secretaria de Educação e a DRE influenciam nisso.

Ele relata que, pelo menos na gestão passada da DRE, as pessoas sabiam mais sobre o tema “refúgio”, que elas tinham uma visão mais ampliada sobre a questão étnico-racial.

Acredita que o bom atendimento da EMEI fez com que as famílias procurassem esse espaço para matricular suas crianças.

Do ponto de vista do atendimento, acredita que o conhecimento da equipe com o tema e o histórico de atuação com bolivianos, por exemplo, criou certos aprendizados que facilitam o atendimento dos refugiados.

Como a equipe técnica já tem experiência, ele relata que quando crianças do congo, por exemplo, são matriculadas, os professores já se antecipam e buscam materiais na internet e baixam programas para tradução.

Para Lauro, na Educação Infantil, isso é fundamental, já que o acolhimento é mais importante que a alfabetização; o brincar e as relações são essenciais. E saber fazer este acolhimento é imprescindível.

Quando o entrevistador enfatiza se a língua é uma ferramenta importante no processo de acolhimento da criança e da família, além de ajudar em seu desenvolvimento, o entrevistado diz que não observa como algo que interfira no que é concebido na unidade e se espera da criança, como dividir um balanço, ser gentil, responder a alguns estímulos, brincar, etc. Agora quando se permite olhar para espaços econômicos, onde as pessoas precisam sobreviver, a escola, em um aspecto mais formal também, aí pode-se dizer que essas pessoas têm dificuldade.

O entrevistador ressalta a questão linguística para um processo de admissão dessas crianças e no atendimento às famílias. Pergunta se as equipes receberam alguma formação cultural ou de idiomas para atuar com elas.

Lauro diz que formações externas não, vindas da DRE ou da SME tampouco, o que ele tem feito é trazer conteúdos de espaços que ele próprio tem circulado e aplicado às reuniões das equipes. Traz aspectos étnico-raciais, de gênero, direitos humanos, trabalhou documentários como “Humano”, “O Sal da Terra”, materiais como “Êxodos”, de Sebastião Salgado, para uma visão mais humanizada na formação dos professores.

Perguntou-se ao coordenador se as equipes da Secretaria e os professores estariam preparados para trabalhar em outro idioma, outra família linguística como o árabe.

Ele retrata que não, mas que se tratando dos sírios, por exemplo, essas famílias levam alguns tradutores, que geralmente são pessoas que já estão no Brasil a mais tempo, ou da comunidade muçulmana, ou da mesquita.

Faz-se importante notar, até o momento, que por mais que as equipes se preparem para a diferença cultural, o acolhimento e, mesmo Lauro deixando evidente em momento inicial da entrevista que a língua é algo secundário, nesta última passagem e em algumas passagens da entrevista, a linguagem aparece como algo extremamente necessário. Vide a necessidade de a família recorrer a um tradutor, do professor buscar outros meios para realizar seu trabalho que foge da linguagem falada, como a mímica, programas de celular, entre outros.

Retrata que muitas vezes ele quem vai à Secretaria fazer a comunicação com os pais bolivianos, por exemplo, ou de outros idiomas que não o árabe. Ou seja, por mais que isso não deva tomar muito de seu tempo, é a pessoa que dá apoio a outras atividades que necessitam da compreensão de outra língua.

Após contar o caso de uma família síria ser convidada para um churrasco da unidade de ensino infantil localizada próxima à Vai-Vai, ou seja, as famílias respiram o samba, logo, o evento tinha uma concentração cultural muito fora da família síria, o entrevistador perguntou como a EMEI trabalha para adaptar a criança e sua família aos ritos culturais brasileiros e vice-versa.

Ele disse que o espaço trabalha muito a musicalidade e a dança para descrever realidades culturais de outros países. Que no ano passado isso se perdeu um pouco pelas crianças refugiadas terem que mudar de bairro e ir estudar em outra escola. Mas que em 2017 já tinha começado a fazer e que intensificariam a agenda para isso acontecer mais vezes.

Ao ser indagado sobre políticas específicas para a criança na condição de refugiada, ou seja, desde materiais específicos, alimentação ou política escolar voltada a isso, Lauro relata que não há nada específico para a criança, que a atenção é igual para todos.

Ao pedir para o entrevistado elencar outras dificuldades que a criança e seus pais na condição de refugiados passam na idade escolar, ele elenca as baixas possibilidades desses responsáveis participarem da vida escolar da criança. Que o entendimento da educação infantil no Brasil ainda não é claro para eles. Que sendo isso já difícil para os pais brasileiros, que entendem muito pouco da proposta da educação infantil, para os migrantes é ainda mais complicada. Muitas vezes são pessoas diferentes que vão buscar a criança, pois o pai ou mãe estão trabalhando.

Após ser perguntado se as questões socioassistenciais são questões fundamentais e interferentes no desenvolvimento da educação infantil, Lauro expõe que teve relações muito próximas com o CRAI para tentar resolver problemas de algumas famílias. Perguntou-se se tem alguma pessoa específica para fazer a ponte entre os serviços, ele disse que não e que por mais que não seja de seu escopo de atuação, é necessário fazê-lo.

Esta é uma realidade muito frequente nos equipamentos de educação infantil visitados, pois é evidente que as equipes se deparam com temas muito mais presentes na Assistência Social, parte do trabalho da atenção básica e/ou especial, mas que não tem pessoal com formação específica ou contratado especificamente para esse olhar. Fica a cargo do diretor, coordenador pedagógico ou até mesmo professor direcionar seu olhar tirando-o brevemente da educação para outros campos. Portanto, além de lidar com essas questões dentro do espaço, pois a vulnerabilidade não fica somente no âmbito da família, ou seja, a criança traz isso para o dia a dia, esse profissional sai do seu espaço de atuação para interferir em outras questões que não precisaria.

Além de lidar com dificuldades pessoais como a falta de conhecimento em um idioma, de buscar metodologias que consideram o cunho cultural, social e

histórico, tem que inferir em outros campos, pois sabe que interfere diretamente na qualidade de educar.

Para o entrevistado, o que a criança traz de bagagem cultural e social, o histórico de guerras e conflitos, a violência, a morte, a fome, o processo de deslocamento, tudo isso influencia e faz a diferença quando se olha diretamente para isto, mas acredita que fundamentalmente as pessoas não estão capacitadas para agir com essa realidade: “acho que a gente está despreparado para essa intervenção. Tudo o que a gente consegue fazer é mais intuição ou sensibilidade para lidar com isso”.

Para finalizar, Lauro traz à luz os processos de acompanhamento da EMEI, que são iguais ao de outras unidades de ensino, ou seja, algo mais generalista e que permite acompanhar igualmente cada situação. Portanto, não há algo específico para acompanhamento da criança na condição de refugiada ou até mesmo mais individualizada.

#### 4.5 ANÁLISE DA ENTREVISTA: MARCELO MACHADO, DIRETOR DA DIVISÃO PEDAGÓGICA DA DRE IPIRANGA.

Marcelo Augusto Machado atua há 28 anos na Prefeitura e, recentemente, foi empossado como diretor da Divisão Pedagógica (DPED) da DRE Ipiranga. Mantém um cargo de professor do Ensino Fundamental I.

É formado em Letras e Pedagogia, com especialização em Direito Educacional e Avaliação.

Relata que na DPED cada dupla de pessoal fica responsável por algumas frentes de trabalho, ficando a Infância a cargo de uma dupla em específico.

Traz que a DPED é o único setor interno nas DREs que sofre alteração em toda troca de gestão, por se tratar de uma área de caráter pedagógico e também político.

O trabalho pedagógico da DPED fica voltado para as formações dos coordenadores pedagógicos de todas as escolas pertencentes àquela delimitação administrativa. As formações são diversas e de caráter político-pedagógico e os coordenadores têm como função voltar para as escolas e replicar ou utilizar o conteúdo para formações das equipes de profissionais de suas unidades e, conseqüentemente, atingir as crianças.

Por sofrer influência da administração pública, a agenda pedagógica das DREs é direcionada conforme o foco e pensamento daquele gestor político.

A DPED também atua com formações aos professores, sendo elas optativas, com temas diversos, voltados aos profissionais desde os CEIs até os EJAs (Escolas de Jovens e Adultos), ou cursos em horários que os profissionais podem ter a dispensa do ponto. Quando os cursos são para professores que saem no horário de aula, eles tornam-se representativos, devendo o professor voltar e replicá-los para seus colegas de trabalho.

Ao perguntar quantas crianças de zero a seis anos na condição de refugiadas são atendidas por aquela DRE, Marcelo ressalta a dificuldade de levantar este número por conta da magnitude da atuação da DRE Ipiranga em específico e que para o momento da entrevista não sabia quantas unidades as atendiam.

A DRE Ipiranga é a maior da capital, ficando responsável por escolas de uma boa parte da zona sul, zona central, zona sudeste, e pequena parte da zona leste.

Marcelo disse que poderia trazer os dados quantitativos das crianças atendidas pelas escolas pertencentes a sua administração, porém, até este momento não recebemos tais dados.

Durante a entrevista, Marcelo parece estar em dúvida sobre o que se considera por refugiado, então, o entrevistador explica que é a condição dada ao imigrante que chega por motivos específicos e concedido por um órgão multilateral chamado de CONARE.

Por meio desta informação, o diretor mencionou que o número de crianças atendidas é um pouco menor que o concebido somente quanto imigrantes.

Ele demonstra uma preocupação que é o quanto as famílias têm de temor em informar que estão como “solicitantes de refúgio” ou refugiados, pois por meio de suas experiências, as famílias não costumam se pronunciar em eventos mais abertos, com mais gente, até por não entenderem seus direitos, por uma compreensão deturpada de ilegalidade ou por ilegalidade também.

O entrevistador pergunta como as diferenças linguísticas e culturais são abordados junto às equipes e às escolas. Expõe ao diretor algumas percepções que teve nas unidades escolares, como ter visto pessoas falando que pediam o passaporte às famílias refugiadas, sendo que enquanto normativa do CONARE isso não é necessário, pois tem-se a consideração que muitas vezes essas famílias saem fugidas de seus territórios.

Marcelo relata que foi uma pergunta que fez em alguns espaços, ou seja, “como acolher e acolher de forma bem-feita” sendo a língua outra. E que os coordenadores tentam de tudo, mesmo diante de quase nenhum recurso, recorrendo inclusive à mímica. Mas que criam uma proximidade com as famílias por meio do cuidar, da abertura do diálogo para poderem contar com a equipe para as diversas problemáticas que surgem.

Ele relata que, até mesmo no Ensino Fundamental I, os profissionais se desdobram para ensinar, saindo inclusive do roteiro metodológico. Iniciam, por exemplo, ensinando o idioma para depois abordarem outras coisas. Isso, no geral, atrasa o processo de aprendizado da criança.

O entrevistador ressalta que a questão linguística é o principal foco do trabalho por se tratar de um problematizador do processo de aprendizado e desenvolvimento da criança na condição de refugiada. Perguntou ao Marcelo se seria possível pensar em idiomas como ponto de partida para atenção, esforços e formações dos profissionais, tendo em vista, inclusive, que esse será um determinante global, pois cada vez mais haverá pessoas migrando.

Marcelo ressalta a importância da pergunta, principalmente para uma reflexão, pois nunca tinha pensado nisso. Mas que no momento não vê que seja algo que poderia ser inserido tão rapidamente nos planos da Educação.

Nesse momento da entrevista, como a própria mensagem é evidente, olhar a educação participativa, inclusiva, individualizada, não parece ser um esforço da Educação da cidade, tão pouco uma diretriz de atuação das DREs.

Os próprios campos de diálogo sobre o que deverá ser trabalho nas escolas são campos políticos, deste modo sofrem quebras no decorrer do que se é trabalhado, pois assim como nas DPEDs, são alterados com a mudança da administração pública. Marcelo disse que o Núcleo Étnico-racial da Secretaria de Educação estava sendo composto, e o próprio entrevistador os contatou por alguns dias, mas não houve sucesso, o que ratifica a posição de que estão sendo articulados.

Os que mais sofrem com isso são os espaços que carecem de um olhar mais cuidadoso do que é potencial de ser explorado nas escolas e de interferência formativa e pedagógica.

Por ser uma mudança política, muitas pautas dos direitos humanos não são contempladas em determinadas gestões.

Ao mudar um pouco de assunto, o entrevistador relata o caso de uma menina síria que não falava desde que chegara ao Brasil, não interagia com os professores ou os colegas da escola. Sabendo que o atendimento psicológico não

pertence ao escopo da Educação Infantil, não em São Paulo, mas que por vezes se faz necessário buscar fora, o entrevistador pergunta como funciona esse tipo de acompanhamento nas unidades e qual a interferência da DRE nisso.

O entrevistado diz que o campo de diálogo só é aberto se houver necessidade, devendo a escola buscar o CRAS, CREAS, Conselhos Tutelares, etc.

Quando perguntado sobre as relações entre demais DREs, Marcelo aborda as reuniões entre diretores das DPEDs, bem como reuniões entre responsáveis por áreas de cada DRE, como da Infância, do Fundamental, entre outros.

O aspecto cultural ainda não tinha sido abordado nessas reuniões, conforme ele relata.

Sobre o EOL, da possibilidade de o sistema ser limitado ao imputar dados de imigrantes, para Marcelo é uma ferramenta muito útil, pois permite que as famílias fiquem na base de dados e que consulte se a vaga está disponível a partir de qualquer repartição pública, o que de fato é algo muito interessante, já que combate ações de reservar vagas ou outras ações ilícitas que aconteciam antes de 2010, ano que uma normativa dá ao sistema o caráter de público.

Para finalizar a entrevista, pergunta-se a ele se no período que esteve na DRE já foram abordadas formações referentes às pessoas na condição de refugiadas para os funcionários da DRE Ipiranga. Marcelo responde que não, ainda não houve.

#### 4.6 ANÁLISE DA ENTREVISTA: A. A., PAI DE CRIANÇA HAITIANA USUÁRIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE DE SÃO PAULO.

Antes de começar a trazer os conteúdos desta entrevista, se faz necessário abordar como foi chegar até A. A e seu filho, F.

Por meio da entrevista com a Francis de Paula, coordenadora pedagógica da EMEI Alberto de Oliveira, tivemos contato com duas crianças refugiadas no espaço: F., de origem haitiana, e uma menina síria, cuja situação de trauma foi brevemente descrita em análise anterior.

Ao contrário da criança síria, F. estava jogando futebol com seus colegas de classe e se mostrava bem à vontade nesse campo de inter-relações.

Aproximei-me dele e perguntei seu nome. Sons muito melindrados quase que deixou seu nome passar despercebido. Ainda arrisquei perguntar se estava gostando e no máximo um acenar de cabeça era o que recebia de resposta.

Perguntei à Francis se seria possível tentar uma entrevista com a família da criança síria e de F. Ela disse que tentaria e me avisaria.

Passou-se mais de um mês desde a entrevista com a coordenadora e, por contato via celular, consegui um retorno de que o pai de F. poderia conversar um pouco comigo.

Nas duas semanas que se seguiram o objetivo era encontrar um tradutor, de preferência haitiano.

Por meio de contatos com outras organizações sociais em um evento, conheci a Gene, haitiana, professora, que vive no Brasil há alguns anos dando aula de Francês para brasileiros e dedica parte do seu tempo para mobilizar recursos na construção de uma escola em uma região devastada pelo último tornado no Haiti.

Além de muito carinhosa, aceitou ajudar como tradutora no dia da entrevista.

Ao chegar no dia, A. ficou um pouco relutante em dar as primeiras palavras, queria entender mais do que se tratava o trabalho e o motivo da solicitação de gravar o áudio da conversa.

Após os esclarecimentos, muito com a ajuda de Gene, ele aceitou falar um pouco a partir de sua percepção, mas entramos em um acordo que não divulgaria seu nome completo – e por tal motivo abreviei também o primeiro nome, já que nomes como o dele não são comuns no Brasil –, nem de seus filhos.

Também deixei aberta a entrevista para que ele contasse o que se sentisse à vontade em contar.

Primeiramente, pedi para ele contar porque resolveu vir para ao Brasil.

Ele disse que o Haiti é um país muito difícil, que as pessoas acabam o ensino médio, a universidade e não encontram trabalho. Os pais pagam a universidade para os filhos e os filhos sentem a necessidade de trabalhar para ajudar os pais, só que emprego não há. Como o povo haitiano não tem escapatória, migram para melhorar a condição de vida deles. Por isso muitos chegam ao Brasil.

A. terminou o ensino médio em seu país e estudou mecânica, algo pouco comum no Haiti, já que, de acordo com o último censo do Instituto Haitiano de Estatística e Informática - IHSI da sigla em francês – (2003), 22% dos jovens estavam matriculados no ensino secundário naquela época, antes mesmo do terremoto e do furacão que devastou o país.

Disse que conseguiu um trabalho no Brasil quando chegou em 2013, ficou lá por dois anos e meio e foi mandado embora. Conseguiu um trabalho em fevereiro deste ano, mas não mencionou se é formal ou informal.

Além do F., tem um filho um pouco mais velho, o An., que estava presente na entrevista, e outra criança que vive com a mãe no Haiti.

Para F., encontrar a EMEI demorou dois meses.

Esta é uma realidade até comum dentro das escolas de educação infantil, pois a criança tem prioridade. A realidade só é um pouco diferente nos CEIs, pois a fila, a depender da unidade, pode ter uma espera de quase um ano.

Perguntamos como foi o atendimento nas escolas e se sentiu dificuldade por conta do idioma.

Ele respondeu que foi bem acolhido e o atendimento muito rápido: se apresentou, disse que gostaria de uma vaga para seu filho, a secretária solicitou os documentos e pronto. Quanto ao idioma, como ele já estava a certo tempo no Brasil, já tinha aprendido um pouco mais do Português e conseguiu se comunicar. A realidade não seria a mesma se fosse quando chegou ao país.

Sobre a qualidade do atendimento, perguntamos o que poderia ser mudado.

A. disse que vê a possibilidade de algumas mudanças, mas que não gostaria de falar, justificando que não está no país dele. Disse que se tivesse condição pagaria uma escola particular para seus filhos, pois eles sofrem muito com o bullying e agressividade dos colegas brasileiros. E que isso não é comum no Haiti.

Se fosse algo que poderia ser repensado nas escolas deveria ser a mudança desse tipo de comportamento dos alunos.

Em dado momento, se vê certa ingenuidade do pai ou um pouco de desconhecimento cultural do Brasil. A intérprete pergunta se ele acredita que mudaria a situação caso colocasse o filho em uma escola particular, já que ele mencionou a possibilidade.

Ele respondeu acreditando que sim, pagando pelo serviço conseguiria pressionar mais a escola sobre a questão da agressividade.

Em termos de qualidade de ensino, para A. é muito bom. Superior ao Haiti.

Perguntamos a ele como avalia o desenvolvimento de F. na escola e se poderia mudar alguma coisa.

Respondeu dizendo que F. está muito bem, que a escola ajuda muito no desenvolvimento dele e que tem boas notas. Que o chama de “o pequeno artista”.

Já An., que tem oito anos e está na EMEF, o desenvolvimento está atrasado, não consegue ler ainda. Como teve que sair do primeiro ano do ensino fundamental no Haiti, chegou aqui e está se adaptando à nova realidade ainda no primeiro ano.

A intérprete pergunta se não seria o caso de procurar um psicólogo e, por um motivo desconhecido, nega a necessidade.

Aparentemente, a dificuldade com o idioma é o que mais atrapalha An. e F., bem como seu pai, que fala poucas coisas em Português.

Perguntamos se F. e An. falam Português e seu pai disse que sim.

Não foi possível identificar o quanto falam, pois, as crianças quase não emitiam uma palavra durante a entrevista.

A. identifica que há muitas diferenças no ensino do Brasil comparado ao Haiti, a começar pela quantidade de materiais de apoio. No Haiti, ele disse, as escolas convencionais usam apenas um livro, já aqui são muitos materiais didáticos, coloridos, intuitivos, e isso ajuda muito no processo de educação. A composição de uma palavra aqui é mais complicada, pois a estrutura de aprendizagem se inicia aprendendo o vocábulo e depois as palavras. No Haiti eles são ensinados a memorizar as coisas. Outra diferença é que em casa e fora da escola eles só se comunicam em Crioulo, idioma local. Na escola só estudam em Francês.

A intérprete, com formação superior, foi professora no Haiti, explica que a diferença também se dá na estrutura do ensino. A criança no Haiti começa a ler com

quatro anos de idade e se dedica pouca atenção aos processos anteriores do desenvolvimento da criança, como o brincar, por exemplo.

Ao pedir para avaliar o sistema de educação infantil de acordo com a EMEI que F. estuda, A. disse não querer avaliar, que estava satisfeito com a escola e com o desenvolvimento de F.

Após a entrevista com A., pergunto se posso fazer algumas perguntas a F.

O pai autorizou, mas F. falava muito pouco, respondendo o nome do país que veio, se estava gostando da escola; disse que gostava muito de maçã.

Ao perguntar se poderia ter algo diferente na escola, F. responde que tem tudo. Que gosta de tudo.

#### 4.7 RETORNO DAS PERGUNTAS FEITAS AO CHEFE DE GABINETE DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DA CIDADE DE SÃO PAULO, FÁTIMA E. P. THIMOTEO.

Por falta de abertura junto à Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo, e por alteração da gestão na cidade, entrou-se em contato com o órgão por meio da Lei de Acesso à Informação, em que todos os organismos públicos devem disponibilizar as informações solicitadas pelos munícipes.

Desta forma, enviou-se ao chefe de gabinete da SME o questionário conforme disponível nos anexos, em que se obteve o seguinte retorno, via e-mail:

Prezado Munícipe, agradecemos o contato e, em atendimento ao solicitado, informamos que a Secretaria Municipal de Educação atende a 4301 crianças cadastradas no sistema EOL – Escola Online como estrangeiras, ou seja, não há especificação de refugiados. Com a finalidade de acolher e incluir as famílias em geral que se encontram nesta situação e de atender aos princípios da política municipal para a

população imigrante, esta Secretaria junto à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania estuda procedimentos para realização de um Projeto para ensino da língua portuguesa e cultura brasileira nos Centros de Educação de Jovens e Adultos e Escolas Municipais de Ensino Fundamental, gratuitamente, priorizando territórios com significativa demanda de imigrantes. Informamos ainda que em 2016, foram realizadas formações para os professores da Rede, por meio do Núcleo Étnico Racial, tais como: “Somos Todos Migrantes: educação e migrações na cidade de São Paulo”, “Migrações no Mundo, Brasil e São Paulo: História e Atualidade/Legislação”, “Quebrando Mitos sobre Migração”, “Migração, Educação e Interculturalidade”. Nome: Fatima Elisabete Pereira Thimoteo Formação: Mestre em Administração Pública e Governo pela FGV Atenciosamente, Fatima Elisabete Pereira Thimoteo Chefe de Gabinete Secretaria Municipal de Educação.

## **CONCLUSÃO:**

A criança na condição de refugiada na cidade de São Paulo, usuária do serviço de educação infantil público ou conveniado, tem se desenvolvido plenamente diante de suas diferenças socioculturais e linguísticas? Esta pergunta foi o ponto de partida para se pensar o pré-projeto deste trabalho e continua sendo para esboçar o conteúdo deste fechamento.

O objetivo central deste trabalho foi identificar, por meio do levantamento de informações da política pública de Educação, com direcionamento à Educação Infantil - desta que é a maior cidade da América Latina -, e de atividades institucionais de organizações de educação infantil públicas e privadas, se o modelo de atuação respeita a diferença sociocultural, linguística, psicológica e econômica da criança em situação de refúgio, e assim tentar contribuir na construção e na manutenção de políticas públicas para o desenvolvimento integral destas crianças.

O que encontramos, entretanto, foram ações muito mais a cargo de alguns profissionais que atuam diretamente com a criança, de forma espontânea e isolada, do que ações baseadas em uma diretriz macro, estruturada e construída para atender as crianças refugiadas na extensão das peculiaridades que esse universo possa abarcar. Por acontecer somente na 'ponta', essas ações não são homogêneas e muito menos engendradas e ocorrem conforme a prática, experiência e o "jeitinho" dado pelo profissional para corresponder a uma série de problemáticas que surgem com essa criança e suas realidades no cotidiano.

Além de levantamento bibliográfico, este trabalho contou com a participação de atores sociais, por meio de entrevistas, que foram importantes para a construção do objeto da pesquisa.

Tratando-se das pessoas na condição de refugiadas, os tratados, importantes ferramentas do Direito Internacional, vêm sendo revistos desde o pós-guerra. Esses tratados, tais como o Protocolo do Estatuto de Refugiado, de 1967, e a Declaração de Cartagena, trouxeram importantes avanços para a agenda das

migrações. Além da inovação com vistas aos direitos humanos e acolhimento dessas pessoas, estes tratados foram importantes para normatizar a maneira como os países, que se tornam seus signatários, devem olhar para as pessoas em tais condições; ajudam as nações a repensarem legislações para cumprir com o compromisso internacional, bem como suas políticas públicas.

O Brasil possui o Estatuto do Refugiado (Lei 9474/97), composto muito à luz da Convenção de 51, do Protocolo de 67 e da Declaração de Cartagena.

Esta lei possibilita a participação da sociedade civil e de organismos internacionais na concepção e discussão de instrumentos para se pensar a condição do refugiado. Cria também o CONARE, Comitê Nacional para Refugiados, órgão responsável por conceder os registros dos solicitantes de refúgio do país.

Recentemente, o presidente Michel Temer sancionou a Lei 13445/2017, chamada de Nova Lei da Migração, que substituirá o antigo Estatuto do Estrangeiro e atuará em consonância com o Estatuto do Refugiado.

Além das leis e órgãos específicos voltados para o refugiado, o país possui uma Constituição Federal cujos princípios garantem os direitos do cidadão e também das crianças e adolescentes. Por último, demos destaque ao ECA de 1991 que trata de assegurar um extenso e detalhado conjunto de direitos, com vistas à promoção do desenvolvimento integral das crianças e adolescentes.

Porém, quando se permite observar mais de perto a criança na condição de refugiada, e em toda sua especificidade, praticamente não existem mecanismos que as olhem na sua relação familiar, no seu acesso às políticas básicas como a de educação, e tão-pouco na garantia de seus direitos.

Nesse sentido, se faz extremamente importante ressaltar os dados levantados no segundo capítulo, em que quase 100 mil crianças e adolescentes estão migrando desacompanhadas de seus pais e, portanto, se encontram em condições de alta vulnerabilidade e risco social. De acordo com dados da Cáritas,

obtidos durante a entrevista, a organização acusa o recebimento de crianças e adolescentes sem a presença de seus tutores desde 2012. Porém, a invisibilidade dessas crianças vem sendo desconstruída há muito pouco tempo.

Quer dizer, políticas existem, mas o fato de crianças migrarem pelo mundo, inclusive no Brasil, susta todos os esforços necessários para garantir a proteção da criança na condição de refugiada, pois é o ator com maior risco social, em comparação com o universo geral dos refugiados.

Quando se fala que não existem mecanismos que enfoquem nas necessidades específicas da criança na condição de refugiada no país, estamos dizendo que as leis permitem que essas pessoas entrem em território nacional e tenham acesso à educação, saúde, serviços básicos em geral, assim como um brasileiro, ou seja, estamos tratando destes direitos no seu princípio de universalização, e somente. Para concretizarmos a afirmativa, frisamos a falta de noção básica de língua estrangeira dos professores da rede de ensino público, e a consequente dificuldade de integração da criança refugiada a todo o processo educativo. E para abarcarmos o universo de refugiados independente de corte por faixa etária, não temos dados fidedignos de quantas pessoas em status de refugiadas trabalham em âmbito nacional, por exemplo.

Tratando-se da Educação, especificamente da Educação Infantil, é quase uma máxima que tanto os CEIs quanto as EMEIs utilizam a política da igualdade nos espaços.

Na verdade, a nossa política é tratar todos iguais, sem diferenças, independente se ele é refugiado ou não, nós não colocamos isso para o grupo. Nós dizemos aqui que é “mais um colega que chegou”. Então, essa criança não é vista como uma criança que saiu fugida do seu lar por causa de guerra, por causa de N motivos. Ela é vista como uma criança nova, como outras crianças que podem vir a frequentar a unidade para não criar os preconceitos que podem existir e limitar a relação entre elas. Então a unidade se preocupa muito, mas não dá a importância de ele ser refugiado ou não. Aqui ele tem uma identidade, aqui ele tem um saber, aqui ele tem uma cultura que é valorizada, aqui ele vai trocar experiências com seus colegas, aqui ele vai conhecer a nossa cultura, e aqui ele vai poder contribuir para o aprendizado dos outros. Então ele

não é “o refugiado”, ele é uma criança igual às outras que fazem ficha e inscrição aqui na unidade para ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos. - Anderson Martins, coordenador pedagógico do CEI Bela Vista da ASA.

Este tipo de percepção é importante, pois permite não criar ou acentuar fragilidades. Porém, em poucos momentos a diferença é ressaltada para se pensar em abordagens mais amplas, que permitam que a criança na condição de refugiada se desenvolva como as brasileiras. Vide que em todas as entrevistas com as unidades de ensino, nenhuma dispõe de política específica para a criança na condição de refugiada, ou seja, não tem um plano voltado a esta realidade, materiais específicos ou prevê formação profissional para tal.

Podemos notar que alguns marcadores são importantes para entender as diferenças culturais dessas crianças e suas famílias, seu histórico social e assim se precaver com as problemáticas mais recorrentes: a vulnerabilidade social e econômica da criança e sua família, e a linguagem. Entretanto, observando os órgãos que pensam nas políticas da infância e da educação dentro da Secretaria Municipal de Educação, como as DREs, o apoio dado às escolas é muito mais administrativo e paliativo. Não se antecipam às problemáticas do refúgio, não produzem materiais para serem distribuídos; as formações com esta temática aos professores e coordenadores pedagógicos inexistem – esta foi uma fala recorrente em todos os espaços e inclusive pelo diretor pedagógico da DRE Ipiranga.

Observando-se os contatos telefônicos realizados aos CEIs e EMEIs na região central, mas, principalmente na região de Guaianases, os funcionários que atendiam (entre secretárias, coordenadores pedagógicos, e outros) não sabiam o que é “refugiado”, “refúgio”. Até mesmo, por meio de uma entrevista em que uma coordenadora pedagógica evidencia que solicitam documentos como o passaporte, documento este dispensado conforme orientação do CONARE. Lauro Cornélio, coordenador pedagógico da EMEI Marcílio Dias, afirma a indisponibilidade de políticas que visam o refúgio: “não, na verdade a gente não tem nenhuma política específica para essa questão do refúgio, nem de orientação geral, nem de orientação própria assim com tanta especificidade”.

A linguagem é o tema que mais sobressaiu nas entrevistas, o quanto a diferença linguística se torna o fator prioritário no olhar das políticas públicas para as pessoas na condição de refugiadas.

Em visita à Cáritas de São Paulo, organização mais referenciada para atuação ao público na condição de refúgio, por meio de entrevista com duas assistentes sociais que atendem diretamente a população, o idioma é o principal motivo do bom relacionamento da organização com o público. Disseram que as pessoas têm o costume de voltar para obter outros tipos de informações por se sentirem bem no local e por falarem a sua língua.

Diante disso, perguntamos se o idioma de fato é um fator decisivo na condição do acolhimento das famílias. E o retorno de uma das assistentes sociais, Maria, foi afirmativo: “com certeza! Eles entenderem o que estamos falando é o ponto fundamental do bom acolhimento. É você se entender com a pessoa que está te recebendo também”.

Ao entrevistar o diretor pedagógico da DRE Ipiranga, Marcelo Augusto Machado, fizemos a seguinte colocação seguida de pergunta: “bom, como percebeu, a língua tem sido a principal questão dentro do meu trabalho. Pelo menos é o que de longe aparece nas entrevistas. A pergunta que vou fazer não está nem no *script*, mas conforme eu vou passando pelos espaços, vou vendo que a questão linguística é um ‘problematizador’ no aprendizado daquela criança e no acolhimento. É possível, em determinado momento, tendo em vista que faltam formações específicas e profissionais com atenção mais específica para questão linguística, pensar a língua como ponto de partida para atenção, esforços e formações? Tendo em vista também que essa será cada vez mais uma determinante, já que por muitos motivos, que não cabem dissecar, as pessoas vão continuar a migrar. E também sua visão, já que tem uma experiência que se faz necessária ressaltar”.

O retorno do Marcelo foi realista e demonstra o quanto, neste momento, a atenção da educação não está centrada neste problema: “a sua pergunta é extremamente relevante, e até cabe uma reflexão, que talvez, não posso afirmar,

muitos ainda não tinham pensado nisso, muitos não tinham feito essa concatenação de ideias para pensar na educação. O que você falou é importante, mas não vejo que isso possa acontecer tão rapidamente”.

Outra característica importante a ser ressaltada é como os processos estão organizados dentro das escolas.

A começar pela matrícula, como dito, as pessoas que fazem o atendimento nas Secretarias escolares não conhecem outro idioma, se apropriam de mímica ou do apoio de outros profissionais que conhecem sobre, conforme mencionado pelo Lauro na análise de sua entrevista, em que ele próprio às vezes assessora a secretaria quando outro idioma se faz necessário.

A matrícula depende de um sistema chamado EOL, servidor da SME, que recebe e administra as matrículas. Como o sistema não aceita que pessoas da unidade escolar imputem dados como RNE ou passaporte, a unidade deve entrar em contato com o setor de Demandas da DRE correspondente por sua região para que esses dados sejam subidos pela DRE e assim efetivar a matrícula. Conforme trazido pela maioria das unidades por meio das entrevistas, o contato com a Demanda costuma ser rápido, mas que seria interessante que se atualizasse o sistema para que a própria unidade pudesse efetivar a matrícula do imigrante.

No geral, o acompanhamento do aluno parece ser engessado, pois permite o acompanhamento de ordem quantitativa (presença, ausência e respostas para perguntas de ordem quantitativa). Com exceção de unidades escolares ligadas às organizações sociais, que se permitem a ter dados qualitativos da realidade, do desenvolvimento, entre outros, do aluno, os CEIs e EMEIs públicos não têm este tipo de maleabilidade.

Isto suscita questões importantes e que vão ao encontro das problemáticas levantadas neste trabalho: como são acompanhadas as crianças com problemas no desenvolvimento? Como olhar para questões importantes como refúgio e como acompanhar tais questões específicas? Por que o acompanhamento

não pode ser individualizado? Por que não compor dados da criança e suas famílias para disponibilizá-los em conjunto com outras políticas de atenção, como a Assistência Social e Saúde?

Atualmente, somente os professores possuem diários de classe manuais, de papel, com algumas observações individuais. Mas para onde isso vai? E se perder esse documento?

Se olhar diretamente para como são monitorados os processos de aprendizagem das escolas, por este detalhe já se percebe que a educação infantil enquanto política pública continua como uma ferramenta que somente responde a dados quantitativos.

Quando se pensa na ‘transversalização’ do atendimento, ou da atenção em rede, pensando nos públicos em geral, os equipamentos estão praticamente isolados.

A atuação e indicação de serviços complementares ou transversais acontecem indiretamente, sem um direcionamento da própria política pública, ficando ao cargo do profissional contratado para a função na educação, a atenção de outras questões diretamente influenciadoras desse desenvolvimento infantil, sendo eles moradia, emprego, necessidades básicas, entre outros. Esse é um fator muito recorrente em qualquer unidade de ensino.

E não ocasionalmente, quando se olha para a população em situação de refúgio, é uma questão de grande influência. A família que chega na cidade procura atendimento para moradia e consegue um abrigo que dá um certo período para ela se “estabilizar” e procurar outro. Claro, a rotatividade deve ser grande, já que o número de pessoas que chegam é muito maior que o de vagas em abrigos.

Esta família fica três ou quatro meses neste abrigo – a maioria dos abrigos está na região do centro expandido. Como a criança precisa estudar, seus pais procuram vagas em unidades de ensino pelo centro e as conseguem. Quando a

criança começa a criar vínculo com os profissionais, seus colegas de classe e da escola, a família precisa se mudar, pois o prazo de moradia no abrigo já expirou. Essas famílias, então, vão para as regiões periféricas, onde conseguem pagar um aluguel, alimentar todos os integrantes e continuar sua rotina. A criança, que entende pouco a complexidade da mudança, mais uma vez precisa reiniciar seu processo de adaptação à outra escola, à outra realidade.

Em pergunta à Francis de Paula, coordenadora pedagógica da EMEI Alberto de Oliveira, de quais os fatores são dificultadores da vida escolar da criança e da família, a resposta passa entre o idioma até a política de acolhimento do município que interfere diretamente no seu desenvolvimento.

Acho que de longe é a língua. Porque eles têm um respeito pela escola, inclusive o que a gente não encontra em muitos dos nossos alunos. No Brasil, não sei, eu nunca li nada sobre isso, não saberia lhe dizer o porquê, mas eles procuram já imediatamente por vagas, eu não sei se fora já tem um direcionamento disso. Não são pessoas que estão há anos no Brasil e uma hora vem procurar a escola, é uma coisa que já acontece de imediato, acho que as próprias instituições nos meios comunitários que os recebem já os encaminham para as escolas. Eles são assíduos, são interessados e vêm, lidam com muito apreço, com esse ambiente escolar, então a maior dificuldade mesmo é a língua. Nos casos dos refugiados tem uma questão também, só que não acho que seja a maioria, aqui mesmo tanto o F. quanto a T. têm um local de residência mais fixo, mas eu já vi situações dos refugiados que vão parar em abrigos públicos e tem que "rodiziar". Eles não permanecem em um determinado abrigo no ano inteiro. Daí acabam não permanecendo na escola do início do ano ao fim. Isso eu já vi acontecer duas vezes. E aí, puxa vida né?! Sair assim no meio da alfabetização?! Romper vínculo com espaço, com professor?! Fica difícil! - Francis de Paula

Se faz importante mencionar o contato com um pai de uma criança aluna de uma das EMEIs entrevistadas. No geral, a entrevista com o responsável pelas crianças foi boa, mas deixou evidente que não gostaria de se pronunciar sobre algumas coisas por medo de alguma possível represália. Isso vai muito ao encontro do que Marcelo, diretor da DPED da DRE Ipiranga trouxe, sobre os imigrantes, por falta de conhecimento sobre seus direitos, não se manifestarem muito em ambientes públicos ou com mais pessoas.

Na nossa visão, mesmo que não aparente nessa entrevista, a linguagem é ainda algo que dificulta o aprendizado das crianças, principalmente se cruzarmos os dados da diferença metodológica de ensino do Haiti com o Brasil e, obviamente, o idioma. A diferença e o choque culturais, também dificultam esse desenvolvimento, pois a criança se vê envolta por estímulos que até então estava desacostumada.

Diferentemente das crianças brasileiras, em todos os espaços que aplicamos as entrevistas, pedimos para conhecer as salas e ter um pouco de contato com as crianças. Com exceção de um espaço, em todos os outros as crianças imigrantes, incluindo aqui as não refugiadas, demoravam a chegar para interagir, ou não interagiam. Contrastando com a criança brasileira que fazia uma verdadeira “algazarra”.

O contato com F. e seu irmão An., marcou bastante nossa proximidade com crianças na condição de refugiadas, pois nos fez pensar como se deu essa mudança de país, de sair para uma realidade a mais de 4 mil quilômetros de distância e chegar à uma completamente diferente. Empiricamente, se temos receio da chegada a um país com um idioma diferente, imaginemos uma família e seus filhos. Isso, somado à dificuldade de aprendizado de An., demonstra o quanto temos que aprofundar a atenção mais básica que existe neste cenário, que é olhar para a forma como recebemos essas pessoas e comparar como a forma que gostaríamos que fossemos recebidos em outro país. Empatia com uma mistura de gestão pública igualitária.

Terminamos este trabalho pensando também na menina síria da EMEI Alberto de Oliveira: muito além da educação, que evidentemente não está fazendo qualquer sentido para aquela criança, como está seu processo de interação social, da perda de traumas, do acolhimento? Lembrando a queixa da coordenadora pedagógica e de uma professora, e conforme o próprio entrevistador pôde ver, a criança não brinca com os colegas, não emite qualquer som, não interage com os professores. Acreditamos que a partir disso, conseguiríamos pensar, aí sim, como esta criança está na escola.

Este é o símbolo do trabalho realizado pela educação infantil na cidade de São Paulo: as coisas funcionam, de um modo geral a política de educação funciona, a menina está lá, porém não fala, não sabe se está com algum problema psicológico, não tem um acompanhamento direto, entretanto tem profissionais da educação preocupados com seu desenvolvimento, que procuram as mais diversas ferramentas para lidar com a adversidade, mas que estão à revelia de um Estado e um conjunto de dispositivos legais que tratam uma questão específica e altamente complexa, como uma questão generalista e ainda mantém uma visão quantitativa das situações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAEST, Antoon de. **O impacto da Declaração Universal dos Direitos Humanos no estudo da História.** História da historiografia, Ouro Preto, nº 5, set/ 2010. p.86-114. Disponível em: <[www.culturahistorica.es/de\\_baets/udhr\\_port\\_essay.pdf](http://www.culturahistorica.es/de_baets/udhr_port_essay.pdf)>. Acesso em: 23/11/2016.

BARRETO, Luiz Paulo Teles Ferreira. **Refúgio no Brasil: a proteção brasileira aos refugiados e seu impacto nas Américas.** 1ª ed. Brasília: ACNUR, Ministério da Justiça, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi.** 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Editor, 2005.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida.** 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **O mal-estar da pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Zahar: 1998.

BEAUJEU-GARNIER, J. **Geografia de população.** 2ª Edição. São Paulo: Ed. Nacional, 1980. p. 441

CAOPCAE – Área da Criança e do Adolescente. **Declaração Universal dos Direitos da Criança.** Disponível em: <<http://www.crianca.mppr.mp.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1069>>. Acesso em: 03/12/2016.

CASALI, Guilherme Machado. **O princípio da solidariedade e o artigo 3º da constituição da república federativa do Brasil.** Revista Eletrônica Direito e Política, Itajaí, v.1, n.1, 3º quadrimestre de 2006. Disponível em: <[www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica)>. Acesso em: 20/04/2017.

CONPEDI – Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito. **Asilo Diplomático e Refúgio.** Disponível em: <<http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=9831384e2ed3938>>. Acesso em 26/11/2016.

Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951). Disponível em: <[http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao\\_relativa\\_ao\\_Estatuto\\_dos\\_Refugiados.pdf](http://www.acnur.org/t3/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf)>. Acesso em 19/11/2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 19/11/2016.

Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: <[http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)>. Acesso em: 23/11/2016.

DOBORTOLI, José A. O.; MARTINS, Maria de Fátima A.; MARTINS, Sérgio. **Infâncias na Metrópole.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

EBC - Agência Brasil. **Cai contratação de imigrantes e refugiados na capital paulista, diz entidade.** Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-02/cai-contratacao-de-imigrantes-e-refugiados-na-capital-paulista-diz-entidade>>. Acesso em 27/06/2017.

FRANCISQUINI, Adrian A.; AMARAL, Sérgio Tibiriçá. **Asilo Político.** ETCI – Encontro de Iniciação Científica – ISSN 21-76-8498. Disponível em: <<http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/3876/3637>>. Acesso em: 26/11/2016.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade.** São Paulo: UNESP, 1991.

HULME, P. **Colonial Encounters: Europe and Native Caribbean 1492-1797**. Londres: Methueen, 1986.

Instituto Haitiano de Estatísticas e Informática. **Enquête sur les conditions de vie en Haïti**. Disponível em: <<http://www.ihsi.ht/pdf/ecvh/ECVHVolumel/education.pdf>> Acesso em: 27/06/2017.

JUBILUT, Liliana Lyra. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007.

KLEPA, Teófila. **A importância do vínculo afetivo na aprendizagem**. Disponível em:

<<http://201.86.97.2/ojs/index.php/RevistaCientificaCENSUPEG/article/view/70/21>>.

Acesso em: 21/05/2017.

LARROSA, Jorge Bondía. **Notas sobre a experiência e o saber de experiência**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 19, p .20-28, jan. - abr.2002.

LOPES, Ana Mónica H. **Dossiê – II Seminário Sankofa. Neocolonialismo na África. Descolonização e Racismo: atualidade e crítica**. Sankofa. Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana Ano IV, Nº 8, Dez/2011.

Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Refugio - CONARE**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/central-de-atendimento/estrangeiros/refugio#conare>>.

Acesso em: 17/11/2016.

MÜLLER, Fernanda. **Infância e perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010.

NUNO, Miguel Miranda Ferreira. **O Conceito de Democracia segundo Joseph Schumpeter**. Centro de Estudos Jurídicos, Políticos e Sociais - CEJPS. Rio de Janeiro: 2005.

ONU - Órgão de controle da aplicação dos tratados em Direitos Humanos da ONU. Disponível em: <[http://direitoshumanos.gddc.pt/7/VIIPAG7\\_5\\_3.htm](http://direitoshumanos.gddc.pt/7/VIIPAG7_5_3.htm)>. Acesso em: 16/04/2017.

ONUBR – Organização das Nações Unidas no Brasil. **Qual a diferença entre ‘refugiados’ e ‘migrantes’?** Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/qual-a-diferenca-entre-refugiados-migrantes/>>. Acesso em: 16/11/2016.

PINTO, Regina Pahim; PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Acesso aos direitos sociais: infância, saúde, educação, trabalho.** – (Série justiça e desenvolvimento/IFP-FCC). São Paulo: Contexto, 2010.

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Carta das Nações Unidas 1945 - DECRETO Nº 19.841, DE 22 DE OUTUBRO DE 1945.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D19841.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D19841.htm)>. Acesso em: 19/11/2016

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI nº 9.474, de 22 de julho de 1997.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9474.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9474.htm)>. Acesso em: 19/11/2016.

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Convenção de Viena sobre o Direito dos Tratados.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d7030.htm)>. Acesso em: 26/11/2016.

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição Federal do Brasil.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>. Acesso em: 28/11/2016.

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm)>. Acesso em: 03/12/2016.

Presidência da República - Casa Civil - Subchefia para Assuntos Jurídicos. **LEI nº 13.257, de 08 de março de 2016 - Formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano.** Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13257.htm)>. Acesso em: 03/12/2016.

SANTOS, Cecília MacDowell. **Ativismo jurídico transnacional e o estado: reflexões sobre os casos apresentados contra o Brasil na comissão interamericana de direitos humanos.** SUR – Revista Internacional de Direitos Humanos, nº 7, ano 4, 2007.

SARTORI, Giovanni. **Teoria de la democracia: los problemas clásicos.** Madrid: Alianza Universidad, 1988.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia,** Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

Senado Notícias. **Projeto da nova Lei de Migração segue para sanção presidencial.** Disponível em: <<http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2017/04/18/projeto-da-nova-lei-de-migracao-segue-para-sancao-presidencial>>. Acesso em 22/04/2017.

SILVA, José Afonso. **O Estado democrático de direito. Revista do Direito Administrativo, 173: 15-34.** Rio de Janeiro: 1988. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rda/article/viewFile/45920/44126>>. Acesso em: 20/04/2017.

SOARES, G. F. S. **Curso de Direito Internacional Público.** São Paulo: Atlas, 2002.

UNHCR – ACNUR: Agência da ONU para refugiados. **Deslocamento forçado atinge recorde global e afeta uma em cada 113 pessoas no mundo.** Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/noticias/noticia/deslocamento-forcado-atinge-recorde-global-e-afeta-uma-em-cada-113-pessoas-no-mundo/>>. Acesso em: 18/11/2016.

UNHCR - ACNUR: Agência da ONU para Refugiados. **Protocolo de 1967 relativo ao Estatuto dos Refugiados.** Disponível em: <[http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD\\_Legal/Instrumentos\\_Internacionais/Protocolo\\_de\\_1967](http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Protocolo_de_1967)>. Acesso em: 19/11/2016.

UNHCR – The UN Refugee Agency. **The Future of Syria: Refugee Children in Crisis.** Disponível em: <<https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/unhcr-campaigns/childrensreport/Future-of-Syria-UNHCR-v13.pdf>>. Acesso em: 30/11/2016.

UNHCR Global Trends. **Global Trends Forced Displacement in 2015.** Disponível em: <<https://s3.amazonaws.com/unhcrsharedmedia/2016/2016-06-20-global-trends/2016-06-14-Global-Trends-2015.pdf>>. Acesso em: 18/11/2016.

UNICEF. **A Convenção sobre os Direitos da Criança.** Disponível em: <[http://www.unicef.pt/docs/pdf\\_publicacoes/convencao\\_direitos\\_crianca2004.pdf](http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf)>. Acesso em: 03/12/2016.

UOL Educação. **Escolas de Boston adotam mapa contra "visão colonialista" do mundo...** Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/bbc/2017/03/23/o-mapa-que-promete-acabar-com-4-seculos-de-visao-colonialista-do-mundo.htm>>. Acesso em: 15/04/2017.

VIEIRA, Francisco S. da Silveira. **Descolonização dos saberes africano: reflexões sobre história e cultura africana no contexto da lei 10.639/03.** Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dbw4pqFZ5McJ:https://r>

evistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/download/13884/10211+&cd=1&hl=p  
t-BR&ct=clnk&gl=br >. Acesso em: 16/04/2017.

## APÊNDICES

### ENTREVISTAS TRANSCRITAS

#### ENTREVISTA COM ANDERSON MARTINS, COORDENADOR PEDAGÓGICO DO CEI BELA VISTA (ASA)

- Anderson, fale seu nome completo, por favor, idade, formação, atuação?
- Anderson Martins, 34 anos, fiz magistério, pedagogo com pós-graduação em educação superior. Trabalhei no CEI como professor e estou há dois anos como coordenador do CEI. Também já trabalhei em outros lugares na Educação Infantil, Fundamental I e II e EJA.
- Quantas crianças refugiadas e imigrantes são atendidas aqui no CEI?
- Isso é muito relativo, porque eles são assim: vem, ficam um mês, vão embora. Mas neste ano de 2016 nós atendemos por volta de 08 crianças refugiadas.
- E imigrantes? Incluindo peruanos, bolivianos...
- Esses a gente deve atender umas quatro crianças.
- Mas não são refugiados, certo? Sírios, africanos...?
- Desse número (refugiados), o que terminou e concluiu o período com a gente foi um, um sírio. Ele entrou na metade do ano e foi até dezembro.
- Os demais não terminaram?
- Os demais, eles saem muito, né?! Como eles moram, ou em uma ONG ou em abrigo, acabam indo para outros bairros, pedindo transferência, então esses têm uma passagem curta, pelo menos aqui. Estatisticamente não sei, mas aqui eles têm passagem curta.
- E ele já completou a idade?
- Ele já completou e ano que vem ele vai para o primeiro ano. Aí já não fica mais com a gente.

- Além desse sírio, quais eram as demais nacionalidades?
- Tem muito africano que vem do Congo. Tem muita da África. A demanda é bem grande, para inscrição. A procura de africanos é enorme.
- Dessas crianças, quantas falam Português e quantas não falam?
- Das que eu atendo, apenas os imigrantes, quase todos falam. Aliás, dois não falam, eles entendem, mas tem um pouco de dificuldade para compreender, é mais o básico.
- Isso que você está me trazendo é sobre os refugiados?
- Não, imigrantes.
- Então para pontuarmos, quais as nacionalidades desses imigrantes?
- Eu tenho peruano, japonês...
- Mas nascido aqui?
- Não, migrou. O que mais... tenho colombiano, além dos africanos que são de Angola.
- Certo! A gente tem visto que os colombianos têm solicitado bastante refúgio também.
- Da Colômbia tem tido bastante sim, não aqui, mais do que observo em outros lugares. Não chega a ser como os africanos, mas cresceu bastante sim.
- Certo, mas eles vêm com documentação de refugiado ou de imigrante?
- Alguns vêm com documentação de refugiado, pois eles já vão direto para aquelas casa de passagem, que são aqueles abrigos. Essa já é diferente daquelas cartas que o governo manda para eles.
- Bom, tratando-se dessa realidade dos africanos e do sírio, a Sueli (coordenadora geral dos CEIs da ASA) tinha me falado que ele entende o Português.

- Ele compreende, ele tem um pouco de dificuldade com algumas palavras, mas compreende. Para ele falar ele tem um pouco de dificuldade, está se adaptando, ele tem um limite de palavras.

- Mas ele fala?

- Ele fala...

- Ele entende melhor que fala?

- Sim, a compreensão dele é melhor que a fala.

- E dos africanos, se fossemos pegar uma realidade congoleza, por exemplo, que falam Francês?

- Eles não falam. As crianças que eu atendo eles não falam. A dificuldade de se desenvolver um projeto pedagógico com a qualidade que eu ofereço às crianças aqui se esbarra nessa parte, porque eles não conseguem compreender. Então às vezes o professor conseguir compreender ou fazer com que a criança compreenda o que está sendo trabalhado é onde a gente perde essa comunicação. Há uma falta de compreensão, pois a criança perde na compreensão se ela não domina o idioma.

- Mas aí vocês utilizam outras linguagens?

- Sim, o professor cria outras ferramentas para poder trabalhar com a criança, transformando o ambiente para que aquela criança seja inserida. Mas muitas vezes a criança tem uma defasagem no aprendizado, na compreensão. Então acredito que esse seja o ponto que precisamos melhorar um pouco, essa ligação entre a criança e o professor.

- Você me disse que tem entre seis e oito crianças refugiadas, e você comentou que tem só uma que é da Síria. Você disse que tem africanos também e que tem dificuldades. E os angolanos, mas que com esses se fala Português. Interessante que você já relacionou a questão da linguagem ser uma dificuldade de trabalhar o conteúdo pedagógico. E como é o processo de admissão dessa criança, não é da brasileira nem da imigrante, da refugiada? É mais difícil? Tem algum processo diferente para inscrição dessas crianças? Na conversa com os pais ou com a própria

criança? O recebimento da criança no primeiro dia? Como funciona essa realidade tendo em vista essas pessoas na condição de refugiadas?

- Na verdade, a nossa política é tratar todos iguais, sem diferenças, independente se ele é refugiado ou não, nós não colocamos isso para o grupo. Nós dizemos aqui que é “mais um colega que chegou”. Então, essa criança não é vista como uma criança que saiu fugida do seu lar por causa de guerra, por causa de N motivos. Ela é vista como uma criança nova, como outras crianças que podem vir a frequentar a unidade. Para não criar os preconceitos, que podem existir e limitar a relação entre elas. Então a unidade se preocupa muito, mas não dá a importância dele ser refugiado ou não. Aqui ele tem uma identidade, aqui ele tem um saber, aqui ele tem uma cultura que é valorizada, aqui ele vai trocar experiências com seus colegas, aqui ele vai conhecer a nossa cultura, e aqui ele vai poder contribuir para o aprendizado dos outros. Então ele não é “o refugiado”, ele é uma criança igual às outras que fazem ficha e inscrição aqui na unidade para ter a oportunidade de ampliar seus conhecimentos.

- Quando a gente trabalha essa questão da admissão, da inscrição, pegando a questão da criança recém-saída de um ambiente de conflito, um ambiente cultural que não é o dela, esse processo de admissão, até mesmo tendenciado a pergunta, se a gente pega um contexto sírio ou congolês, que é muito diferente do brasileiro, como se lida com essa diferença no ato da inscrição?

- Então, alguns pais, por exemplo, eles vêm com intérprete (uma pessoa do abrigo ou algum parente que já está um pouco mais de tempo aqui). O professor ou o atendente é orientado a acolher, e não expor a criança. Então, a nossa preocupação não é falar “olha pessoa, amanhã virá uma criança que no país dela tem guerra”. O professor pode sim trabalhar o país e a cultura no grupo. Por exemplo: esse sírio expôs no grupo dele e da maneira dele que lá tem guerra. Ai o professor se apropriou, mostrou porque estavam em guerra, por motivos de espaço e de lideranças e por isso que existia conflitos. Outro ponto legal, que nas próprias brincadeiras ele retratava a identidade do país dele. Os sons emitidos por ele, por exemplo, eram barulhos de sirenes, bombas. Não que não olhamos para essas questões, mas tentamos abordá-las de maneira prazerosa ou que não seja um choque para a criança.

- Certo, aproveitando o assunto, como é para vocês trabalharem esses assuntos no CEI. Na grade vocês têm alguma abertura para se abordar isso, para se incluir a cultura da criança em determinada temática expondo aos colegas, aos amigos? E o contrário, como acontece? Fato que só ela chegar ela já sente a diferença, mas para a criança isso é mais demorado se comparado com um adulto. Então como isso funciona pensando nessas duas faces?

- O CEI trabalha com projetos. Então, por exemplo: em 2016 nós trabalhamos a África. Então, tudo que era relacionado às culturas de matrizes africanas, tudo que o professor pode levantar sobre o continente ele coloca no seu planejamento. Esse planejamento é flexível, pois pode incluir outros temas que entram nesse currículo. Ai, quando falamos de inclusão, o professor quando recebe uma criança que não seja do Brasil, ele precisa mostrar para as demais que não existe só o Brasil. Precisa mostrar que está trabalhando o continente africano, mas que ao mesmo tempo tem o Japão, ao mesmo tempo tem os EUA, têm outras culturas e diversidades, como esse menino sírio. Então é feito todo um levantamento prévio, ele pesquisa o que tem, mostra a bandeira, como são os ritos, a cultura. Não é porque estamos falando da África que deixaremos o sírio de lado. Então o professor insere no seu planejamento, procura resgatar o que aquilo significa, qual a contribuição do país para poder inserir no planejamento. E o que é prazeroso de ver é que os países às vezes têm algumas tradições em determinados sentidos, e o que muda é apenas o nome. Por exemplo: aqui às vezes é uma dança, mas no outro país é a mesma dança, só mudando o conceito.

- Vocês tiveram alguma formação ou alguma orientação externa para trabalhar com essas crianças e seus familiares? E entrando na questão do preparo e das formações, como os professores e demais funcionários conseguem atuar com essa diferença linguística?

- Não veio ninguém para nos orientar. Não recebemos, e isso é um ponto falho. O que às vezes recebemos são capacitações, ou um curso uma vez por ano, ou algo que fale um pouco sobre a cultura. Em dezembro, por exemplo, nós recebemos um material referente à África e nós já tínhamos trabalho sobre a África. Então, se esse material tivesse chegado um pouco antes ou para alguma escola que for trabalhar com a África no ano que vem esse material será rico. Mas orientações de como

trabalhar com refugiados, por exemplo, nós não tivemos. Como trabalhar com línguas diferentes nós não tivemos. Os professores não falam outra língua, e se tiverem o interesse eles têm que procurar por conta própria. Acredito isso é o que falta, porque os professores criam estratégias para se comunicar com as crianças, mas neste caso pode ser que eles trabalhem uma música, por exemplo, e a criança interpretar outra coisa que não o proposto. É neste ponto, por exemplo, que a comunicação não atinge o proposto. Mas seria muito interessante que os CEIs tivessem um professor com outra língua, como o inglês. E não só com a criança, mas um trabalho com os pais também. E com os pais ainda é mais difícil, pois geralmente não sabem nada de Português e só vão aprender no contato normal com o idioma. E muitas vezes eles ficam bravos, pois querem fazer a inscrição e informações e nós não sabemos dar no idioma. Aí temos que ligar nos abrigos e solicitar um intérprete. E eu quanto educador acho esse sistema falho, pois se fazem uma política para receber essas pessoas precisam dar as condições mínimas para receber. Ou então, poderiam fazer um levantamento em quais regiões essas famílias estão em maior quantidade e colocar pessoas que falam determinado idioma, criar políticas regionais. Porque eles têm como saber essas demandas pelo sistema. Então se eu tenho uma demanda na Cachoeirinha, por exemplo, ao menos destinar mais esforços de formação para os espaços de lá. Seria interessante no ponto de vista da qualidade, e não aqui ser somente um “depósito” das crianças com suas diferenças.

- A creche possui recursos ou políticas específicas para criança?

- Como eu até falei, o que vai ser para o sírio será para o brasileiro, que será para o boliviano. Obviamente será apresentado de uma outra maneira, mas não tem algo específico ou diferenciado, não tem uma placa no idioma dele. Não que não possa, o professor pode criar cartazes nos dois idiomas para aquelas crianças que leem. E não tem recurso, o recurso é igual para todos.

- Pela sua experiência profissional e a experiência que vem tendo com esse fluxo migratório de refugiados, você consegue elencar as maiores dificuldades que essas famílias vêm passando? Além da linguística que já falamos, têm outras que conseguimos pensar?

- A adaptação, pois quando a criança começa a se adaptar ela já tem que sair. Não sei se tem um tempo máximo que as famílias podem ficar no abrigo, mas sei que eles trocam de espaço. Então, quando o professor consegue adaptar a criança ela tem que mudar de lugar, ou pede transferência para outro CEI por ter conseguido vaga longe do local de moradia.

- Se a gente pega essas questões e aplica um olhar generalista nós podemos ter outras questões nessas situações, né?! A questão da moradia, transporte, recurso financeiro da família. Acha que isso faz sentido?

- Faz, e outra, trabalho também. Por que muitos conseguem emprego longe. Então, por exemplo, uma mãe conseguiu um trabalho em Alphaville e eles mudaram para Barueri que era mais perto, aí a criança teve que sair do CEI.

- Você consegue identificar ações que poderiam ser tomadas, tanto no âmbito do CEI quanto no âmbito externo e que poderiam ajudar nessas questões de adaptação da criança e na vida escolar?

- Acredito que um investimento dos profissionais quanto uma segunda língua, acredito que mais sério seja isso. Porque através da linguagem que se vai entender, criar estratégias; comunicação é tudo.

- Você acredita que o histórico e condição da criança com status de refugiada, aí aqui eu abordo a diferença cultural, alimentar, linguística, atrapalha no desenvolvimento cognitivo, social e pessoal? Se sim, como vocês identificam isso?

- Não digo que atrapalha, mas limita. Por exemplo, o sírio: no segundo dia dele era dia de ir para o tanque de areia, e ele não queria ir na areia. Pois onde ele mora, os lugares que têm areia podem ter minas, e ele ficou com medo. O professor percebeu e foi perguntar o por que ele não queria ir. A criança respondeu “bomba”, então o professor teve que fazer todo um trabalho de que ali não era perigoso. E o brincar na areia, para nós, é uma etapa importante no desenvolvimento da criança.

- O contexto alimentar é tranquilo?

- Alguns países não comem determinadas coisas. E os pais já falam que eles não comem. E eu não posso mudar esse posicionamento/cultura deles.

- A SME/DRE possui instrumentais específicos para acompanhar o processo de desenvolvimento dessas crianças?

- Não! É o mesmo para criança brasileira ou estrangeira. Mas a ASA tem um acompanhamento direcionado para cada criança, mas em termos de governo, não. Os campos são os mesmos, mais voltados a números, não tem um campo específico para detalhar aspectos específicos a serem monitorados nessa criança.

- Então se a gente considera que algumas coisas influenciam diretamente nessa criança na condição de refugiada, pois se pegarmos uma pirâmide de desigualdade social, essa criança ou família está mais abaixo do que uma brasileira, você acha que faria sentido ter um acompanhamento específico para essa criança?

- Tem que ter, pois é outro olhar. Essa criança está aqui, pois teve que sair do seu país de origem. Então é bom ter um olhar diferente, pois eles são diferentes no sentido de inclusão mesmo, é outra criança, outra cultura, outras questões que elas trazem e que merecem uma atenção especial. E essa avaliação não é feita, a não ser quando influencia uma missão institucional de uma organização por trás, como a ASA. Então, a Prefeitura não exige e não faz esse acompanhamento do qual acredito que deveria.

- Só para eu entender mais um pouquinho, vocês têm que prestar contas para a DRE, certo? A DRE costuma fazer esse tipo de acompanhamento do desenvolvimento infantil ou o acompanhamento dela é puramente administrativo?

- Praticamente administrativo. A gente tem que entregar relatórios em que só vamos alimentar dados, não tendo um questionário específico como “a criança fala Português?”, “a criança se adaptou?”, “a unidade costuma abordar outras culturas em sala?”. E nem com os brasileiros temos esse tipo de acompanhamento. Os dados de acompanhamento são, basicamente: quantas crianças tem na sala tal.

- Então são dados quantitativos, é isso?

- Sim, dados quantitativos. Agora a ASA não, a ASA tem dados qualitativos. Então, por exemplo: “foi inserido no grupo a criança síria, essa criança desenvolve tais e tais trabalhos...”. E esse relatório eu envio para o meu coordenador.

- Então esse relatório qualitativo faz esse acompanhamento do desenvolvimento da criança?
- Sim, e os professores ainda tem o caderno de registros, que é interno, da unidade, em que ele fala como foi a rotina, como foi o dia a dia e tudo mais.
- E você sabe o por que a DRE não faz esse tipo de acompanhamento?
- Não sei e se eu falasse algo estaria dizendo sem saber.

### **ENTREVISTA COM LAURO CORNÉLIO DA ROCHA, COORDENADOR PEDAGÓGICO DA EMEI MARCÍLIO DIAS.**

- Qual o seu nome, idade, formação, há quanto tempo você trabalha aqui nessa EMEI?
- Meu nome é Lauro Cornélio da Rocha eu tenho formação em Filosofia, História e Pedagogia e fiz mestrado em história econômica na USP. A minha trajetória desde adolescente é de militância em movimentos populares, pastoral da juventude no meio popular e de 1985, 1986 para cá, militância no movimento negro. Comecei num espaço específico de Igreja, agente pastoral negro, e fui migrando para outras organizações do movimento negro, tanto que no meu mestrado eu escrevi sobre leis abolicionistas na USP e tenho algumas publicações como gibis sobre a questão étnico-racial, falando um pouco sobre Zumbi dos palmares, publicação de alguns textos e atualmente assessorias em organizações não governamentais e Secretarias de Educação sobre formação de professores e relações étnico-raciais, então eu tenho um campo vasto de trabalho, um pouco da questão de gênero, e questões étnico raciais, trabalhando com as temáticas negra e indígena.
- Legal! Tem tudo a ver com o meu trabalho porque a maior fatia das pessoas em situação de refúgio no Brasil é de algum país de origem africana ou do Haiti, aí acho que nós podemos jogar isso mais lá na frente. Neste espaço você está há quanto tempo?

- Nessa EMEI é o meu segundo ano, como coordenador pedagógico aqui. Mas eu estava como coordenador pedagógico na EMEF Fabio da Silva Prado que é dentro do mesmo parque apenas do outro lado, na frente da Universidade São Judas.

- Legal. Quantas crianças e refugiadas (e eu vou fazer um parêntese com imigrantes também) já são atendidas atualmente aqui e se não tem agora quantas vocês atenderam?

- Na verdade a gente viveu, eu vou falar um pouco do ano de 2016. E 2016, nós tivemos aqui na escola cerca de treze a quinze crianças que eram africanos, refugiados africanos, basicamente tinha uma vertente grande de Angola, e um grupo da República Democrática do Congo. E em 2016, três sírios. Hoje nós temos uma criança síria e cinco crianças africanas, sendo quatro de Angola e uma da República Democrática do Congo. Assim talvez, a redução grande do número de crianças de um ano para o outro, tem a ver com o processo que se vivencia aqui na cidade de São Paulo. A prefeitura tem o CRAI que é o Centro de Referência para o Imigrante e na verdade cria alguns espaços de abrigo para essas pessoas durante um determinado tempo. Só que no caso mais específico a região, e é um entendimento meu: o centro é bastante caro, então eles ficam no espaço do abrigo durante uns 4 meses mais ou menos e depois eles têm que buscar um espaço de sobrevivência a partir das suas próprias forças, e no caso o que tem acontecido é que grande parte dessas nossas crianças principalmente as africanas têm ido para espaços mais distantes, mais periféricos. Por exemplo: uma dessas crianças que ainda está aqui que é do Congo, ele vai para Taboão (Taboão da Serra). Outras crianças aqui foram para Itaquera, outra para Penha, então assim, foram para outros espaços, onde pudessem alugar uma casa ou alguma coisa nesse sentido. Porque acho também, e esse é um entendimento meu, eu nunca fiz essa pesquisa, essa pergunta diretamente às pessoas, mas entendo que as pessoas que conseguem vir como refugiados ou na situação de reassentado no Brasil, eles têm um relativo poder econômico, porque têm que pagar para, as pessoas da Rep. do Congo que estão em guerra, são pessoas muito pobres, eles não têm como bancar a situação do próprio país então eu penso que essas pessoas têm um relativo poder econômico, até mesmo conversando com algumas delas dá pra perceber, falam mais de uma língua, utilizam bem do português brasileiro, por exemplo, as pessoas que são ou de Angola ou de Moçambique. Eu acho que tem um pouco essa nuance.

- Legal você trazer essa questão socioeconômica porque de fato a gente observa bastante esse poder aquisitivo com um pouquinho mais de pujança para quem tem condições de viajar e a gente sabe que a passagem de um continente para o outro não é nada barata. Eu acho que a gente pode trazer isso para as perguntas seguintes que tem mais a ver. Você já trouxe a questão da nacionalidade dessas crianças, né. Como foi o processo de admissão dessas crianças no espaço e aí eu acho que você pode trazer um pouquinho da questão do profissional com família, e também do profissional com a questão cultural da criança, e também dá pra trazer o aspecto um pouco macro, né como a Secretaria influencia e também as DREs, pelo menos a DRE influencia esse espaço aqui.

- Na verdade, do ponto de vista de vaga na escola, eu acho que tem um pouco, teve pelo menos na gestão passada DRE Penha, um pouco de influência no seguinte sentido que sabe estrategicamente das pessoas que tem uma visão um pouco mais ampla da questão de refúgio, ou até mesmo mais a esquerda da questão étnico-racial e as crianças vão mais pra essas escolas. Por exemplo: as crianças tinham um abrigo aqui na Álvaro Ramos tem um núcleo grande de EMEIs próximas, mas, no entanto, grande parte deles vieram para nossa escola. E assim, vindo um, vindo dois, sendo bem atendidos porque moram no mesmo espaço, os outros também procuram o mesmo espaço. Isso é do ponto de vista do espaço. A DRE tem apoiado e o fato de existir o abrigo ser também relativamente próximo da EMEI facilita que eles viessem para cá. Do ponto de vista da relação das crianças com o espaço ou com a questão pedagógica, a gente pode trabalhar isso um pouco com os educadores, com os professores, porque a gente já tem tradicionalmente, essa escola já tem um contingente muito grande de imigrantes bolivianos. Aqui tem cerca de oito, nove ou até dez crianças por sala, que são ou bolivianos ou descendentes, então, esse processo a gente já vem vivendo, trazendo esse universo cultural mais pra próximo. E isso me facilita no trato com os outros universos culturais. Tanto que, por exemplo, as professoras que pegam crianças que eram da Rep. Dem. do Congo, a língua é o francês e as professoras procuraram se empenhar a baixar aplicativos que pudessem ajudar na tradução, etc. e tal, para que as crianças não se sentissem deslocadas desse espaço. Embora a gente compreenda que a situação de educação infantil é um pouco diferente da EMEF do ponto de vista da língua, porque educação infantil concentra muito na questão do brincar educando, educar brincando, essa

coisa do brincar, dessa relação, não é a voz, não é a escrita que determina as relações, mas o quanto as pessoas recebem aconchego ou não, o quanto essas pessoas são incorporadas ao universo, então, mesmo as crianças que falavam só francês e as que falavam outras línguas foram bem acolhidas e se sentiam bem dentro do espaço. E isso, grande parte das crianças falavam português por serem de países de língua portuguesa, isso também facilitava as nossas relações, mas tendo a implicação fundamental de que na educação fundamental não é a escrita que determina, não é a alfabetização, é como é que você se socializa na relação com o outro e nisso a gente teve muita facilidade. As nossas crianças sentiram um relacionamento próximo, ou seja, as crianças sentiram acolhidas nesse tempo todo aqui nessa escola.

- Legal. Quando se fala ainda no processo de admissão. A gente sabe que, enfim, a língua ainda sim é um fator extremamente predominante principalmente na questão do vínculo com a criança junto ali com a criança ou até mesmo na recepção e numa determinada realidade, já que você pegou a questão do idioma que é uma questão mais a frente, que você faz uma separação do quanto essas crianças são introduzidas no meio cultural que até então é diferente, mas o quanto a questão ainda do idioma possibilita essa criança que ela tenha umas dificuldades do vínculo e eu vou até pegar um exemplo que você falou agora, das realocações das famílias em abrigos ou até mesmo quando essa família passa a ser um pouco mais independente ela tem que ir para outros lugares, que ela tem a condição de pagar um aluguel e acaba indo para o centro de Guaianazes ou até mesmo para as crianças sírias estão indo para o Bom Retiro. São problemáticas que eu tenho levantado dentro do processo do projeto. Você consegue perceber a sutileza dessa questão da língua, da realocação das famílias como um processo problematizador nesse aspecto da criança fazer mais parte da cultura que não é dela, ou se apropriar da cultura, se apropriar dos processos educativos também.

- Então, o que a gente tem visto aqui na escola mesmo, a apropriação dos fazeres infantis ela se constitui com uma certa normalidade, por parte das crianças, então, por exemplo, a gente quando no espaço de parque, as crianças vão brincar, elas dividem o balanço, dividem o cavalinho, o tanque de areia, então assim, não há, ao pensar a criança nesse espaço, a gente não consegue distinguir assim, olha não, ou , aparentemente, ou o referencial cultural dessa criança de onde ela morava está

interferindo diretamente no referencial dela estar na EMEI, talvez eu queira dizer, o que eu entendo, as culturas da infância que é o adulto fazendo pra criança ela é diferente nestes vários espaços, mas as culturas infantis, ou a forma de ser criança ela se parece pensando no universo dessas que estão aqui. Nesse sentido eu não vi muita dificuldade de integração das crianças na escola. Isso é uma coisa. Agora quando a gente vai pra esse espaço econômico, onde as pessoas podem ou conseguem sobreviver sozinhos do ponto de vista de maior autonomia financeira e tal e essas pessoas vão para espaços periféricos, e eu não sei se conseguem se dar conta, nós enquanto sociedade brasileira, conseguimos nos dar conta de que essas pessoas precisam de um processo de acolhimento maior ou mais intenso. Aí eu estou falando mesmo de famílias, não só apenas no espaço de criança nas escolas. E, então eu tenho nessa nossa vivência aqui, eu não tenho visto crianças com muitas dificuldades de integração, salvo, alguma ou outra que fossem outros problemas que nossas crianças também têm, alguma coisa do ponto de vista da timidez, autismo, ou outras dificuldades de relacionamento, mas não crianças que a gente diz entre aspas da qualidade, isso me pareceu muito tranquilo.

- Quando eu falo do processo de admissão eu falo muito da formação dessas pessoas que vão atender essa família, enfim. É uma nova realidade! Dentro desse processo formativo vocês receberam alguma orientação para trabalhar com criança e famílias nesta condição? De um idioma diferente, de uma cultura extremamente diferente como árabes ou congoleses, por exemplo?

- Não, a gente não teve nenhuma formação dentro desse processo. Formação externa, eu acho que pela própria, é difícil a gente falar igualmente, pela própria formação, e pelos próprios espaços em que eu atuo eu trouxe muito essas referências para dentro do espaço da escola. Tanto que por ex, no ano passado, talvez seja legal eu contextualizar isso. Eu trabalho com a formação dos professores daqui. Então nós temos os professores que têm a jornada especial integral de formação. Que jornada é essa? Ele tem a jornada dele de trabalho com as crianças, e tem uma outra parte da jornada de 8 horas semanais para formação. Então eles sentam aqui nessa mesa em três grupos diferentes, em três horários diferentes e a gente vai trabalhar com o processo de formação. E eu trabalho muito com isso. Eu trabalho com gênero, eu trabalho com questões étnico-raciais, eu trabalho com a questão de direitos humanos e trouxe na formação das pessoas antes mesmo de a

gente começar a receber uma gama muito grande de crianças, eu trouxe aquele “Humano” que foi aquele francês que viajou pelo mundo e que foi recolhendo depoimentos de diferentes pessoas de todas as partes no mundo. Eu trouxe algumas referências do Sebastião Salgado, do ponto de vista do “Êxodos”, para poder ver as pessoas etc. e tal, trouxe Sal da Terra, então a gente vai repertoriando os professores neste processo de formação e sempre uma ponte em que a sua formação, o seu conhecimento vai ter a ver também com a relação que você vai estabelecer com as crianças dentro da escola. Então não tinha formação externa, mas pelo processo de formação pessoal meu, a gente apoiou o processo de formação dos professores, sempre apontando para a questão das crianças que a gente tá recebendo, sempre apontando para a questão dos bolivianos também que não é uma questão tranquila, embora não sejam refugiados, não é uma questão tranquila dentro do país.

- No aspecto linguístico, aí quando a gente pega, por exemplo, uma secretária que já é diferente de um contexto de creche em si essa secretaria mais junto da equipe pedagógica dos diretores, enfim. Se a gente pega secretaria, até mesmo professores, você acredita que eles estejam preparados a trabalhar questões muito diferentes? Se a gente pega um filão linguístico tipo do português pro francês ainda tem, mas se a gente pega o árabe é uma outra família linguística. Você já me falou que fora vocês não receberam nenhum tipo de formação. Algum tipo de orientação diferente, você consegue trabalhar esse tipo de coisa com essas equipes?

- Então mais especificamente este tipo de filão linguístico não. Mas por exemplo, vamos pensar nas crianças árabes que nós recebemos. Eles tinham alguém, então quando vieram para a matrícula, nessas situações em que apertam mais na secretaria, eles me chamam pra conversar e dizer não tem alguém que fala razoavelmente o português alguém deles que vem junto que fala razoavelmente bem.

- E geralmente é alguém do abrigo?

- Não. São parentes que estão aqui. Porque tem um país que é multifacetado que é o Brasil. O Brasil recebe gente do mundo inteiro. E as pessoas não vêm, mais especificamente no grupo Árabe, eles não vêm sem nenhuma relação com o país. Africanos sim vêm sem relação com o país e já acha que o português, o fato de ser

o português facilita um bocado. Mas os árabes têm sempre alguém que vem fazer sempre a ponte. Agora o pessoal do francês. (Interrupção). Normalmente, sinceramente, não é coisa desta EMEI, ou de EMEI, mas as secretarias de escola são bastante despreparadas para tratar com essa realidade, né. Por exemplo, aqui a gente tem muitas das vezes sou eu quem vou fazer as conversas com bolivianos sou eu mesmo, que só falam espanhol. Então as secretarias e também os professores de forma geral. Nós não dominamos vários idiomas, então você tem esse reflexo nessa dificuldade. Aí vamos dizer esse reflexo é muito maior no trato com os adultos, nessa questão de matrícula, do que com as crianças entre si.

- Eu vou contar, eu trabalho em uma organização social também e a gente tem dentro da organização. E teve um caso de uma criança de 5 anos síria que foi atendida no espaço, foi até engraçado. Que por estar na região da Bela Vista, na Vai-Vai, o samba domina ali, e enfim os aspectos da região ali também. E eles foram organizar um churrasco um dia, e convidaram a família síria pra participar e era um churrasco com samba, então, resumidamente, essa família chegou e ficou extremamente deslocada, pelo churrasco e tão pouco participaram do samba. Então é um aspecto cultural que minimamente não teve um cuidado com a família, mas também nem sei como eles poderiam se atentar. Mas, partindo desse aspecto cultural, como vocês trabalham na EMEI para adaptar a criança e a família minimamente aos ritos brasileiros e inversamente ou proporcional, como as crianças brasileiras tem um pouco de contato com a cultura daquela pessoa ali que é um pouco diferente da dela. Como vocês trabalham isso no aspecto mais pedagógico mesmo?

- Uma das questões que é muito mais marcante, ou é marcante aqui, a gente ia muito mais pra questão da música, das músicas, então, ensinar canções e aprender canções. Isso é um aspecto maior. Não deu tempo mesmo efetivamente, vou dizer, pras crianças que a gente tinha um número maior de congolezes por exemplo. A gente não conseguiu, em agosto, eles começam a esfacelar, cada um ia pra um lado, e a gente já tava com um plano de conversar, de trazer os pais. Assim como a gente tenta trazer os pais bolivianos para mostrar cantigas, comida, formas de ser e estar no mundo lá na África, a gente tinha essas ideias, mas isso começou a pulverizar por conta das pessoas saírem, agora nós temos eu acho que 4 crianças, possivelmente são crianças angolanas, que a gente vai ter que buscar também um

pouco mais dessa referência, mas que é uma referência que tá mais próximo da gente até pela colonização, muito menos pela africanidade, pela brasilidade, mas pela colonização portuguesa que tem alguns pontos de toque. Mas a gente centra mais na questão musical, algumas danças, os professores pesquisavam alguma coisa de CD, mas nada muito, não vai muito além disso, até por conta da característica mais brincante da característica infantil. E aqui é um pouco mais por aí.

- Legal. Vocês possuem recursos específicos, e aí você pode dizer, qualquer tipo de recurso, está desde, sei lá, um livro, ou um folhetinho, uma metodologia, ou políticas de atenção específica para essas crianças em situação de refúgio?

- Não. Na verdade, a gente não tem nenhuma política específica para essa questão do refúgio. Nem de orientação geral, nem de orientação própria assim com tanta especificidade.

- De acordo com a sua experiência, Lauro, a gente já abordou aqui algumas dificuldades com essas crianças, e também seus pais passam na vida escolar de seus filhos. Você consegue elencar mais alguns pontos que a gente consiga falar que sejam determinantes para até mesmo pro processo de aprendizado dessa criança? Enfim, ou de adaptação do pai, porque a gente também não pode desconectar a educação da assistência, né, esse processo que é bem complexo.

- Então, tem isso. Eu acho que as possibilidades participativas desses pais são menores do que dos ditos brasileiros, ou de alguns que se aproximam mais, os bolivianos. Então, a gente não consegue saber, então isso é um fator limitador, o entendimento que eles têm da educação infantil e no Brasil, né. Porque se eu pensar, por exemplo, algumas crianças que a gente recebeu e essas crianças ficavam na África na aldeia com um tutor que ficava com 50 crianças, um senhor mais velho que tomava conta dessas crianças, qual a dimensão que eles conseguem ver na educação infantil aqui pelo menos no primeiro momento. E nem todos os responsáveis costumam vir à escola, normalmente é uma pessoa que traz os três, que traz os quatro, então um dia é um, um dia é outro. Mas assim de participar efetivamente, se eu perguntar. É possível que o pai das crianças saiba o que é educação infantil no Brasil? Eu diria certamente que não, embora os nossos próprios tenham dificuldade de compreender educação infantil no Brasil.

- Se a gente pegar essa movimentação da educação infantil é recente né, você pega de uns 10 anos pra cá é que se começa a trabalhar vínculo fortemente, enfim. Participação dos pais no processo de desenvolvimento infantil, todas essas coisas.

- Mas já tem uma trajetória na educação infantil de 85 anos de São Paulo, por exemplo. Dos barcos infantis do Mario de Andrade, tem uma trajetória já bastante grande. É claro que não tem uma trajetória participativa na educação infantil muito grande e isso que é um dos limitadores.

- Esse é um processo educativo nosso também.

- Isso.

- Dessas dificuldades, vocês tomam algum tipo de ação para dirimi-las? Não sei, reuniões específicas, não sei se vocês conseguem.

- Não, normalmente não tem reuniões específicas, temos algumas conversas específicas nesses espaços da escola. Então se a gente tem uma dificuldade, ou acredita que tem uma dificuldade a gente senta pra conversar e dialoga aqui explicando, conversando, tirando dúvida. A gente já fez isso com muitas delas, normalmente as mães, a gente chama pra conversar. E faz esse diálogo, mas assim, é um atendimento mais individualizado. A gente tinha a ideia anterior de sentar todo mundo, trazer todos os africanos pra gente trazer uma reunião específica dialogarem mais sobre o continente, falarem um pouco mais sobre isso, trazer um pouco da história da África, pra gente conversar um pouco sobre os grupos étnicos pra dar uma sensibilizada pra gente poder trazê-los pra cá, mas isso foi assim, o fato de eles ficarem pouco tempo isso vai dirimindo, não dirimindo, mas pulverizando algumas possibilidades, mas não tem nada assim, a não ser essas conversas individuais com o grupo, as reuniões eles participam das reuniões como todos os outros.

- Entendi. E quando o aspecto sócio assistencial é muito mais forte nesse sentido né, é limitante. E acho que apoiando muito as questões das dificuldades dessas famílias. Como vocês lidam com isso?

- Então eu tive no ano passado, esse ano ainda não, mas ano passado eu tive uma relação muito grande com o CRAI para tentar resolver problema de algumas mães daqui, por exemplo que queriam que as crianças permanecessem aqui, mas, no

entanto, foi mandado para um outro abrigo. Mais especificamente, tem uma mãe que foi mandada para um abrigo de mulheres e crianças na Vergueiro, Vergueiro não, na Brig. Luis Antônio, e ela tava vindo trazer a criança da Brig. Luis Antônio a pé, da Brigadeiro até aqui. Porque ela queria que a criança permanecesse nessa escola, e eu falei, não, mas tem outras EMEIs mais próximas, mas na verdade ela queria que a criança, a acolhida que ela sentiu aqui. Então, mas é assim, mas isso não, mas a gente não conseguiu resolver isso dentro dessa perspectiva, porque a perspectiva mais da rede é que as crianças frequentem as escolas mais próximas das suas localidades. Então não tem muito a questão do desejo, o desejo das pessoas, não necessariamente coincide com essa questão da distância etc. e tal. Que a gente tá vivendo hoje. Então a gente teve alguma conversa desse ponto de vista assistencial, mas isso fica muito mais pra outra secretaria, a gente tenta intervir, ou tenta fazer algo, mas a relação é com a outra secretaria, ou seja, não há uma inter relação entre as secretarias para resolver.

- Eu acho que muito do que você está falando eu ia justamente perguntar, se está dentro do seu escopo de atuação fazer esse tipo de atendimento sócio assistencial?

- Não, não tá. Mas é assim, a gente entende, o entendimento do sujeito integral a gente tenta ajudar, mas não dá, não tá dentro da especificamente não.

- E nem tem um profissional específico pra fazer isso aqui?

- Não, não tem.

- Beleza. Eu acho que pegando um pouco da dificuldade, enfim, acho que não da dificuldade mas do processo, são acho que são outputs que a criança dá no processo de alfabetização ou até mesmo de aprendizado diverso, você acredita que o histórico dela na condição de refugiado, ela está na condição de refugiado, e aqui a gente entra na questão cultural, mas a gente aborda a questão alimentar a linguística, ou os ritos que são muito comuns pra eles e que pra gente não é. Atrapalha no seu desenvolvimento cognitivo, social e pessoal? Como vocês conseguem identificar esses aspectos com a criança? Então, talvez pareça embaraçoso afirmar que sim, mas que ao mesmo tempo a gente tem dificuldade de afirmar que ta bem pra tratar com isso, é evidente que uma criança que saiu do seu país e foi pra outro país, sem ter a compreensão específica de tudo isso que ta

acontecendo com ela e muitas das vezes, embora não tenha elaborado a situação, mas vê parentes morrendo ou sendo mortos, é claro que todas essas coisas fazem, influenciam no ser e estar da criança, aliás depois você volta para a questão do cultural aí que eles comiam o que a gente come, tem muita diferença, então dentro desse mesmo aspecto de pensar, o que eles faziam, o que eles fazem e todos esses aspectos fazem muita diferença, mas fundamentalmente, acho que a gente tá despreparado para essa intervenção. Tudo o que a gente consegue fazer é mais intuição ou sensibilidade para lidar com isso.

- Perfeito. Quando a gente fala em acompanhamento ou monitoramento, dos dados, não só dos dados dessa criança, num funcionamento, ou até mesmo num ritmo de aprendizado dessas crianças a secretaria de educação ou a DRE possui algum instrumental para analisar esses processos? Disponibiliza para a EMEI algum instrumental para acompanhar essas crianças?

- Não. A gente tem instrumental no fundamental para o acompanhamento das crianças. Na educação infantil, é uma orientação, chamada orientação normativa número um, ela é de 2013. Nessa orientação normativa, a gente tem o que a gente chama de documentação pedagógica. O que é essa documentação pedagógica? É o professor olhar o grupo sala que ele tem e fazer um relatório análise do grupo sala, primeiro. Depois, análise individual da criança. Então a criança, é o grupo sala, depois a criança no grupo sala, a criança diante das atividades, então, um relatório da criança, tem outro item que é a própria criança pensando esse processo pedagógico que ela está vivendo, e outro que é a família pensando o processo pedagógico da criança. Então assim, esses itens orientam um documento que é feito semestralmente na rede municipal de educação, mesmo as creches conveniadas elas têm que fazer isso do desenvolvimento das crianças dentro da creche dos CEI, do centro de educação infantil. Então assim, nesse documento de educação infantil pra ver como a criança foi nesse semestre, como foi no outro semestre. E no caso da EMEI esses dois anos ela passa por aqui, e esse material vai para a EMEF, então esse primeiro ano, então a gente manda, ao final do ano, sabe pra onde essas crianças vão e manda pra essas escolas da rede municipal. Na rede Estadual a gente entrega na mão dos pais pra eles entregarem. Então tem um certo monitoramento, tem uma orientação pra se fazer, então isso dá conta de alguma

coisa nesse sentido, e é pra rede toda de São Paulo. A gente pega os refugiados e também os não refugiados nessa situação.

- Estamos acabando, quando a gente fala da matrícula da criança, pelo menos nos CEIs têm, não sei se tem nos EMEIs, o EOL? Que é o sistema. Vocês têm alguma dificuldade de imputar dados nesse sistema das crianças, ou até mesmo imigrantes, não precisa ser em situação de refúgio, você tem algum tipo de dificuldade de imputar esses dados no sistema?

- Na verdade isso é uma coisa mais específica da secretaria, a assistente de escola está mais de perto. Essa coisa de matrícula eu não acompanho muito de perto. A não ser quando sou chamado como coordenador pedagógico para dar uma olhada etc. e tal. O que eu sei que a gente tem sempre batido na tecla, é de que nenhuma criança que vem na situação de refugiado deva ficar sem estudar por causa de documentação pra fazer matrícula, então a gente tem isso, e também agora com os bolivianos, a gente tem essa coisa de acolhimento. Tendo vaga tem que matricular.

- Essa orientação de onde vocês trouxeram?

- Essa orientação vem mais da demanda de DRE eu acho, salvo, meu melhor juízo, estou falando DRE, diretoria regional de educação que orientam.

- Você quer fazer alguma colocação?

- Não acho que é isso.

## **ENTREVISTA COM JULIANA E PRISCILA, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA, RESPECTIVAMENTE, DO CEI SONHO DE CRIANÇA.**

- Bom Juliana, me chamo Fernando, estou finalizando uma pós-graduação na PUC de Gestão de Projetos Sociais, e meu objeto de trabalho é analisar a educação infantil para criança refugiada, em situação de refúgio. Eu estou em contato com algumas creches e EMEIs que atendem crianças nessa condição. Aí eu conversei com vocês que me disseram que já atendeu ou atendem crianças nessa situação aqui nessa creche. Então eu elaborei um questionário um pouco voltado para saber qual a opinião de vocês, como é essa realidade, junto à criança e os familiares

também e também um pouco enquanto a percepção da secretaria de educação, ou a DRE que atende vocês aqui. Você quer falar alguma coisa?

- Priscila: Não.

- Então, primeiro, dados pessoais, você é?

- Priscila: Priscila

- Você faz o que?

- Priscila: Sou coordenadora pedagógica.

- Então, temos a Priscila que é coordenadora pedagógica. Você é formada em que?

- Priscila: Pedagogia

- E você?

- Juliana: Sou Juliana, sou diretora e formada em pedagogia também.

- Vocês são super novas né?

- Juliana: Só temos cara (risos).

- Eu trabalho em uma organização social, e a gente tem cinco creches e geralmente é um pessoal assim bem mais velho.

- Juliana: É, acho que da São Camilo somos as mais novas.

- Legal, quantas crianças refugiadas e imigrantes vocês atendem aqui?

- Priscila: Bastante. Aquela criança angolana que eu comentei com você, ela não está mais. Aqui no Brasil, existe uma casa Prates que atende as mães angolanas. E aí, automaticamente, atende os filhos, pelo que nós ficamos sabendo, eles têm o período de seis meses para ficar nesse abrigo. Então nesse período a mãe precisa procurar meios para se estabilizar e sair. Essa criança conseguiu, a mãe conseguiu uma casa, ela acabou pedindo a transferência e foi morar em Artur Alvim. Até a semana passada foi o último dia. Como também aconteceu com as outras crianças. Dos cinco angolanos que frequentavam aqui apenas um está morando aqui, conseguiu um apartamento que faz parte da comunidade e continua aqui. Então no

momento, temos uma criança angolana, que está morando aqui no Parque do Gato e que veio também do abrigo e se estabilizou. Normalmente vêm as mães, as mulheres e os maridos ficam, até mesmo por conta de trabalho, pra mandar o dinheiro, aí quando elas se estabilizam, o marido vem também.

- Engraçado que essa é uma realidade diferente de outros países que têm fluxo migratório. Em que vem o marido primeiro pra começar a trabalhar e depois vem a família, e se vem.

- Priscila: Isso. Normalmente o que aconteceu vieram as mães junto com as crianças, e os maridos ficaram para mandar o dinheiro. O abrigo, eles estavam com a questão assistencial em higiene, não só a estrutura, mas alimentação, higiene, e nós fizemos um bazar e elas compraram algumas coisas, e a gente perguntou da onde será que vem esse dinheiro? E a diretora que veio aqui conversar com a gente informou que o marido também manda o recurso pra ela. Mas a grande maioria os maridos já voltaram, já estão aqui.

- Entendi. Vocês têm histórico de sírios aqui? De crianças sírias?

- Priscila: Não. Aqui nessa região, não.

- Engraçado que vocês estão no Bom Retiro, não é?

- Priscila: É, pelo menos na nossa creche não.

- Juliana: Aqui a gente atende peruanos, paraguaios e angolanos.

- Tá e os peruanos e paraguaios na condição de migrantes mesmo.

- Juliana: Eles têm condições financeiras melhor, até mesmo para colocar em outra escola, até mesmo porque pra deixar aqui pra poder procurar trabalho. Pelo menos o que eu entendo. Aqui a creche atende de 0 a 3 anos e 11 meses. Então a mãe não tem muita opção de trabalho de condições, acaba tendo que deixar. E o sírio eu não sei. Pelo menos aqui por não ter essa demanda. E outras creches na Ponte Pequena, aqui próximo, a gente não tem esse conhecimento de ter crianças que vieram da síria.

- É um pouquinho diferente, porque a gente teve uma leva que veio da Síria, um tempo atrás, são pessoas com poder aquisitivo melhor. E tem essa leva que ta vindo

há dois anos que são pessoas originárias de guerra, são pessoas extremamente vulneráveis, risco social bem alto. Que eu saiba estão em lugares como Bom Retiro e Pari. Pode ser que eles estejam mais próximos das comunidades deles lá. Bacana. Vocês falaram que a nacionalidade das crianças é angolana, né?

- Priscila: Sim, atualmente, mas o ano passado tinha uma criança africana aqui. Ano retrasado, ela vinha com as roupas da África, são as vestes, o pai até orientou, ela vinha com aquela coisa na cabeça, né Ju?!

- E ela falava que idioma? O Português?

- Priscila: Essa da África eu não estava aqui como coordenadora, eu estava aqui como professora, eu via, porque eles se destacavam por conta das roupas né. As professoras comentaram.

- Juliana: Mas foi no ano passado? Não sei se eu cheguei a pegar.

- Priscila: Foi no ano passado. Os angolanos não se destacavam tanto, eram vestes normais. Mas essa criança africana era bem interessante, era até diferente para gente ver, literalmente, você via que era uma criança de outro país. Agora a questão do idioma eu não sei te informar.

- Quando a gente pega a questão de vestes, eu não sei como é isso numa criança de 0 a 3 anos, mas acho que a partir de 5 anos já começa a ser iconográfica, a criança já começa as brincadeiras, eu não sei se isso acontece com os de 0 a 3 anos.

- Priscila: Não.

- Então eles acham que é uma boneca.

- Priscila: Eles adoram. E aqui nós temos bonecas negras, chinesas, mais gordinhas, mais magrinhas, até mesmo pra eles já irem tentando quebrar desde pequenininho esse paradigma, bullying, para que a criança não sofra. Que a gente sabe que hoje em dia as crianças estão com um preconceito.

- E os angolanos eles falam português certo?

- Priscila: Um pouco, mas eles falam.

- Dá pra conversar? Eles misturam algum dialeto?

- Juliana: Sim.

- Priscila: Algumas coisas, por exemplo: as crianças tomavam leite, eles não falavam sim, eles falavam “ya”.

- Então provavelmente deve ser uma tribo de lá.

-Priscila: E entre eles conversavam em outro idioma. Com a gente, eles expressavam o Português. Como os bolivianos também. Eles conversam em espanhol entre eles e você não entende nada. Muito rápido. Mas com a gente eles conversam em português, mas ainda mesmo assim, em portunhol.

- Legal! Bom, tem essa questão do idioma, destas duas linguagens. E o processo de admissão dessas crianças como foi? Que tipo de documentação vocês pedem a ela, para os familiares? Teve alguma dificuldade questão a próprio sotaque, idioma, vocês sentiram assim, uma certa, não posso dizer diferença, mas uma certa dificuldade na admissão dessas pessoas? Desde a documentação até outros costumes?

- Priscila: O documento e padrão né?! Pra todas as crianças.

- Juliana: No caso uma coisa diferente que a gente solicitou foi o passaporte com foto porque eles não têm o RG e nem o RNE de imigrantes. Na verdade, com essas crianças angolanas nós tivemos um suporte porque quem orientou bastante foi a Adriana, porque ela era a assistente social. Então nós ligamos, nós estávamos com uma falta de demanda por essas crianças na idade de dois anos e nós ligamos para esse abrigo com a direção da DRE, perguntando se eles tinham interesse. Ela falou nossa, eu tenho muita criança aqui angolana. E ela foi dando suporte e ela que fez. Porque para a criança entrar na creche ela precisa ser feita uma inscrição, então foi ela quem foi atrás de fazer a inscrição, foi ela que levou os documentos, da mesma forma de trazer até aqui, porque eles também não conheciam nada. No primeiro dia a Adriana veio com as mães e com as crianças, apresentou o local, apresentou o caminho. E a documentação, eu passei toda a documentação pra ela e uma coisa que até que ela logo comentou e eu na verdade nem pensei, mas a gente ia perguntar, ela falou no momento as vacinas de todas as crianças estão em dia. E a

gente ficou será que por ser de outro país? E ela disse não, a documentação e a vacinação está tudo certinho. Então foi essa Adriana quem nos ajudou.

- Ela é do Prates?

- Priscila: Ela é assistente social.

- Tá, e nesse sentido você tem algum apoio da DRE?

- Priscila: Não. A DRE nos orientou para ligar nesse abrigo porque nós estávamos sem demanda de criança de dois anos e ela falou pra gente ligar no abrigo que tem demanda. Eles falaram que o abrigo era um lugar que possa ter crianças, aí foi onde eu liguei e conversei com a Adriana e ela disse “nossa foi muito bom a sua ligação”. E foi aí quando a gente teve contato.

- Entendi. Só um parêntese: vocês têm contato com essa pessoa na DRE? Porque eu tenho uma dificuldade imensa em entrar em contato com a DRE daqui. Eu consegui entrar em contato com a DRE em Guaianazes e consegui outras DREs, mas aqui.... Você tem o telefone? Porque nossa eu tento ligar no telefone que aparece lá no Google, mas nossa é difícil.

- Juliana: Tem a Mari. Depois eu te passo. E até quando a gente tem uma referência de contato a gente procura falar só com aquela pessoa, porque pra te ajudar aí também.

- Em termos formativos, não só dos professores, mas de vocês também principalmente, vocês receberam alguma formação ou orientação para trabalhar com essas crianças nessa situação de refugiado?

- Priscila: Não, a prefeitura de São Paulo tem um livro, não sei te dizer se é um livro ou um artigo, que fala dessa questão de trabalhar com as diferenças. Até algo que caiu nesse último concurso foram umas das questões que mais caíram bastante. Que foram as que eles chamaram atenção, pra trabalhar essa desigualdade social, mas assim, eles entregaram um documento, mais para que haja uma leitura pra dar uma formação.

- Eles só entregaram o documento?

- Priscila: Assim, até o momento em que nós estamos aqui foi o que foi passado. Assim, o que nós temos de recurso, pode ter algo além.

- Juliana: Mas eles exigem né, que a gente trabalhe com isso mesmo. Porque aqui a gente tem muitas etnias. Então acho que parte daí também.

- Por exemplo: quando a gente pega uma criança que é só falante na língua espanhola, ou uma criança que fala outro idioma, porque vocês não pegaram essa situação aqui, às vezes vem uma criança do Congo, ou uma da Síria, que não entende nada de português.

- Priscila: Mas até os bolivianos é difícil. Como eles só falam Espanhol dentro de casa quando chega aqui é diferente o idioma, algumas palavras são até parecidas, mas outras são totalmente diferentes. Então, às vezes eles ficam meio perdidos no meio da rotina, mas com o tempo, com a rotina, com o dia a dia eles vão se acostumando.

- Juliana: Mas ainda existe a dificuldade na fala, até temos o suporte do AMA, a UBS Boraceia que eles fazem também o diagnóstico da fala, do ouvido, do peso da criança e eles também contam bastante que a fala das crianças bolivianas está muito atrasada.

- É comprometida por causa da língua do idioma.

- Priscila: E no relatório individual que os professores fazem das crianças no final do ano, a maioria, as professoras pontuam que a fala ainda precisa de muito auxílio para a criança poder se expressar melhor.

- Eu já ia perguntar da escrita, mas não pela idade.

- Priscila: Não, não. É somente a fala, algumas crianças até misturam, durante o dia elas falam umas palavras em espanhol, outras em português. E outras acabam nem falando.

- Vocês acham que isso acaba comprometendo não só o vínculo com vocês, mas o vínculo também com outras crianças? O que vocês acham? Elas ficam mais entre os grupos delas? Ou elas interagem com os demais alunos?

- Priscila: Depende da criança né. No caso, o último agora que passou, nós tínhamos um menino que foi para uma EMEI que ele era superdescontraído, ele se relacionava muito bem com todo mundo. Com todas as crianças, já tivemos alguns também que se relacionavam somente com os bolivianos. Ou que não queriam interagir com outras pessoas, queriam ficar sozinhas por conta de não entender enfim. No primeiro momento que a gente observa, agora no período da adaptação, tem muitos bebês bolivianos, são muitos bebês irritados, assim, nervosos. E a gente percebe, não que os brasileiros não sejam, mas a gente percebe um nervoso principalmente dos bebês. Conforme eles vão crescendo aqui, eles vão ficando mais e se adaptando e interagindo, mas no começo os bebês, é difícil a interação até o contato. Às vezes a professora quer pegar ele no colo quer dar um carinho, pegar ele no colo, mas eles não querem, é muita irritação no início. E eu acho que é por conta dessa dificuldade, principalmente o bebê, por conta dessa idade, quando a criança é maior essa interação fica mais fácil, mas o bebê boliviano é mais difícil.

- Eu acho que tem muita a questão histórica, algumas áreas explicam muito o quanto a criança carrega desde o ventre e do histórico do pai e da mãe, aí obviamente que se essa criança viaja num espaço de tempo extremamente grande e chega aqui numa condição de bebê ela vai sofrer esse trauma, ou se ela nasce numa região em que a gente sabe que os bolivianos não vivem muito bem no Brasil, assim, naquela condição de stress.

- Priscila: Mas de modo geral, uma criança que entra na fase de 2 a 3 anos se adapta melhor do que um bebê. A gente observa essa dificuldade do bebê muito grande, de adaptação fora do comum de um bebê boliviano, diferente de um bebê brasileiro que por exemplo também chora, mas que quando a professora pega, ele se acalma. Principalmente os bolivianos, na hora que vão dormir são os que mais choram, mais dão trabalho porque a adaptação é bem difícil. Mas tirando o Brian, né ele passou todas as etapas aqui, a gente observou que foi um dos poucos que apresentou essa dificuldade de interação com as crianças até depois de grande, mas de um modo geral as crianças maiores se adaptam bem aqui.

- E o Brian ainda estuda aqui?

- Priscila: Ele saiu. E ele também tinha muita dificuldade na fala. Falava pouco. Aí quando ele falava a gente percebia que ele imitava um pouco um bebê. O mimo

também da mãe, então já tinha dificuldade na fala e quando ele falava ele imitava gestos ou manias de bebê e ele não tinha irmãos, ele é filho único.

- Entendi. A gente volta um pouco pra realidade da questão linguística. É que vocês não tiveram contato com famílias que não são próximas ao idioma português. E se por acaso viessem mães ou parentes procurando por esse tipo de atendimento aqui? Vocês teriam corpo técnico pra atender esse tipo de família, aí eu falo, ou assistente, ou a coordenadora, ou você, ou professor, por exemplo, vocês têm um corpo técnico que falasse minimamente ou entendesse o idioma dessa criança de 3 anos ou dos familiares?

- Priscila: Infelizmente não.

- É que a gente pega idiomas bem complexos, o árabe, quem fala árabe, o francês. É um pouco isso no trabalho que eu estou buscando. A gente não tem corpo técnico pra isso, mas ao mesmo tempo a prefeitura só recebe esse tipo de pessoa e não dá suporte para as equipes dos espaços. E aí como essa criança vai se desenvolver na sua totalidade? Se ela não fala o idioma, se os professores e o corpo técnico não fala e tão pouco a prefeitura disponibiliza alguém pra estar lá e fazer esse meio campo né.

- Priscila: A criança se vê obrigada a se expressar apontando para um bebedouro, pra uma água, apontando pra um banheiro. É difícil. Por meio de mímica. E são necessidades que ela tem, ela precisa sobreviver. Ela vai precisar de água, ir ao banheiro, ou a professora chamar, vamos para o parque acaba que vem ou vamos, um modo de sobrevivência.

- E o quanto ela não interage, ela não entende a perspectiva da proposta pedagógica e ela acaba interagindo de outra forma e o brasileiro por estar na região que ele mora de fato, ele tem um avanço de aprendizado muito maior que essa criança.

- Priscila: Ela acaba sendo obrigada a entender.

- De acordo com essa experiência de vocês, principalmente com essas famílias angolanas, quais são as maiores dificuldades que essas crianças e até mesmo os pais passam nessa vida escolar? Vocês conseguem elencar?

- Priscila: A maior dificuldade no primeiro momento foi a questão da agressividade. Num primeiro momento, eles demonstraram muita agressividade, e a gente observava que eles tinham muita força por serem tão pequenos, que às vezes, era até pra, por exemplo, uma criança chega ou pisa no pé, ou ia no banheiro e empurrava às vezes até sem querer. A gente observava uma necessidade de se revidar, de ter que falar, nossa, mas ele só pisou no seu pé e mesmo você conversando com ele, não foi por querer, ele queria passar por essa necessidade de se vingar.

- E logo cedo.

- Priscila: Logo cedo.

- Juliana: Mas a assistente falou que isso vem dos pais, os pais ensinam isso.

- Priscila: E aí a diretora veio aqui e a gente perguntou. A gente até pontuou isso. A gente pontuou, as professoras também falavam que até na rotina eles demonstravam muita agressividade. E nós conversamos com a diretora e ela contou pra gente que as mães ensinam as crianças assim, a irem bater ou ela não vai conversar, ela pede pra criança ir lá bater nele e ela leva a criança junto e ensina, agora você bate. E a gente percebe que elas batem muito nas crianças, até no momento da matrícula, 15, 10 minutos antes, a gente observava muita agressividade das mães com as crianças. E a diretora do abrigo disse que isso é muito comum lá na Angola. Ela até pontua, lá é uma vida muito sofrida, mais estressante e ela falou que essa agressividade lá até mesmo no abrigo. Se não tem um controle, controle de um batendo, de um mordendo, e até ela pontuou uma coisa muito interessante que a casa, esse abrigo é para as crianças, a preferência é angolana, mas atende também algumas famílias brasileiras que às vezes tem necessidade e entrou um casal de brasileiros que tem uma filha e as crianças angolanas estavam rejeitando a criança brasileira. E as mães angolanas estavam apoiando, não deixavam as crianças angolanas brincar. E essa brasileira veio aqui e perguntou se isso estava acontecendo aqui. E a gente falou que não, que ela tava interagindo muito bem, até a diretora falou a gente conversou com eles. Vocês estão no Brasil, então quem está vindo de fora é vocês, então não tem que incentivar isso. Até foi um ponto engraçado. Engraçado assim, no bom sentido que aconteceu lá, mas depois, eles ficaram mais calmos. A gente conversou com eles, a diretora passou para assistente

social o que estava acontecendo aqui com essa questão da agressividade, e depois assim com o passar dos dias e dos meses a gente percebeu que eles ficaram mais calmos. Não chegaram no ponto de assim serem mais carinhosos, a gente observava que eles não queriam muito contato físico, mas assim com as crianças eles começaram, assim, a ter um enorme controle, pra não revidar.

- Vocês têm alguma dificuldade com a alimentação dessas crianças bolivianas? Eles comem tudo o que a gente come? É normal então.

- Priscila: Sim, normal.

- Essa questão da adaptação, com essas crianças eu acho que fica mais evidente. Que tipo de ações vocês tomam até mesmo para adaptar melhor essa criança à nossa condição, entender a nossa relação social, e como que fica isso, que tipo de ações vocês tomam, assim, as professoras principalmente utilizam para integrar mais as crianças?

- Priscila: No primeiro momento a gente conversou com as professoras, olha “amanhã vocês vão receber duas crianças angolanas”, e elas “nossa, mas e o idioma?” Elas não tiveram dificuldade. O que elas fizeram? Como eles começaram já no meio do ano, então foi até um pouco mais difícil do que começar a turma junto. A professora no primeiro momento não teve dificuldades, eles interagiram acredito talvez por eles serem grandes, talvez se fossem primeiro ano teria que ter toda uma estratégia para acolher essas crianças, mas as crianças maiores, as que saíram, elas não tiveram dificuldade, elas se apresentaram, o mesmo atendimento que elas fizeram com as nossas crianças elas fizeram com as crianças angolanas. E elas apresentaram e no primeiro momento elas já interagiram. Era uma criança nova e elas tentaram encaixar na rotina, olha, vamos tomar café, vamos ao banheiro, elas foram olhando, auxiliando, e a professora às vezes perdia o aluno, e ela dizia, “ai você viu o meu aluno?” Porque a criança se perdia, às vezes já era hora de voltar pra sala e a professora tinha que buscar porque a criança não conseguia voltar sozinha. Aí a professora ia, pegava na mão e voltava, o que não é comum, a professora só trabalhava com o comando da voz. Com os angolanos elas pegavam na mão, ajudavam a se servir, ajudavam a se trocar e até mesmo o que a professora comentou comigo, que às vezes pedia pra uma criança ajudar, e pedia pra criança pegar na mão dele e levar ao parque. E ia criando uma amizade, uma afinidade com

a criança que depois acaba criando com toda a turma. Mas no primeiro momento, a professora auxiliou e depois ela pediu para uma criança da turma ir ajudando. Isso é muito comum aqui, quando uma criança tem dificuldade a outra pega na mão e leva ele ao banheiro. Até tinha uma criança que gostava muito de levar essa outra ao banheiro. Todas as vezes que ela ia “Você pode levar?” Aí ela ia e ficava olhando, foi nesse sentido, mas foi super questão de duas semanas e já não precisou mais. Aí eles, depois desse tempo, eles se mostraram um pouco receosos, mas aí depois que se sentiram mais em casa aí começou demonstrar agressividade até com essas crianças que estavam ajudando e aí foi onde a professora disse “olha tá bem difícil, a gente não tá conseguindo controlar essa agressividade” Porque eram dois angolanos na mesma sala e aí foi onde a gente conversou com a diretora e ela passou para a assistente social, a gente não sabe quais foram as estratégias ali, mas a professora começou apegar mais firme com ele com relação a isso e melhorou, aparentemente, a gente sabe que é uma criança angolana pelas características e tal, mas a gente olhava como uma criança brasileira mesmo, não tinha, esse olhar nem tanto da professora nem tanto das crianças acho que em menos de um mês esse olhar de “ai eu tenho uma criança diferente, assim que não é do país”, era algo muito comum aqui.

- Mas aí com relação às vestimentas, as crianças percebiam?

- Priscila: As angolanas eles vestiam roupas normais, assim, calças jeans, uma bermuda, um vestido, a Noela que vinha com uns vestidos mais assim, coloridos, e os penteados também chamavam muita atenção.

- E as crianças pra elas era mais uma criança normal?

- Priscila: Mais uma criança normal. Chamava mais a atenção nossa do que das crianças. Eram supertranquilos.

- Juliana: E Pri, lá em cima na sala da Marina e da Letícia tem uma criança angolana que começou esse ano e também foi supertranquilo a inserção dele na sala. Ele acompanhou bem a rotina. Está acompanhando bem a rotina.

- Priscila: A gente percebe só uma dificuldade que ele tem nas pernas, ele anda como um alicate, a gente acredita que elas carregam a criança muito aqui do lado ou nas costas, e elas também não tem muito esse cuidado, de “ai meu deus a cabeça”,

se ela chega, ela já coloca a criança na cadeira, ou já coloca e elas amarram com um lençol e já chega e já coloca de qualquer jeito aqui, a gente fica meio assim morrendo de medo.

- Juliana: Se a criança quiser virar ela cai.

- Priscila: Até são dois irmãos, ela tá no último ano aqui e o irmão entrou agora, ela tá no berçário 2. Ele tá com essa dificuldade e a gente acredita que seja por conta disso, mas ele anda e corre normal. Até a professora disse que a mãe perguntou. Ela vai perguntar para o pediatra o que pode tá acontecendo, porque tem um tratamento, uma palmilha pra ser usada, mas tá bem, muito essa questão do alicate, às vezes você tem criança que você não percebe, mas o dele é muito, muito evidente, acho que o caso dele vai ter que fazer um tratamento mais...

- Juliana: É as professoras até perguntaram e a mãe informou que o pai foi assim, o irmão mais velho foi assim, só que o dele tá demorando pra voltar ao normal, no dizer, mas que ela ia, procurar um médico enfim.

- Entendi, pra gente finalizar. Vocês têm um acompanhamento, é um instrumental que vocês utilizam da secretaria de educação, acompanhamento, enfim, de frequência. Essas coisas, das informações das crianças. Tem alguma coisa específica voltada para criança que não é brasileira? Algum instrumental, ou mesmo para todas as crianças, ou tem alguma diferença pra alguma criança que não é brasileira?

- Juliana e Priscila: Não.

- Priscila: É igual pra todo mundo. Só a questão dos documentos que eles apresentam o passaporte. Questão de questionário... existe uma ficha de saúde a gente pergunta se pra todos né se, houve o pré-natal, se a criança nasceu prematura, e aí a gente tem um pouco de dificuldade porque os pais não sabem o que é o pré-natal, mas normalmente todos fizeram. Mesmo na Angola.

- Todos os que vocês solicitaram passaporte tinham passaporte?

- Priscila: Tinha, pelo menos as 5 crianças tinham passaporte.

- Acho que só a título de informação pra vocês mesmas, porque então essas crianças não são refugiadas, elas são migrantes. Pode ser que sejam refugiadas. Mas a maioria dos casos de refugiados, as pessoas não têm documentos. Imagina que eles saem de uma condição de guerra do país, fome, e não leva muita coisa,

então passaporte é a última coisa que eles vão pensar em levar. Então, até a título de informação, não é obrigatório a solicitação de passaporte pra essas pessoas. Quando eles entram no Brasil, então a primeira coisa que eles fazem, então é a solicitação de refúgio, e aí eles já podem tirar o CPF e aí, isso é o único documento que as unidades de educação no Brasil podem solicitar pra pessoa que é imigrante. Obviamente vai ter outras questões que esbarra na competência de vocês que é basicamente a educação. Se elas estão legalmente ou ilegalmente no país, isso não compete a vocês. Então, só a título de informação porque é muito legal isso porque tem outras pessoas que estudam outras coisas também sobre refugiado e a gente tem visto, não é o caso de vocês, mas muitos lugares que têm negado acesso à educação por acharem que o passaporte ou outro o RNE tem que dar, mas aí as pessoas não consideram o histórico de trauma dessas pessoas vindas de guerras, e aí os órgãos competentes que lidam com essa questão dos refugiados, o Ministério da Justiça falam que as organizações que trabalham com educação no Brasil ou outras organizações que trabalham, as pessoas não precisam solicitar esse tipo de documento mais formal. E aí eu estou só trazendo essa pontuação, né porque pode ser que venha uma família síria por exemplo, e eles muito provavelmente não vão ter documentos.

- Priscila: Como nós tivemos o suporte da Adriana, ela quem providenciou todas as cópias dos originais. Então, no caso como houve essa coincidência que todos apresentaram passaporte, mas caso até no primeiro momento eles não apresentaram isso no lado da matrícula e trouxeram depois, e apresentaram CPF, até tem um campo em que as professoras colocam o RG e elas colocaram o CPF. Mas depois elas apresentaram a cópia pra gente deixar arquivado. Mas caso também eles não apresentassem a gente não ia interromper de certa forma.

- Juliana: A gente liga pra DRE, porque assim, quando você faz a matrícula você precisa de uns determinados documentos, precisa ser apresentado, né, então, no caso dos refugiados, a gente ia entrar em contato com eles pra ver o que a gente precisa e ia poder fazer.

- Priscila: No caso da matrícula, esses documentos que eles apresentam, eles ficam arquivados no prontuário, então, o caso mais difícil acredito que a Adriana, ela deva ter enfrentado, foi no ato da inscrição, porque a prefeitura de São Paulo, o sistema que ela utiliza é o EOL, esse sistema EOL ele não é pra estrangeiros, apesar de ter a opção de RNE, ele ainda dá alguns erros né, então assim, o caso por exemplo que

você tem que colocar RG, o RNE. É Escola On Line. É assim mesmo. EOL, com L, que significa escola on line.

- Beleza.

- Priscila: Que nem no caso ele dá a opção de RG ou RNE. No caso do passaporte você coloca o que? Você tira a foto e coloca lá? Não dá. Eu acredito que eles estejam sofrendo alterações a prefeitura de São Paulo que é o que ela utiliza. Guarulhos, Carapicuíba já é outro sistema, e aí esse EOL, às vezes a gente vai cadastrar um boliviano, a gente vai cadastrar ou a certidão de nascimento da Bolívia, a gente ainda tem algumas dificuldades, a gente tem que ligar e dizer olha o sistema tá dando erro, não tá deixando.

- Ah ele não deixa...?

- Priscila: É ele fala que dá um erro. Que falta documento, falta número, e o RNE são os 6 números só.

-E quem administra isso é a secretaria municipal?

- Priscila: É, acredito que sim. É o único sistema. Depois a gente consegue ver o histórico da criança, aí até você me perguntando isso me veio a questão de como a Adriana fez a inscrição dessas crianças. Até porque pra gente chamar essa matrícula aqui pra essa creche o mais difícil já tinha sido feito, que é a inscrição, depois a gente só ativa a vaga e traz os documentos. Dá assim pra colocar no sistema uma criança angolana, eu confesso que eu não sei como ela fez, os documentos que ela utilizou ou se ela precisou de algum auxílio também. Acredito que sim porque eles não têm o RG e eles não têm o RNE e então o que ela colocou nesse campo que não pode ficar em branco?

- Sim. Legal, porque pra contrastar o sistema, o EOL, com o que é indicado pelo ministério da justiça. E se dá erro, como que vai ser inputado os dados dessas crianças? Então não faz muito sentido a recomendação do ministério da justiça.

- Priscila: E segundo essa informação que você está passando pra gente o que nós não podemos exigir então o que colocar? É que nós não passamos por essa situação, mas se vier a passar a gente vai precisar argumentar como que vai passar.

- Com certeza. Por isso que eu vou até fazer entrevista com as DREs pra ver também o quanto essas pessoas têm de informação a cerca dessa criança na situação de refúgio pra enfim, sei lá, eu fico me colocando no lugar dessa família sabe, se eu levasse o meu filho em uma creche e vir de um histórico de guerra, sabe, e fome extrema e ser rejeitado por não ter um documento por ser um refugiado

eu ia me sentir muito mal. Então, acho que é interessante pegar essas informações e falar olha eu tenho nos diversos setores da educação municipal, a gente tem tais e tais e tais problemáticas pra atendimento de uma criança em situação de refúgio.

- Priscila: Às vezes até os bolivianos, mas também no caso a gente não precisa, eles não precisam apresentar em situação de refúgio. No caso de um boliviano não.

- Aí nesse caso ele é um migrante, né. É uma consideração jurídica diferente.

- Juliana: Eu posso pedir licença porque eu tenho prestação de contas lá na DRE. Agora que eu olhei no relógio e eu falei, nossa! 11 horas e eu tenho que estar lá.

- Claro. Eu até ia perguntar só se vocês quisessem fazer algum apontamento alguma consideração. Porque eu já terminei aqui.

- Juliana: De modo geral, a gente até pensa em grandes dificuldades, a gente não teve grandes dificuldades. Teve esse ponto da agressividade que também foi logo solucionada. Mas tanto as professoras quanto as crianças receberam muito bem essas crianças angolanas. A gente ficou muito feliz também e foi muito interessante tê-los aqui. A gente até sente falta quando dois tiveram que sair. E pensou como vai ser essa nova adaptação, porque EMEI já entra um pouco essa questão, um pouco da alfabetização que a gente sabe ou até acredita que vai ser até mais difícil a questão de alfabetizar do que aqui, que é mais o lúdico que a creche trabalha mais a imaginação, o lúdico, o brincar, cuidar, e foi muito interessante, foi uma experiência muito boa. Por mais que foram seis meses que nós tivemos essas crianças aqui, mas de modo geral, não tivemos tantas dificuldades, às vezes alguém de fora diz, mas nossa, agora um bicho de sete cabeças... E até mesmo com as mães tivemos um contato muito respeitoso, assim, elas entenderam até quando as crianças “olha bateu ou mordeu”, elas entendiam bem. No primeiro momento elas pareciam sérias e fechadas, mas depois considerando um pouco de segurança de deixar ela aqui. Mas depois ela se abriu e na reunião de pais, as professoras falaram, “olha a Priscila interage bem com a turma ela cuida dos amigos”, e ela até dava um sorriso, e era tão difícil isso, porque normalmente elas vêm com uma cara tão fechada, não expressam muitos sentimentos, né. As professoras, às vezes falavam bom dia, boa tarde, tchau, nem respondia, e aí quando elas comentaram “olha, a Priscila é super carinhosa, é super prestativa”, elas demonstravam, e as professoras “olha, que legal! Vi um sorriso nessa mãe!”, então foi muito gostoso. Foi muito bacana.

- Que bom. Então é isso gente eu agradeço o espaço. Vou compartilhar com vocês o documento. Obrigada.

## **ENTREVISTA COM ADELAIDE E MARIA, ASSISTENTES SOCIAIS DA CÁRITAS DE SÃO PAULO.**

- Apresentação do trabalho.

Meu objetivo é entender como funciona a demanda da Cáritas para pessoa na condição de refugiada e a demanda para a questão da educação infantil, encaminhamentos, etc. Se vocês têm esse tipo de dado, onde posso buscar com facilidade.

- Adelaide: Você já tem alguma pesquisa? Já buscou na rede esse tipo de dado na rede municipal estadual?

- Vocês sabem que é bem difícil né?! Eu estou tentando contato agora com o Comitê de Política Étnico-Racial dentro da Secretaria de Educação parece que está desmantelado. Não consegui, já mandei e-mail. Já fiz uma entrevista em um CEI da organização social em que trabalho. E em um dos espaços nós recebemos algumas crianças refugiadas.

- Adelaide: Qual a organização?

- ASA.

- Maria: Refugiado ou imigrante? Pois na lista que temos recebido eles não têm claro quem é refugiado e quem é imigrante.

- Sim, lá eles conseguem separar quem é refugiado e quem é imigrante. Basicamente, os imigrantes que são atendidos pela ASA são falantes de língua espanhola. Os africanos, na grande maioria, entraram na condição de solicitante de refúgio. Lá eu consegui levantar. Mas de fato, esse é um problema nos outros espaços. Em alguns eles nem sabem o que são os refugiados. Ai tenho que fazer algumas perguntas: mas essa criança tem dificuldade de falar português? Ou essa criança é de algum país da África, ou da Colômbia, ou outros países que costumeiramente temos dados de refugiados? Ou solicitou matrícula sem qualquer documento que não seja o CPF? Aí em alguns lugares consigo, em outros dizem que não tem, o que é um tanto confuso, pois geralmente busco em regiões que têm uma concentração maior de pessoas na condição de refugiadas: Guaianases, Itaquera, Bom Retiro. E na região central e Bom Retiro, os espaços aparentemente

estão um pouco mais preparados para receber quem pergunta sobre ou para receber o refugiado.

- Adelaide: Da região central, inclusive, tinha um trabalho muito legal feito pela Missão Paz que fazia um contato direto nas escolas para conversar, para sensibilizar. Nós aqui fomos procuradas por algumas Diretorias de Ensino, principalmente da zona sul, onde ficamos 3 ou 4 dias em formação com os professores do Ensino Fundamental I, II e Médio. Isso porque eles queriam mais informações da questão da imigração e refúgio. Recentemente, uma coisa que achei interessante, foi um professor nos procurar porque ele recebeu crianças que não falavam o idioma e tinham dificuldade para se adaptar/ estudar. Então ele veio conversar com a gente, pois entrou em um site e viu um livro para ensino do Português, não sei se você conhece, que foi feito pela Mafalda, Cáritas e ACNUR, que se chama "Pode Entrar". Então ele quis usar o material como subsídio para ele adaptar algumas aulas de Português para as crianças. Ele veio até aqui, foi recentíssimo. Ele pegou o material, levou, eu peguei o contato dele, pois achei muito interessante em ele se preocupar com essa questão. Primeiro que toda criança estrangeira tem que estar na escola, mas tem ali os empecilhos, como uma escola que pede documentação que essa criança não é portadora.

- Maria: Como ela foi comprovar a escolaridade? Difícil.

- Adelaide: certidão de nascimento, ela não é portadora de um comprovante de escolaridade na maioria das vezes. Isso eu tô falando dos casos de refúgio. A pessoa saiu, fugiu em um momento de conflito, logo a família não tem como organizar documentação. Então isso também é um problema. Mas o que nós também fazemos: conversamos com as escolas, com as Diretorias de Ensino, mandamos carta de apresentação explicando toda essa situação de refúgio, e tem a matrícula. Mas não para por aí: e a dificuldade dessa criança em entender o que está sendo falado na escola, em o que está sendo passado?! Então a questão do idioma é um problema para quem não fala o Português.

- Eu faço parte de um coletivo, o Coletivo Conviva Diferente, não sei se vocês conhecem?!

- Adelaide: ah sim, o coletivo da Margareth, são parceiros nossos aqui. Nós encaminhamos o pessoal agora para Guaianases e Barra Funda.

- E... eu dou aula de português para falantes de língua espanhola, na maioria só imigrantes. E de fato o idioma, de longe, é o maior dificultador. E o quanto as políticas públicas são precárias, pois é muito fácil receber, mas o quanto elas são de aparato para essas pessoas!

- Adelaide: mas tem sido interessante ver o quanto as escolas e as diretorias de ensino tem se preocupado com essa questão. É um trabalho de formiga. Você vai batendo em uma porta aqui, numa porta ali, até que você consiga sensibilizar de uma forma que quando eles receberem os próximos a situação na escola já esteja de uma forma diferente.

- Vocês fazem esse trabalho de fato mais ativo, em ir nas escolas?

- Adelaide: sempre que as escolas nos procuram ou surja algum problema nós nos envolvemos nas escolas.

- Deixa só eu voltar um pouco para vocês falarem de vocês. Nome, essas coisas...

- Adelaide: deixa eu te passar um cartão. Você conhece o projeto da Cáritas?

- Eu conheço um pouco.

- Adelaide: então você vai conhecer um pouquinho mais.

- Maria: esse trabalho que a Cáritas faz já tem mais de 30 anos. Só que não era um trabalho conhecido. Eu mesma quando vim trabalhar na Cáritas não fazia nem ideia, vi no site do CREAS que estavam procurando uma assistente social e que falasse línguas, não exigia experiência anterior, ai que fiquei sabendo que a Cáritas fazia esse trabalho. Então a partir de 2014 que está sendo mais divulgado esse trabalho por conta das chegadas dos sírios, principalmente, é que as pessoas começaram a ficar mais alerta quanto a isso. Então hoje nós estamos fazendo capacitações em um monte de lugares, inclusive, recentemente, foi na Vara da Infância, no CREAS, para os Conselhos Tutelares, SAICAS.

- Adelaide: é assim, aqui nós recebemos diversas pessoas, homens, solteiros, mas que de 2014 pra cá teve um aumento expressivo de famílias, aumento de menores desacompanhados.

- Já tem casos no Brasil de menores desacompanhados?

- Adelaide: tem, na verdade já tinha, mas em volume menor. De 2014 pra cá teve um aumento de mulheres grávidas, sós, com 2 ou 3 filhos. Então tivemos uma mudança no perfil. E depois podemos mandar para você esse perfil para você conhecer. Fechamos as estatísticas mensal e anual, aí podemos passá-las para você conhecer. Então o que acontece, temos um número maior de menores, a Vara da Infância já tem um contato conosco para atuar na situação desse jovem que chegou, pois ele não pode ir para um abrigo sozinho, não pode ir para um outro lugar, porque a idade e legislação não permite, então a Vara da Infância acolhe.

- Maria: é assim, chega aqui um adolescente sozinho, a gente faz contato com o conselho tutelar da Sé, o conselho tutelar providencia um local. Em princípio ele vai para um local que se chama Porta de Entrada, um Saica, então ali ele vai ficar um período de no máximo 3 meses. Ai a vara da infância da Penha, que é a vara referenciada para tratar de casos de adolescentes estrangeiros. O titular dessa vara é o Dr. Paulo Fadigas, ele que há muitos anos tomou pra si essa função de cuidar de casos dos adolescentes. Aí a gente envia o relatório do caso e depois eles providenciam um abrigo que é mais apropriado.

- Adelaide: o interessante é que o abrigo também se preocupa em fazer o retorno desse jovem à escola, para documentação, para o mercado de trabalho, então há uma sensibilização é aqui que surgiu essa troca maior de informação onde fizemos essa formação no ano passado para eles.

- Esse jovem é bem diferente do jovem brasileiro que está no abrigo, como é feito esse acompanhamento com ele? Basicamente a gente não recebe esse tipo de dado. Qual o repertório desse jovem? De onde ele vem? Qual a família? Se tem ou não tem...

- Adelaide: quando esse jovem chega aqui eles está só, totalmente só. Ele pode ter perdido a família ou se perdido da família. Ou a própria família deu um jeito de mandar ele embora da situação em que eles viviam. São informações diversas pelas

quais eles chegam aqui. Toda e qualquer informação aqui é sigilosa, o adulto é encaminhado para um abrigo, a mulher com crianças também, aquela que está grávida temos o Amparo maternal para cuidar e acolher em determinado período de gestação. E tem as crianças e adolescentes que são encaminhados no processo que já te disse anteriormente.

- Maria: o amparo Maternal é só para mulheres maiores de idade. As adolescentes grávidas ficam em outros locais. Não ficam no Amparo, só até os 18 anos. As adolescentes ficam em outros lugares. Mas tem outros lugares que recebem. Temos o caso de uma menina agora que está em um abrigo normal, sem ser de adolescentes grávidas.

- Vocês observam que essas diretrizes ou na verdade, essas delimitações no atendimento de fato são bem costuradas? Por exemplo, a gente falando da questão do atendimento para adolescente grávida é diferente do que para mulher grávida. Ou o atendimento para criança que chega desacompanhada é diferente para o atendimento para o adulto que chega sozinho ou o adulto que chega com a família. Em uma estrutura de política pública isso é muito bem costurado?

- Adelaide: acho que está sendo estruturado cada vez mais. Nós não tínhamos abrigos suficientes em São Paulo para o número de pessoas que chegou. Nos últimos 2 ou 3 anos tivemos mais 3 novos abrigos para família / adulto, e ou ligados à Prefeitura ou ao Governo do Estado, então foi o primeiro passo. Nós temos um parceiro, por exemplo, que a Missão Paz – Casa do Migrante. Então a gente encaminha diretamente à Casa do Migrante.

Para você entender como é o processo aqui, nós temos 4 programas neste espaço: Programa de Proteção, que são os advogados que faz todo o acompanhamento dos casos que chegam, as entrevistas, os encaminhamentos; temos o Programa de Assistência, que faz todo o atendimento individualizado, familiar, encaminhamentos para abrigos, documentação, entre outros atendimentos; depois temos o Programa de Integração, em que sou a responsável, em que vemos os cursos de Português, encaminhamentos para escolas, revalidação de títulos, retorno a empregos, então tem todo esse perfil aqui; e o Programa de Saúde Mental, que presta atendimento às pessoas que estão chegando e àqueles que já estão aqui; aí temos outro programa que é o Assessoria de Comunicação, que é por onde você passou para chegar até a

gente, pois são muitas solicitações, muitos alunos, muito jornalista, daí tivemos que organizar para que pudéssemos dar conta também. Além do atendimento normal que nós fazemos. E nós temos o projeto de voluntários também, que a cada 4 meses nós damos uma formação. Abrimos o edital, seleciona os currículos e damos a formação a cada 4 meses.

- E essas pessoas fazem que tipo de serviço?

- Adelaide: elas ficam nos setores, elas ficam comigo, na Proteção, na Saúde Mental, depende do perfil de formação dessas pessoas.

- Maria: depende do interesse dela também. Às vezes ela começa em um departamento, via que não era bem aquilo e que preferia outra coisa, e a gente também vai ver se de acordo com o perfil a pessoa se adequou, ou não, no local. Aí a gente troca. Já teve gente que estava na Assistência e preferiu ir para Integração.

- Adelaide: as famílias chegam com crianças, aí a mãe fala “eu preciso matricular”, bom, se tem um bebê você vai procurar creche para você fazer seu cadastro, você vai entrar no sistema. Então a gente orienta para a família, procurar na região onde ela mora, a escola pública mais próxima para que ela tenha as orientações. Então a gente não tem assim, pra te passar, uma lista de crianças que foram pro CEI e nem o nome da escola onde estão essas crianças porque nós atendemos um volume grande de e as pessoas se dividem em diversas regiões, apesar de terem grupos maiores em determinadas regiões. Aí encaminhamos essas pessoas, elas voltam porque teve problemas, ou não tinha vagas ou não foi aceito, aí encaminhamos para um órgão maior, no caso de São Paulo para a Diretoria Regional de Ensino, e a DRE encaminha para outras instâncias.

- Maria: e aí, se não resolver em nenhuma dessas instâncias, encaminhamos ao DPE (Defensoria Pública do Estado).

- É comum vocês encaminharem para essa instância?

- Adelaide: sim, pois quando pegamos casos de vaga em creche, dependendo da região a família conseguirá uma vaga mais fácil e em outras regiões não.

- Eu estou em contato com a DRE Guaianases para entender como está esse tipo de atendimento em diversas frentes. Pois acredito que pensar em política pública é

pensar nos diversos atores que fazem parte dela. Estou em contato com a SME, mas está difícil. Até mandei os questionários pelo Portal da Transparência, na Gestão anterior até responderam, mas neste ainda, há dois meses, não me deram retorno.

- Adelaide: seria legal você procurar a DRE que cuida desta região do centro.

- Como fiz algumas entrevistas com unidades da região do Bom Retiro, Glicério, me disseram que lá é a DRE Ipiranga, uma diretoria gigantesca. Já estou em contato com a Guaianases e entrarei em contato com a Ipiranga para tentar uma entrevista. Dependendo também da disponibilidade deles me receberem.

- Dentro do espectro de atendimento de vocês, tem números de atendimentos a famílias com crianças pequenas nos últimos 2 ou 3 anos, mesmo que a grosso modo?

- Adelaide: tem nos relatórios que posso te passar depois e que estão sendo compilado pela Talita. Só peço que você envie um email para o Nilton falando que está aguardando as estatísticas.

Ai você vai ter o número real de refugiados atendidos aqui em 2016, das pessoas que chegaram no Brasil pela primeira vez na cidade de São Paulo. No Brasil você pega pelo Conare.

- Dessas pessoas solicitantes de refúgio, temos muitas que ainda não conseguiram o registro? Sei que elas têm um tempo para ficar no país.

- Adelaide: ela pode esperar um ano ou mais, pois como o Conare atende o país inteiro, o número de solicitações é bem grande. Então ela pode esperar até mais de um ano para ser entrevistada pelo Conare para ter a sua permissão.

- Maria: e temos um número muito maior de solicitantes do que de refugiados. E desde que o programa começou já tínhamos refugiados e cada vez mais pessoas estão entrando e solicitando, até mesmo porque a legislação brasileira é ampla e permite que qualquer um entre e solicite, se será dada a condição já é outra coisa.

- Nestes últimos tempos vocês têm observado famílias com crianças pequenas?

- Adelaide: muitas, muitas. Desde de 2014 elas estão entrando. Vou te falar de um caso novo. Em 2014 foram quase 400 pessoas que entraram no Brasil e solicitaram. Em 2015 foram mais de 4 mil. Isso em SP.

- Mas isso indivíduos ou famílias?

- Adelaide: pessoas no geral, mas com número grande de famílias.

- E essas famílias são, na maioria, provenientes da Síria?

- Adelaide: não necessariamente, cada ano o perfil muda. De 2014 e 215 mais da Síria. Agora tem menos gente da Síria e mais da África. O número maior sempre foi dos países da região da África, mas por conta do conflito na Síria e pelo Brasil dar o visto humanitário, então o número mudou um pouco.

- A gente falou muito de atendimento à família aqui na Cáritas, e quando pensamos na criança?

- Adelaide: nós fazemos o atendimento da família.

- Não tem um atendimento específico, então?

- Adelaide: quando a criança, dentro do âmbito familiar, precisa de um encaminhamento, de serviços de saúde, a gente faz e orientando os pais. Mas a gente tem um setor específico que é o de Saúde Mental, que se a criança precisar de algum momento está disponível.

- Maria: inclusive dos que estão num abrigo e que precisam de um acompanhamento, até a Cáritas é uma referência pra eles. Eles vêm aqui, eles gostam de vir aqui porque foi o primeiro lugar onde eles foram acolhidos, tem pessoas que falam línguas, então eles se sentem bem aqui.

- Você trouxe duas informações importantes, Maria: sentir-se bem e idioma. Vocês acreditam que o idioma de fato seja um fator decisivo na condição do acolhimento dessas famílias?

- Maria: com certeza! Eles entenderem o que estamos falando é o ponto fundamental do bom acolhimento. É você se entender com a pessoa que está te recebendo.

-Adelaide: por isso que nestes programas nós temos inúmeras parcerias. No caso do idioma pro jovem e adulto nós temos diversos parceiros que dão cursos de Português.

- Maria: e até mesmo considerando o local de moradia, pois agora são tantos parceiros que até dá para escolher aquele que está mais próximo do local de moradia do refugiado. E assim a pessoa pode fazer o curso sem ter muitos gastos com transporte, né?!

- Adelaide: estamos com 17 parceiros para idiomas. O Sesc tem 4 unidades e foi o pioneiro em dar cursos de idiomas.

Você falou da questão da criança, você conhece a ONG IKMR?

- A I Know My Rights eu conheço, tentei contato em período de férias e preciso retomar o contato.

- Adelaide: seria legal, pois eles fazem trabalho só com crianças. E quando você terminar o trabalho, você vai lançar algo, vai expor? O que pretende fazer com o trabalho?

- Acredito que esse não seja o objeto do trabalho. Até onde estudei anteriormente, os resultados dos trabalhos se transformavam em “produtos”. Mas acredito que o enfoque não seja este. O enfoque seja levantar o que está dando certo e problemas que possam ser resolvidos. E o trabalho eu pretendo deixar à disposição para os órgãos públicos e as organizações que trabalham com este segmento.

Outra pergunta: vocês conseguem acompanhar essas famílias depois que são direcionadas para os serviços?

- Adelaide: só quando elas vêm aqui. Nós temos um número reduzido de funcionários efetivos e até tentamos realizar algumas visitas, mas nós não temos tanta perna para isso.

- Maria: casos mais críticos, que são mais importantes, nós até vamos visitar. Nós até chegamos a visitar um refugiado no Guarujá, mas não é algo que fazemos direto por não ter tempo disponível pela equipe ser muito pequena. Mas se alguma mãe,

por exemplo, tem algum problema com a filha na escola e ela vem até aqui para expor o problema nós ligamos para a escola, para a DRE.

- Estou muito feliz de estar aqui com vocês pelo histórico de atuação da Cáritas, assim como outras organizações religiosas ligadas à Igreja, e de todo trabalho de “contracultura” e atuação com o “marginal”, com aquilo que é oprimido naquele dado momento. Então agradeço a abertura...

- Maria: acho interessante você entrar em contato com abrigos: o CRAI, o abrigo Pari

- Sabe qual meu receio, Maria? De esbarrar em outras questões que não a Educação Infantil e que já estou esbarrando.

- Adelaide: até pedimos desculpas por tantas informações, mas isso vai acontecer mesmo.

- Com certeza, sei disso e até gosto muito, mas infelizmente não tenho pernas para isso. Então, buscar um abrigo eu vou esbarrar muito mais na Assistência Social que na Educação, mesmo sabendo que, tendo consciência do perfil dessas famílias, essas e demais áreas andam conjuntamente.

- Maria: mas até faz mais sentido buscar o que as profissionais desses espaços andam fazendo, os acompanhamentos, os encaminhamentos, pois estão mais próximos do beneficiário.

- Se vocês tiverem o contato de algum abrigo, talvez seja uma oportunidade de eu ter mais contatos com as famílias.

- Adelaide: talvez se você tiver contato com 3 abrigos já te ajude: o Japurá, o Centro de Acolhida para Imigrantes 2, do Pari, a Casa do Migrante (Missão Paz), Caemi Mulher. É que seu público específico, do trabalho, é o refugiado né?

- Exato! Ai teria que esbarrar em outras questões também, que é o do imigrante. Apesar de que isso já aconteceu, principalmente no aspecto constitucional.

- Adelaide: espero que tenhamos ajudado você, mesmo sabendo que seu projeto tem um enfoque específico com o qual não trabalhamos diretamente.

- Imagina, me ajudaram muito. Como disse a vocês: a Cáritas tem expertise em atuação com esse público e sabe, no dia a dia, em quais problemas esbarramos e que, pelo que percebo, são as mesmas questões levantadas nos equipamentos de Educação Infantil, seja acolhimento, seja idioma, seja a formação para os professores e equipes técnicas. Nas organizações particulares conveniadas até, se levantado, é possível contratar alguém, pensar nas formações, mas nos espaços geridos pelo ente público isso se torna outra realidade.

### **ENTREVISTA COM MARCELO MACHADO, DIRETOR DA DIVISÃO PEDAGÓGICA DA DRE IPIRANGA.**

- Dados pessoais, nome, idade e formação e quanto tempo trabalha aqui na DRE?

- Marcelo Augusto Machado tenho 46 anos, 28 anos de atuação na Prefeitura. Tenho cargo de professor no Fundamental I, em que atuo em outra escola de outra DRE. Tenho cargo de coordenador pedagógico, que é esse cargo que estou afastado para diretor da DPED, que é a Divisão Pedagógica da DRE Ipiranga. Assumi em 1º de fevereiro, até então eu estava como supervisor escolar da DRE Santo Amaro. Recebi o convite e aceitei este novo cargo.

- Fala um pouquinho da sua formação?

- Sou formado em Letras, depois fiz Pedagogia, pós em Direito Educacional por conta da supervisão escolar, e uma pós em Avaliação.

- Como funciona o trabalho da DPED em relação às unidades, sejam os CEIs ou as EMEIs? Qual a relação de vocês com as unidades? E também, como se dá a relação da DPED com o público-alvo, pensando então nas crianças?

- A DPED tem uma equipe formada pelo diretor, que sou, e demais pessoas que compõem o grupo. E dentre essas pessoas, cada um ou cada dupla acompanha algumas frentes de trabalho. No caso a Infância, ela é acompanhada por uma única pessoa porque a equipe está se formando. Pois a DPED é um setor que sempre é alterado a partir da eleição de um novo prefeito e de um novo secretário de Educação. Por conta disso, as DPEDs se formaram ou estão se formando por conta da mudança de Gestão no município. Quando cheguei aqui, algumas pessoas que

estavam na DPED eu mantive, por conta do trabalho que já vinha sendo desenvolvido. E outras eu alterei. Então, convidei esta pessoa para tocar a área de Infância, que foi coordenadora pedagógica de uma EMEI, da DRE Santo Amaro, onde eu era supervisor. Então esse trabalho pedagógico da Divisão Pedagógica fica primeiramente centrado nas formações pedagógicas aos coordenadores pedagógicos de todas as escolas, onde a gente dá um suporte pedagógico de acordo com a linha da atual administração, onde esses coordenadores pedagógicos possam voltar para suas escolas e desenvolver um trabalho com seus professores, conseqüentemente, tendo como objetivo final, alcançar a criança. Esta então é a primeira linha.

A gente também atua com uma formação para os professores, só que essas formações são divididas em dois momentos: cursos optativos, com vários temas, pensando desde CEI até EJA; e, dependendo da demanda que temos, cursos em horários em que a pessoa tenha a dispensa do ponto, e depois volta para escola para poder multiplicar. Quando esses cursos dentro do horário de aula são organizados, ele torna-se representativo, pois a escola não pode ficar sem professores. Então vem uma ou duas pessoas de cada escola.

- Você trouxe alguns pontos que abordarei mais à frente. Quando pegamos o público-alvo, a criança de 0 a 6 anos, quantas são atendidas pelos espaços pertencentes a esta DRE?

- Na verdade, fiz um levantamento das unidades que poderíamos ter. Pois, a nossa DRE Ipiranga ela pega uma região muito grande, algo até meio absurdo. E nós cuidamos da região central, onde temos crianças que têm essa condição. Não fiz este levantamento de quantidade, mas posso até providenciar. Mas nós temos um número bem expressivo. Mas quando você fala refugiado, é qualquer tipo de imigrante?

- Não. Na verdade, atualmente, só como dado, não temos só crianças acompanhadas dos pais solicitantes de refúgio no Brasil, temos tido também as que entram desacompanhadas. Refugiado é uma condição dada ao imigrante, específica, e expedida por um órgão dentro do Ministério da Justiça, que é o CONARE.

- Então retifico, é um número bem menor. Mas podemos conseguir isto para você.
- Ótimo, se puderem também localizar quantas estão na condição de “solicitante de refúgio”? Pois o CONARE não tem braço para tanto solicitante e então, a resposta do órgão tem demorado até um ano. Seria até interessante entender qual a proporção de solicitantes e os já com status de refugiado.
- Até uma dúvida minha, mas não sei o quanto estas famílias têm a preocupação de expor esse tipo de informação quando são encaminhadas para a vaga. Então, isso pode ser um dificultador para se conseguir um dado mais preciso. Te falo isso, pois temos um público muito grande de imigrantes, bolivianos, peruanos, chilenos, na região central. Eu até estive, há duas semanas em uma EMEI, e por coincidência estava acontecendo uma reunião de pais. E eu adentrei à reunião, me apresentei, apresentei o trabalho da DPED. Aí, algumas perguntas que eu levantei, eles não se manifestaram. E a gente percebe, provavelmente, que por uma preocupação, um medo. E nem foi pergunta do tipo: “de onde você vem e para onde vai”. Não! Foi algo como: “como está o atendimento na escola”, “se estão gostando”, etc. E Direção da escola disse que eles têm um medo de ficar passando informação de qualquer natureza, pois eles não sabem para onde vai isso. E muitos estão aqui ilegalmente. Então não sei se os dados que levantaremos serão mais rasos ou não.
- Diante às diferenças linguísticas e culturais dessas crianças e suas famílias, como a área pedagógica tem ajudado os espaços no atendimento e acolhimento dessas pessoas? Quando você fala, por exemplo, nessa questão da abordagem, isso é muito importante, eu já fiz algumas entrevistas em alguns espaços, não somente nos que estão inclusos nesta DRE, mas em outra, tem sido recorrente nas secretarias dos espaços ou entre as pessoas que atendem as famílias não terem informações que, nestes casos, influencia num acolhimento, por exemplo. Então, ouvi em alguns espaços funcionários falando que pediam o passaporte dessas pessoas. E pela normativa do CONARE / Ministério da Justiça, há uma consideração que potencialmente essas pessoas só saem do seu país com a roupa do corpo, imagine um passaporte, por isso não é permitida essa solicitação. Então, diante dessas questões, tanto de funcionalismo dos espaços e até mesmo pedagógico, como vocês têm lidado com esta questão?

- Uma pergunta eu fiz na última EMEI que fui, e com outras também, aos coordenadores pedagógicos: como lidar? Como acolher, e acolher de uma forma bem-feita? Sendo que a língua é outra? E os coordenadores disseram: Marcelo, a gente tenta de tudo, até na mímica. Mas sempre atraindo a família para escola dizendo que estamos aqui para servir vocês, independentemente de qualquer situação. Não é um momento fácil. E vou fazer um recorte, pois sei que não faz parte da sua pesquisa, mas para o público do Fundamental, eles falam: “Marcelo, para a gente trabalhar com a alfabetização é um grande complicador porque a língua é outra. Então, o primeiro passo é eles se apropriarem da língua portuguesa para depois iniciar esse processo. E o acolhimento é com todos. E detalhe, no caso dos bolivianos, isso é fala de um diretor de uma unidade, quando se pergunta para crianças do 1º ao 3º anos se são filhos de bolivianos, eles negam, apesar da fisionomia contar. E no caso dos menores, da infância, eles não negam. E este acolhimento é realizado principalmente com as famílias para serem passados para as crianças. E, só uma história, nesse dia da reunião de pais nessa EMEI, eu parei na escada, estava subindo uma turminha de crianças, e veio uma boliviana assobiando. Eu disse, “nossa eu adorei você assobiar, pois eu não sei. Me ensina?”. O coordenador disse: nossa, Marcelo, ela não vai entender nada. Pelo contrário, ela não só entendeu como me respondeu em Português. Ela assobiou e eu perguntei: onde você nasceu? E ela falou: na Bolívia. Então, assim, ela já deve estar um tempinho maior no Brasil, e já se apropriou da língua. E é incrível, nesta EMEI em especial, o “diferente” é o brasileiro. Mais de 60% das crianças atendidas são bolivianas, peruanas e chilenas. E todos transitam muito bem nessa acolhida. Então é acolher junto à família para chegar na criança.

- Bom, como percebeu, a língua tem sido a principal questão dentro do meu trabalho. Pelo menos é o que de longe aparece nas entrevistas. A pergunta que vou fazer não está nem no script, mas conforme eu vou passando pelos espaços e vou vendo que a questão linguística é um ‘problematizador’ no aprendizado daquela criança e no acolhimento, é possível, em determinado momento, tendo em vista que faltam formações específicas e profissionais com atenção mais específica para questão linguística, pensar a língua como ponto de partida para atenção, esforços e formações? Tendo em vista também que essa será cada vez uma determinante, já que por muitos motivos, que não cabem dissecar, as pessoas vão continuar a

migrar. E também sua visão, já que tem uma experiência que se faz necessário ressaltar.

- A sua pergunta é extremamente relevante, e até cabe uma reflexão, que talvez, não posso afirmar, muitos ainda não tinham pensado nisso, muitos não tinham feito esta concatenação de ideias para pensar na educação. O que você falou é importante, mas não vejo que isso possa acontecer tão rapidamente, não. Eu sou professor de uma EMEF, como comentei, e na sala do primeiro ano, ao lado, chegaram dois japoneses, nascidos no Japão mesmo. Eles chegaram para ser alfabetizados no Brasil sem saberem o Português. E os pais também não falavam o Português. Só que por coincidência, nós tínhamos uma professora japonesa, que até já se aposentou. E essa professora deu aula de língua portuguesa para essas crianças fora do horário de aula dela. Então, pensar nessa estratégia para a Educação, se isso acontecer vai demorar um pouquinho.

- E você tem visto se isso tem sido recorrente nos núcleos de discussões dentro da Secretaria, dos núcleos étnico-raciais?

- Nós temos na SME o setor NTC (Núcleo Técnico de Currículo) onde tem várias ramificações, dentre elas o grupo que discute a questão étnico-racial. E no caso da nossa DRE em especial, a gente tem uma discussão, e que está retornando, pela recomposição de equipe, específica sobre essas questões, por conta desse público em específico atendido por nossas unidades. Então, quando falo a você que não enxergo a questão da linguística como algo principal, é porque ainda não vi esse movimento.

- Eu tive duas experiências bem marcantes nesses espaços que frequentei: uma fui uma criança síria, uma menina, e pela coordenadora pedagógica e professores ela não conversava com ninguém. Eu tive acesso à ela, me aproximei e até tentei conversar em inglês com ela, mas ela não esboçou nenhuma reação. Eu então ouvi dizer, pela coordenadora, que ela estava tentando ser acompanhada por um psicólogo da comunidade síria. E dois bolivianos, que não é o público do meu trabalho, mas que influi em diversas questões como a própria migração, e até mesmo sair da sua zona de conforto linguística, social, cultural e familiar, para a criança é um processo bem traumático. Como funciona esse acompanhamento? Sei que isso não está na esfera da Educação, está na da Assistência Social, mas existe

uma conversa entre a Educação e Assistência para buscar os apoios necessários, já que essas intercorrências ou agravos influenciam diretamente no desenvolvimento da criança?

- Existe uma conversa, desde que tenha uma situação de vulnerabilidade, se não houver não tem. Se tem uma criança imigrante, que frequenta a escola, está alimentada, não demonstra maus-tratos e a família a assiste, não tem o porquê desta discussão. Agora se tem demanda, se chega gente procurando, ou alguma denúncia, a escola entra em contato com outros setores, Saúde, CREAS, CRAS, Conselhos Tutelares, APA (que concentra todas as DREs), para expor o caso e iniciar um trabalho. Então, precisa existir uma ação negativa para que outros setores comecem os trabalhos.

Ali no Glicério, tem uma igreja do lado de duas escolas nossas que dão apoio aos refugiados, com cursos de português, e outros apoios.

- Missão Paz!

- Em que um padre pensou em dar auxílio para essas famílias e as crianças sejam inseridas na sociedade brasileira, e conseqüentemente dentro da escola. Porque a nossa EMEF, a Duque de Caxias, é ali do lado, está bem perto.

- Ali do lado está o CEI Quintal da Criança, certo?! Estive lá fazendo entrevista.

- E o que você achou?

- Olha, em termos de profissionais, gostei muito do posicionamento da diretora e coordenadora pedagógica, pois mesmo diante a algumas dificuldades, me pareciam bem solícitas e sensíveis à Educação e à causa da pessoa na condição de refugiado. E tanto elas como em todos os espaços que passei fica este esforço dos profissionais em acolher as crianças e famílias e adaptá-las ao nosso contexto, por mais que se faltem ferramentas e apoios diversos.

Como que funciona o relacionamento de vocês com as demais DREs?

- Pensando em DPED, nós temos reuniões só para diretores de DPEDs, com assuntos vastos. Assim como reuniões para as pessoas de referência: só da

Infância, só do Fundamental, só sala de leitura, só laboratório de informática. E várias vezes em um mês.

- Em algum momento surgiu ou surge o aspecto cultural, não vou comentar somente dos refugiados, mas dos imigrantes como um todo?

- Da data que estou aqui, de 02 de fevereiro deste ano, ainda não. E penso eu, que por conta do núcleo étnico-racial ainda não ter sido composto, não tenha ainda sido debatido esta questão.

- Vocês conseguem levantar dados específicos para acompanhamento da criança na condição de refugiada, até mesmo pensando nas peculiaridades desta criança e quanto isso pode influenciar no seu processo de desenvolvimento?

- Vamos pensar em nível de DRE Ipiranga e não cidade de São Paulo. Toda escola elabora um planejamento político-pedagógico no início do ano. Esse projeto é aprovado pelo supervisor escolar que acompanha aquela escola. Então a DRE não aprova o PPP das unidades, quem aprova é o supervisor, e quem acompanha também. Então o que a DPED faz: a partir das formações, das temáticas que são desenvolvidas, ela pode entrar na discussão de ações que estão e serão contempladas no PPP, ações que as escolas pensam em desenvolver ao longo do ano. Um dado interessante: semana passada fizemos reuniões em dias diferentes, por conta do público ser grande, só coordenador pedagógico de CEIs, e na data seguinte de EMEIs. E a nossa discussão foi entender como as escolas pensam esses projetos, porque eles existem, qual a intenção e objetivo desse projeto para a unidade educacional. Então foram 2 reuniões com os coordenadores pedagógicos das unidades que discutiram sobre isso. Então fiquei bem feliz com que eu ouvi, umas ideias, de perceber que eles têm a clareza de que o projeto é um documento vivo, dinâmico, que tem que ser entregue e aprovado, mas que pode ser mexido ao longo do ano. Então, assim, não sei te dizer hoje, se essas EMEIs e CEIs que atendem esse público, tenha lá no seus PPP, e eu espero que sim, claramente o trabalho que será desenvolvido com essas crianças. E isso quem vai acompanhar é o supervisor escolar. A gente entra para acompanhar as escolas e ver se essas atividades estão sendo executadas, se estão no PP, e também as formações.

- Eu ia perguntar algo sobre a EOL, mas creio que seja mais voltado ao setor de Demanda, certo?

- Depende, vamos ver!

- Por alguns levantamentos que fiz em algumas unidades, o EOL barra algumas informações. Parece que ele é um pouco limitado quanto a isso. Por exemplo, imputar dados de RNE ou passaporte. Então nessas unidades disseram que tinham que entrar em contato com o setor de Demanda para eles imputarem esses dados. Você acha que isso influencia no atendimento a criança, à família?

- Muito pelo contrário! Há alguns anos, em 2010, ela passa a ser de domínio público quando família faz uma inscrição de intenção de vaga e emitimos um protocolo, essa pessoa pode ir em qualquer repartição para saber em que ordem estão cadastrados na fila para a vaga. Então, chegou na escola essa unidade tem a obrigação de fazer o cadastro de intenção de vaga. Obviamente que a escola, no ato da inscrição, pedirá dados. Se falta um documento ou tem essa questão da não liberação do sistema, a escola tem obrigação de ligar para a DRE e solicitar este acesso. Então acredito que não influencie.

- Legal! Até na conversa com essas pessoas ficou claro que o contato com a Demanda não demora, então por isso não influenciaria em uma matrícula. Queria mesmo ter uma visão de vocês sobre isto.

Pensando na condição da pessoa com status de refugiada, aqui ou em outras DREs que você já tenha passado, já aconteceu formações específicas para os funcionários das DREs?

- Que eu tenha conhecimento, não.

**ENTREVISTA COM YOLANDA PEREIRA DE MENEZES E EDNA DE JESUS GOMES, DIRETORA E COORDENADORA PEDAGÓGICA, RESPECTIVAMENTE, DO CEI QUINTAL DA CRIANÇA.**

- Bom, então eu começo falando um pouco do trabalho. Me chamo Luis Fernando, eu faço um curso de gestão de projetos sociais na PUC e o tema do meu trabalho de

conclusão é analisar a educação infantil pra criança na condição de refugiada na cidade de São Paulo. Então, neste momento eu estou conversando com CEIs, EMEIs e tentando entrevistas com duas DREs, também, e a ideia é um pouco analisar todas as questões que eu vim levantando e que eu acredito que sejam pontos a melhorar na educação infantil na cidade de São Paulo. Eu fiz alguns questionários aqui. Eu vou seguir um pouquinho, mas vocês podem ir complementando e falar quando quiserem e o que acharem mais interessante e a gente vai batendo um papo. Poderíamos começar com os dados pessoais de vocês, nome, idade, formação, há quanto tempo vocês atuam na organização.

- Yolanda: Bem, eu sou Yolanda Pereira de Menezes, sou a diretora do CEI Quintal da Criança. Tenho formação em Pedagogia, já sou formada há mais de 10 anos e aqui no Glicerio, nesta Associação Maria Fausto Carmélio (organização que administra o CEI), eu já estou há 2 anos e 4 meses.

- Edna: Eu sou formada em Pedagogia, me formei em 2013. E fiz também pós-graduação em psicopedagogia e gestão escolar. E no CEI eu estou desde 2015, mas na associação em si eu estou desde 2013. Eu entrei aqui em 2013, trabalhei na outra unidade com crianças de 0 a 3 anos, depois eu desci pra cá pra coordenação.

- Legal. Qual seu nome completo?

- Edna: Edna de Jesus Gomes

- Só pra eu entender, essa Associação é ligada à Missão Paz?

- Yolanda: Não.

- Não? Ta. Porque tem a Missão Paz aqui do lado, né.

- Yolanda: Isso.

- Quantos espaços mais tem essa organização?

- Yolanda: A Associação, ela tem mais 3 espaços, 2 na área da Educação que é aqui, CEI Quintal da Criança, que atende a crianças de 3 a 6 anos, e o outro espaço é o CEI Espaço da Criança (de nome incompreensível) que atende crianças de 0 a 3 anos. E agora recentemente tem o CCA desde 2016, né, final de 2015, 2016 tem o CCA que cuida de criança de 6 a 14 anos.

- E fica tudo aqui na região?

- Yolanda: Ficam todos aqui, um fica ali perto do metrô Sé, que é a CEI e o CCA fica ali na Rua São Paulo.

- Edna: Como você perguntou se a gente faz parte da Missão Paz, assim, eu vou falar um pouco pra você de como surgiu a instituição, a Associação Maria Fausto

Carmélio. Hoje nós somos uma organização conveniada com a Prefeitura, porém, antes ela era, ela foi fundada pela irmã Derly, com o objetivo de atender os filhos de catador de papelão. Isso em 2004, né?

- Yolanda: Isso.

- Edna: 2004, tá com 14 anos, 13 anos que foi fundada. Aí o convênio só veio depois com a Prefeitura e no início o objetivo era esse, atender os filhos de catadores de papelão, só que isso se expandiu e nós temos uma outra realidade bem diversa que no caso são os imigrantes, a gente atende diversos imigrantes aqui.

- Entendi e vocês enquanto CEI atendem assim (de 3 a 6 anos) por falta de espaços como EMEIs aqui na região, é isso?

- Edna: Sim.

- Não tem EMEI por aqui?

- Yolanda: Tem EMEI, mas não é perto, só tem uma mais próxima aqui que é no largo perto do Cambuci.

- Eu trabalho em uma organização social também que a gente tem os CEIs, e um dos CEIs atende de 0 a 6 anos. Justamente por falta de espaço como EMEIs na região e aí eles acabam conveniando para uma idade maior. Nesse CCA você sabe se atende também criança em condição de refúgio?

- Yolanda: Sim, as 3 unidades atendem.

- Edna: É em 2015 né, no de 0 a 3 anos acho que tinham mais de 15 crianças imigrantes.

- Yolanda: Lá ela atende até mais do que aqui. Por nós sermos conveniados com a Prefeitura a gente atende a uma demanda que a Prefeitura encaminha. Então a gente não pega diretamente crianças refugiadas. Se fez cadastro, tem cadastro e tá aprovado pra lista de espera pra entrar na unidade, o sistema encaminha, então assim, como lá ela atende berçário e tem muita criança nessa faixa etária, ela atendia lá em 2015, mais ou menos umas 15 crianças.

- Isso no CEI?

- Yolanda: Lá no CEI Espaço da Criança.

- Edna: Aqui a gente tem em torno de 6. Às vezes, depende, tem 8, um desses no recorrer do ano, às vezes eles fazem e vão embora, e volta pra o seu país de origem. Acaba diminuindo. Uma justificativa maior do que essa quantidade no berçário é que eles chegam aqui o pai e a mãe, por exemplo, aí eles precisam ganhar a nacionalidade brasileira, e no país eles precisam ter filho.

- Eles acreditam que eles precisam ter filho?
- Edna: Isso tanto que ontem eu tava passando acho que tava passando umas três haitianas, todas grávidas. Eu falei nossa realmente é acho que eles engravidam mesmo nesse sentido de falar “eu vou ganhar nacionalidade brasileira tendo filho”. É uma das explicações né. Porque em 2010 era uma quantidade muito grande né, 15 era uma quantidade muito grande que chegava. Eu até brincava que eu me sentia em outro país. Quando eu chegava aqui na calçada, ainda é, mas em comparação a 2015 hoje não tem tanto igual a antes.
- E no CCA também atende né? Uma idade mais avançada? Que é de 6 a 15 mais ou menos?
- Yolanda: As crianças que estudam aqui e finalizam o ciclo vão pra lá no ano seguinte. Que ali estão localizadas muitas pensões onde eles moram. Então eles já vão encaminhando as crianças pra lá.
- Qual é o endereço do CCA? É aqui pertinho?
- Yolanda: Rua São Paulo, é aqui perto.
- Tá depois vocês conseguiriam me passar o contato da gerente do espaço? Talvez eu ache interessante bater um papo com ela também. E deixa eu te perguntar Yolanda, atualmente quantas crianças vocês atendem na condição de refugiado?
- Yolanda: Sim. De refugiada, nós temos só 4 crianças.
- 4 crianças?
- Yolanda: Porque as outras já nasceram aqui.
- Essas que já nasceram aqui, elas têm dificuldade na fala ou não?
- Yolanda: Sim.
- Sim, também tem? As que nasceram aqui? No âmbito familiar...
- Yolanda: Sim. É porque na família eles já conversam com a criança na língua deles né, então quando eles vêm pra cá têm essa dificuldade.
- Quantas nascidas você falou que são aqui? De família refugiada?
- Yolanda: Deixa eu dar uma olhada.
- Só mais ou menos por cima? Não quero te dar trabalho não.
- Yolanda: Não me lembro.
- Eles estão saindo agora para brincar? E no total são quantos hoje com brasileiros?
- Yolanda: Se não me engano são 6 crianças.
- No total? Com brasileiros?

- Yolanda: No total, com brasileiros, são 115. Inclusive tem um pessoal do CCA aí hoje. A gente faz integração com as turmas. E toda sexta-feira eles vêm. De manhã vem uma turma e de tarde vem outra.

- Ah, então esse pessoal que está aí é do CCA? Achei que era o CEI.

- Yolanda: Sim.

- Verdade, eles são um pouco maiores.

- Yolanda: São.

- Edna: Essas crianças aí, alguns, eles terminaram em 2015. Eles foram pro ensino fundamental. Eles ficaram aí. Em 2016 eles foram pro ensino fundamental. Aí quando eles vão pro ensino fundamental eles vão pra atividade paralela lá.

- Entendi. Deixa eu ir passando pra outra e daí a gente vai dando sequência. Imigrantes vocês atendem algum aqui? Que não estão na condição de refugiado, mas sim de imigrante? Por exemplo: boliviano, peruano, ou até mesmo da África mas não está em registro de refugiado?

- Yolanda: É que assim, aqui a gente não consegue separar porque assim a maioria deles muitos nem falam se é ou não refugiado. Por exemplo: tem famílias que chegam, vem alguém da Colômbia e você pede pra eles o protocolo de entrada no país, eles não apresentam esse protocolo, e aí quero ver seu passaporte, “ah eu perdi!”, aí a gente não consegue nem ter essa noção.

- Aí vocês não podem nem exigir.

- Edna: Não, porque assim tem uma exigência da rede que automaticamente a criança sai do sistema quando não tem o documento. Quando fica no documento pendente.

- Isso no EOL?

- Edna: No EOL, quando tem documento pendente, mas isso no cadastro. Por exemplo uma criança foi transferida de outra unidade, aí a gente pergunta “cadê seu passaporte? - Perdi! - Cadê seu passaporte de entrada no país? – Perdi!” Aí a gente fica de pés atados, não consegue fazer nada. A única coisa que a gente pode falar é “você precisa ir atrás”. Quando tem muitas famílias, a gente fala “você precisa ter o RNE, o protocolo que você já solicitou”. Aí muitas famílias quando consegue o RNE aí vem trazer pra gente.

- E aí por conta do abrigo eles se movimentam constantemente entre os espaços e entre as creches e as escolas, os filhos dos refugiados. Essa criança que se movimenta frequentemente ela não está no EOL?

- Edna: Sim, ela está no EOL, por exemplo: muitas vezes a gente consegue ter noção porque a maioria deles são assim, eles chegam, eles vêm muito rápido fazer a inscrição, tem gente que chega, dois dias, três dias, já vêm fazer a inscrição. Principalmente os que chegaram legalmente os que têm protocolo de entrada eles já vêm, tanto é que os haitianos ou qualquer um, principalmente os haitianos, eles chegam, os africanos também. Eles vêm rapidinho atrás de escola, você faz inscrição, tanto que até algumas pessoas questionam, os brasileiros questionam por que a vaga deles sai rápido. Eu acredito que o fato da vaga deles sair rápido nem é pelo fato de ser prioritário pra eles, eu acredito que seja essa questão de eles irem atrás, porque eles vão. A gente encaminha eles pra Defensoria Pública, eles ficam muito felizes de "Ah eu terminei você me encaminhou". Eles saem e agradecem. E vão daqui dois, três meses eles voltam e tá lá no sistema a determinação legal, então eles conseguem ter a vaga muito rápido e a gente consegue ter a noção de que ele é migrante porque muitos quando chegam o primeiro lugar que eles ficam é aí na casa do migrante.

- Por que vocês encaminham eles pra Defensoria?

- Edna: A gente encaminha pra Defensoria pelo fato de essa região ter muita demanda e acaba se ele ficar na fila sem ir na Defensoria essa vaga demora pra sair e a maioria deles precisa principalmente os africanos, né, Yolanda, vêm muito sem, tipo só a mulher sabe, aí ela chega e precisa trabalhar, e a gente fala vai na Defensoria Pública, conta a sua história e aí elas vão, levam a documentação e fala que precisa trabalhar e aí com uns 3 ou 4 meses entra como determinação legal e essa vaga sai mais rápido.

- E é liberado. Entendi. Dessas crianças que estão em condição de refugiado, vocês acreditam que estejam, qual a nacionalidade delas?

- Edna: Olha tem muitas crianças que nasceram no país deles mesmo, por exemplo, a gente atende um haitiano.

- Tem colombiano aqui em condição de refugiado ou?

- Edna: De refugiado eu não sei te dizer porque a gente não tem esses dados, essa confirmação se é refugiado ou não. Tem colombiano, tem os africanos, tem haitiano, e assim, a gente já atendeu outros imigrantes, só que a gente não sabe confirmar pra você se é ou não refugiado.

- Esses africanos vocês sabem que língua eles falam? Inglês ou francês?

- Yolanda: Eu não sei.

- Edna: Eles falam Francês e alguns falam português.
- Que deve ser os angolanos. Tá!
- Yolanda: Eu tenho 2 da Angola, duas crianças, 1 da Nova Guiné, é Guiné Bissau agora, dois colombianos, e três da Síria.
- Legal. Guiné é francês né?
- Yolanda: Sim.
- Beleza, dessas só as duas crianças angolanas que falam Português? Ou as demais falam também? Vieram com o idioma da família ou do local que vieram, é isso?
- Yolanda: Essas duas angolanas elas falam Português porque elas já estão na faixa etária de 6 anos, então já estão estudando na CEI, já desde, pelo que eu entendi, ali desde os 3 anos de idade. Então dá pra ver que já falam o idioma, mas ainda não falam corretamente porque eles trocam ainda muitas coisas. Ao invés de eles falarem, ele pra homem e ela pra mulher eles trocam, eles ainda não têm essa noção.
- Mas tem mais facilidade por ser mais próximo do idioma deles, né?
- Yolanda: Sim.
- Edna: No caso, a Alegria (nome da criança) por exemplo, ela chegou em 2015, né, mas eles já falam Português. Não sei, a Alegria é da onde? Então já fala português
- Yolanda: Angola. Mas um português que não igual ao nosso. Mas já dá pra entender bastante.
- E os demais não falam?
- Yolanda: Os da Síria eles começaram a aprender aqui, apesar que ele tem uma irmã que quando ele entrou já estava com 7 anos, estava estudando aqui na EMEF, então, tanto que ela traduzia até pra família. A família não falava muito bem Português e ela, a filha que fazia a tradução.
- Eles se comunicam então?
- Yolanda: Agora sim, no começo não.
- E desses 3 sírios, um deles não falam direito, é isso?
- Yolanda: Um é porque ele tem um assim, um probleminha de inclusão e o outro porque ainda é pequeno, tá falando agora. Né, algumas coisas ele fala.
- E os que falam língua espanhola?
- Yolanda: Então o colombiano pequenininho tem dificuldade de nos compreender, ele começou agora a frequentar escola. E a menina fala algumas coisas, fala bem

assim algumas coisas em português, mas ainda assim mesmo eles, entre si, eles se comunicam em espanhol.

- Edna: Mas a família dele, eles chegaram recentemente. O pai tem um pouquinho mais de tempo porque ele chegou em 2014, né. E a mãe chegou agora em 2016. Então ela não entende quase nada, tanto que quando eles vêm conversar vêm os dois juntos. Aí ela fala e ele repassa pra nós. Quando ele fica muito nervoso ele passa a bola pra ela. Mas é mais ele que entende.

- Legal vocês falarem disso eu vou até perguntar um pouquinho depois sobre isso, mas com a família síria como é? Porque provavelmente eles devem ter bem mais dificuldade de falar português.

- Edna: Péssimo. Às vezes o único que vem entrar em contato é o pai, porque a mãe tem meio assim um sistema assim de não falar muito.

- É patriarcal.

- Yolanda: Isso, tem que ser o homem que vem tomar as decisões, então, geralmente é ele que vem e pergunta alguma coisa, aí quando tem reuniões a gente conversa diretamente com ele. No início não entendia nada. Então meio que por mímica, então a gente colocava no inglês o google tradutor, rs. E aí ele já vem com o celular e ele já fica, fala um pouquinho e vai lá, rs, já coloca o celular pra gente escrever.

- Legal, já que foi um pouco nesse sentido, como foi o processo de admissão dessas crianças? No sentido administrativo mesmo, porque a gente já tem problema com o EOL, porque o EOL não aceita alguns dados dessas famílias, eles praticamente bloqueiam. Tem a questão linguística, tem a questão de rito, do pai da mãe, ou da família, cultural, como foi isso pra vocês, essas experiências de admissão dessas crianças em condição de refugiado?

- Yolanda: Agora eu acho que tá tranquilo, eu acho que em 2014 tava pior pra conseguir inserir eles porque se realmente você não tem o RNE, o sistema não aceita, mas agora eles mudaram bastante coisa ali no EOL, então, algumas coisas já está mais acessível. E tanto que a gente tem que reclamar e ligar porque a gente fala "A família está aqui", e você sabe que tem pessoas que pra você arrumar alguma documentação aqui no Brasil tem que pagar, se já tão vindo em condições de refugiado que não tem emprego, não tem dinheiro. Aí eu ligava várias vezes lá, "Ó como que fica? Essa pessoa não tem condições". E como que fica pra essa pessoa tentar arrumar um emprego? Porque pra tentar arrumar qualquer

documentação às vezes eu pergunto pra eles, na polícia federal às vezes é R\$200, R\$300, pra pegar alguma documentação que eles pedem lá né. Então aí eles reclamam bastante. Aí a gente encaminha eles pra Igreja, que a Igreja ajuda. É que eles têm assistente sócia e essas coisas né.

- Certo. Vocês tiveram alguma formação, receberam alguma orientação pra trabalhar com essas famílias e essas crianças em situação de refugiado? Tanto da DRE quanto da SME? Ou alguma outra organização?

- Yolanda: Não.

- Edna: Assim, a única, que eu entendo de legislação, assim que fala pra gente como exigência como trabalhar a questão étnico-racial em documento da rede e incluindo os imigrantes. Esse é o único documento até agora. É a única exigência. Mas capacitação pra isso mesmo a gente não tem. Quando a gente for pensar a diversidade a gente vai pensar a diversidade baseado nesse documento. E baseado nas informações que nós temos e mais, a gente buscar mesmo entendeu? A gente busca, mas formação específica mesmo pra tratar da temática não tem. É uma falha.

- Yolanda: É uma falha né?! Porque eles deveriam ter esse olhar. Antes a concentração deles era muito na região central. Só que agora eles estão espalhando, especialmente na zona leste tem muita gente indo pra lá.

- Edna: Acho que foi o... que falou uma formação que tem, um jeito de se escrever pra eles. Acho que foi você não foi?

- Yolanda: É o jeito de escrever.

- Edna: O jeito de escrever pra eles e eu já tinha observado um pouco isso. O jeito que eu escrevo por exemplo, se eu escrevo letra cursiva, aí quando eu atendo um deles eu tento escrever principalmente depois da fala dela “Ó tá tendo formação pro jeito de você escrever pro imigrante”, aí hoje eu já penso vou escrever de letra de forma pra que eles compreendam melhor. E eu até pergunto, se eu escrever cursiva, você vai entender? Às vezes alguns falam “entendo, pode escrever cursiva mesmo”. Os bolivianos falam “pode escrever que eu entendo”. Alguns já falam, os haitianos mesmo já falam “não, escreve letra de forma que eu não entendo a cursiva”. A gente tendo esse olhar sensível pra que eles se apropriem.

- Mas é uma coisa de vocês, né?

- Edna: É uma coisa que a gente busca na internet. A gente não teve a formação, ela chegou com uma informação que tinha o curso pra isso aí, assim, se eu já pensava

nisso eu passei a ter um olhar mais sensível ainda com a questão, mas assim é uma coisa que a gente vai se virando né. E a gente vai buscando ferramentas para.

- Yolanda: E muitas coisas, assim, no começo a gente vai, assim, por exemplo: se a criança é uma família nova, então o bilhete que você escreve você já tenta colocar na língua deles pra eles poderem entender, se põe dos dois jeitos. Porque é obrigado a colocar o português também para a família já começar a entender o que é, e a gente põe o da língua que é de origem daquela criança então, porque às vezes você vai ficar ali batendo na tecla, não vai, eles não vão entender, você fala mil vezes a mesma coisa, tem uns que falam “não, tá, entendi”. Entendeu nada.

- Só balança a cabeça?

- Edna: Sim. E fora que assim, fora o fato de eles se acharem pertencentes, se a gente não fazer o máximo pra que eles sintam pertencentes desse ambiente, eles ficameu já falo o português, ariscos. Sabe, eles não, a gente não consegue se integrar. Entendeu. Essa integração, essa parceria escola-família a gente não consegue. Se a gente não fizer dessa forma. A gente não mostrando meios que a gente ta tentando trazer eles, ta tentando incluir eles. Se a gente não faz isso eles vão ficando cada vez mais distantes.

- Quando a gente fala dessa questão da inclusão, a gente pensa muito na questão da cultura, né. E até as duas próximas culturas têm a ver com isso. Como vocês trabalham pra adaptar essa criança à realidade brasileira, e como vocês também trabalham pra adaptar a cultura da criança a realidade das outras crianças, entendeu? Cultura vice e versa sabe? Vocês têm um programa específico educativo pedagógico pra trabalhar com isso?

- Yolanda: A gente consegue trabalhar com projetos. Através dos projetos você consegue tanto os brasileiros quanto os imigrantes e o ano passado a gente trabalhou muito a vinda dessas, a cultura dessas crianças, de fora, então cada sala, se divide e escolhe, por exemplo, se eu atendo mais haitiano eu vou trazer cultura haitiana, a outra sala tem mais bolivianos, vai atender aos bolivianos. Outra da Síria, a gente tinha dois irmãos. Atendeu os sírios, aí depois a gente mostra pra todo mundo como que é, através de receitas, histórias contadas, vídeos, as danças, a gente vai trazendo assim pra criança se inserir. Aí fazemos o projeto ao contrário, nós aprendemos um pouquinho da cultura deles, e esse ano eles vão aprender um pouco da nossa cultura. Entendeu? Então a gente vai mesclando assim cada ano

uma cultura pra eles aprenderem. Poder tá inserindo as famílias e as crianças no contexto onde ela está.

- Edna: E essa questão é tão rica que a gente vê no dia a dia o quanto eles se encantam, eu não falo nem no sentido só do imigrante em si, deles no dia a dia com os projetos, eles se encantam, todas as crianças, com o jeito de cada um, o jeito de vida de cada um. Por exemplo, chega o outro que não consegue falar, o português, aí eles passam a ter uma sensibilidade de olhar pra aquele outro, e quando eles estudam e veem essa cultura diferente, eles começam olhar pras outras com outro olhar. Por exemplo o ano passado, uma das salas era sobre arte da Bolívia, arte da Síria e aí tinha a questão dos vitrais, e aí, nós saímos muito, pro bairro e nessas atividades externas, eles viam os vitrais eles viam aquilo era uma festa pra eles, não era só os sírios em si, “Nossa Mohamed, olha lá os vitrais da sua terra, que não sei o que” Aí as professoras tinham um jeito de abordagem que elas falavam “Agora nós vamos guardar a nossa mala da Bolívia e vamos pegar a mala e viajar para a Síria”, e aí tinham fatos que aconteciam assim que a gente ficava rindo depois, a professora saiu uma vez com um dos sírios pra resolver uma questão de saúde aí pegou ele e saiu né, aí daqui a pouco desceu uma criança correndo toda apavorada, aí eu falei “Gente que esse menino desceu sozinho correndo?” Aí eu perguntei “O que aconteceu Pedro?” Aí ele não me respondeu, só desceu e continuou correndo “Professora, professora, você vai levar ele pra Síria, o Abdala pra Síria? E o Mohamed você não vai levar? Você viaja com o Abdala e não viaja com o Mohamed?” Na cabeça dele a professora saiu e foi viajar pra Síria, por conta da malinha que ela começava a abordar a temática.

- Que curioso, até né. Legal. Rs

- Yolanda: E o gostoso assim é durante o projeto no ano passado proporcionou para as crianças aqui de trazer até as famílias mais próximas da escola. Porque às vezes eles saíam falava assim, “Nossa mãe, essa fulana de tal é da Bolívia, sabia que ela mora na Bolívia, e lá tem isso isso e isso?” Aí as famílias, “Nossa que legal...”

- E a família aprende né.

- Yolanda: Isso, e a própria criança imigrante, ela vai lá e fala “Olha mãe, tá trabalhando isso, isso e isso sobre a Bolívia.” Aí muitas mães não dão essa importância pra fala dos filhos, mas a gente pergunta e aí a fulana falou alguma coisa pra você? Ela veio então, ela falou isso e isso, aí eu falei “Aí realmente, então, tá acontecendo isso mesmo aqui! Aí eu falei “E você tem alguma coisa?” Porque ela

falou de uma brincadeira sabe, assim, tem a questão da timidez, assim, principalmente os bolivianos, eles são bem tímidos né. Aí eles chegam meio tímidos e querem fazer alguma coisa, mas eles falam não eu não vou, mas mesmo assim a gente resgata e consegue resgatar muitas coisas com essa integração com a família.

- Yolanda: A mãe da Guiné, do menino da Guiné Bissau só porque a gente ia fazer uma apresentação final e era dança africana, e ele era o principal. E a mãe, “Mas professora, professora, por que que não avisou antes? Eu ia trazer uma roupa de lá.” Eu falei “Não precisa” “Não, não, a roupa do Brasil não tem graça não é colorida.” Ela pediu não sei pra quem trazer uma roupa colorida e porque o filho dela tinha que apresentar e o pessoal tinha que ver, o que é pra gente é bom. E assim, a gente traz a família pra dentro, pra curtir também esses momentos do projeto. Não fica só em sala de aula. Com tanta informação que a gente tem, nas reuniões que nós temos com a família, aí cada educador fala “Olha a gente tá trabalhando isso” aí já traz uma coisa pra que eles participem do projeto e contribua também com alguma informação. Ah lá a gente faz desse jeito, as brincadeiras são essas, as canções são essas. O menino da síria trouxe um livro, que a gente tava com dificuldade de arrumar livros infantis, de literatura e ele trouxe. Ele que trouxe.

- Mas isso na língua dele?

- Yolanda: Sim, sim.

-E ele consegue ler já?

- Yolanda: Sim, ele contou já. Ele consegue não a leitura convencional, né. A leitura convencional eles não conseguem né, ainda, mas através da imagem eles conseguem, sim, fazer essa leitura.

- Edna: Por exemplo, e no momento de partilhar as atividades, foi um momento bem rico também. Porque ele passou a se sentir importante sabe, quando ele trazia alguma coisa e ia compartilhar com outras salas e quando trazia um instrumento, um prato típico, pra eles, nossa! Pra ele aquilo era a sensação. Daí depois tem a mostra cultural e depois de trabalhar aquele projeto no decorrer do ano, no final do ano em outubro, novembro a gente faz a mostra cultural aí além de todas as outras atividades como oficinas que já fazemos com a família no decorrer do ano a gente tem outros momentos. E esse momento é como se fosse o momento final do projeto que é final entre aspas, de qualquer forma, a gente pode dar continuidade no ano seguinte, mas partilha aquilo, e aquilo pra família é tido como algo muito especial.

No caso, essa família síria, o pai ficou feliz da vida quando ele chegou e tinha kibe, tinha instrumentos musicais confeccionados por eles e ele observou cada detalhe o tempo todo tirou foto. Se apropriam mesmo.

- Yolanda: Aí a mãe falou “Ah eu posso ensinar vocês a dançar?” E ela entrou pra apresentação e ficou.

- Legal! A gente falou da dificuldade linguística, né. Das famílias das crianças né. Vocês falaram um pouco que se viram com o grupo. Quando a gente volta a falar de formação, você sabe se tem alguma formação específica voltada para línguas, ou oferecida pela secretaria municipal de educação, ou conveniada com a secretaria municipal de educação?

- Yolanda: Se existe, pode ser que não chegou ainda pra gente. Pode ser que tenha com outras conveniadas, mas que eu saiba até agora não.

- Acho que deve ter mais conveniadas do que diretas né.

- Yolanda: É porque geralmente quando chega é alguma coisa, mesmo que não chegou pra nós a gente acaba vendo. Alguém partilha, pesquisa bastante na internet, e a gente acaba encontrando alguma coisa. Até agora...

- Vocês possuem algum recurso específico ou uma política de atenção específica pra essa criança? Qualquer tipo de recurso seja ele, alimentação, formação, educativo?

- Yolanda: Não.

- Tudo o que vem pra criança brasileira vem pra criança em situação de refúgio?

- Edna: Não é tratado somente, por exemplo se é uma criança que a gente tem que ter olhar diferenciado pra ela por algum motivo, vai em situação vulnerável a gente tem, como a gente teria pra criança brasileira também.

- Yolanda: E fora que a associação tem convênio com mais dois cursos que é profissionalizante. Então, tem o de manicure e tem costura. E a gente oferece esse curso pra qualquer pessoa que esteja aqui tanto as famílias atendidas, quanto pessoas de fora. Esse ano passado veio muita gente, muitos da África, bolivianos, haitianos. E assim, muitos homens queriam aprender a fazer manicure, a costurar. Então é aberto pra comunidade em si. Então, a gente ajuda, assim a aprender algo, alguma profissão pra poder tentar arrumar pra poder conseguir um emprego ou tentar trabalhar por si próprio entendeu?

- Edna: Uma família já numa situação vulnerável porque na condição de refugiado já é vulnerável, mas por exemplo se tem alguma coisa que está no nosso alcance. Por

exemplo no sentido de higienização, lógico que a gente dá uma atenção maior, mas assim, essa atenção, não é pelo fato de ser migrante é pelo fato de ser qualquer pessoa.

- Entendi. De acordo com a experiência de vocês, quais são as maiores dificuldades que as crianças e as famílias passam na vida escolar, nas crianças e nas famílias em situação de refúgio? Quais são as dificuldades que vocês acreditam que elas tenham nesse contexto?

- Yolanda: Integração, o problema da fala dificulta demais o entendimento do outro, então eu acho que já começa aí. Se por exemplo, os haitianos têm uma coisa legal, eu sei porque a gente sempre comenta. Eles são um grupo que não vem sozinho e fica isolado. Eles vêm com algum parente algum amigo, por exemplo, se ele não fala nada, ele traz essa pessoa, pra gente poder ter esse entendimento. Eu acho assim, os outros os bolivianos são mais reclusos, os colombianos também, então é assim eles são mais reclusos, são entre eles. Eles tentam se virar sozinhos, é um pouco mais fechado. Os africanos às vezes vêm já com alguém conhecido também pra poder ajudar.

- Edna: Até o jeito dos haitianos e africanos de ser é diferente, porque parece que eles têm um jeito mais humilde de chegar assim. De falar, eu preciso, eu quero, de agradecimento é tudo diferente o jeito deles. Se a gente encaminha eles para algum lugar, precisa encaminhar pro CRAS a gente escreve e dá o endereço do CRAS, da Defensoria Pública, eles ficam muito agradecidos quando isso acontece. A gente vê o esforço deles pra se integrar e estar ali. Só que eles tem isso de viver em colônias eles estão sempre juntos. Se você observar no dia a dia eles se cumprimentam sem conhecer, até a gente mesmo pessoas que a gente não atende aqui pessoas que passam e falam bom dia. Na rua, normalmente eles olham pra você e falam bom dia tudo bem?

- E pra questão de integração língua, que ações vocês tomam? Pra diminuir este tipo de dificuldade?

- Yolanda: É que geralmente quando eles chegam até nós, eles já vêm encaminhados de algum lugar, tá. Não sei se a Igreja Missão Paz tem essa dificuldade, por exemplo, já se passaram muitos migrantes por ela. Então lá eles têm aula de português duas vezes na semana, né que também ajuda eles e da seleção de empregos, acho que uma vez por mês ou duas que tem um grupo de empresários que vai lá e contrata. Eu creio que, assim, o mais dificultoso foi o

peçoal da Síria, tá. Porque assim, por mais que eles tenham, a Mesquita, por exemplo quando eles chegam a São Paulo já correm pra Mesquita, principalmente inclusive essa família que a gente atende a família já foram pra Mesquita, a Mesquita no ano passado já arrumou uma nova casa pra eles, eles moravam num prédio em condições precárias. Essa Mesquita já ajudou eles a arrumar uma casa maior, num bairro um pouco melhor, que eles estão ali no Cambuci, né. Então, mas eles têm mais dificuldade na parte da integração.

- Edna: Eu acho que é uma restrição cultural mesmo, aí eles não querem perder nada da cultura deles. Pelo que eu entendo, aquilo ali eles não querem se misturar. Eles falam que não tem problema nenhum se misturar, a fala deles é essa, a gente tenta conversar com eles, eles confundem, por exemplo você fala região, eles entendem religião, eles falam não tenho problema com religião. Religião não é problema, como se ele dissesse assim: não existe barreira, mas a gente vê que é uma coisa cultural.

- Ou seja a primeira coisa que ele identifica é a coisa que ele tem dificuldade.

- Yolanda: E por não sermos a gerente do CCA, ela é centro social, lá dentro tem uma psicóloga que atende as famílias de lá, mas independente de atender só as famílias de lá, se a gente tem alguma dificuldade a gente também encaminha pra ela. Falo "Fátima, tem uma família que precisa disso e disso", então independente se é imigrante ou não a gente vai encaminhando. Nós temos um convênio, não é convênio, é uma parceria grande com uma UBS. Aqui da Sé, então, por exemplo, a gente vê que algumas crianças necessitam de atendimento médico, em algumas famílias a gente consegue, falar agora as síras pra eles não são muito importantes essa questão da saúde, assim já os haitianos, os africanos, eles já vão, tanto que eles têm um representante deles dentro da UBS pra atender eles, por exemplo, tem alguma dificuldade de fala o cara já vai lá e já ajuda na tradução. Aí eles conseguem a carteira do SUS, conseguem os atendimentos mais rápidos e a igreja passou pra nós que eles têm também atendimento médico aqui, nós podemos encaminhar os nossos pra lá também. Então tem uma ajuda extra. Na Missão Paz tem sempre bons médicos, tem uns residentes da USP, da Unicamp, alguma coisa assim.

- Aqui na Missão Paz?

- Yolanda: Sim, tem algumas especialidades que eles fazem atendimento.

- Médico?

- Yolanda: Sim, tem clínico, pediatra, fono, acho que fisioterapeuta, e algumas coisas que estão abrindo convênio ainda.

- Entendi. Você acredita que o histórico, ou a condição da criança ser refugiada, e aí a gente pode falar da diferença cultural, alimentar da linguística, e até mesmo ela está na condição de refugiada, ela saiu de uma condição de guerra, atrapalha no desenvolvimento cognitivo, social e psicossocial dessa criança?

- Yolanda: Com certeza.

- Como vocês conseguem identificar e trabalhar isso? Ou sei lá, fazendo um programa específico, que vocês falaram desse projeto, ou fazendo encaminhamentos, específicos pra algum tipo de serviço.

Entrevistado 1: A gente tem principalmente da Síria, as outras nem tanto, por mais que lá no Haiti teve aquela.

- o terremoto...

- Yolanda: isso, mas eles já vêm um pouco mais preparados. Então, assim, não afeta tanto as crianças. Então os três que a gente atende da Síria eles são já mais “recrudo”, eles ficam quieto num canto, eles não ficam, pra interação, é mais difícil, então você tem que fazer mais atividades, tentam se integram, então a gente meio que larga as outras nossas, e vamos trazendo elas pra nós. As famílias são pior ainda porque eles já sofreram tanto que eles acham que se a gente tá querendo aproximação é porque a gente tá querendo alguma coisa, e não é bem assim, né. Então, a gente tenta assim ao máximo. Tenta trazer pra conversar, tem uma psicoterapeuta que nos ajuda uma vez por semana, ou quando ela pode, então assim, ela vem e a gente marca as reuniões com essas famílias, pra poder entender um pouquinho dessa passagem do país deles pra cá, que que eles tão sentindo, se estão conseguindo, se progredir né. Porque tem alguns, eu tenho dois pais aí que são ambulantes. Tão vendendo ali no Brás. Tem um que agora tá conseguindo que foi encaminhado pela Mesquita, abriu agora um restaurante. Ela fez um curso de empreendedorismo, né, no SENAI, e ela está abrindo um restaurante, então está se levantando um pouco mais. E os bolivianos quando vêm, acho que eles são bem assim apreensivos, pra se integrar era mais difícil. A gente tinha uma criança aqui que pra se integrar era mais difícil, ela já saiu tinha 6 anos, era sempre quieta no canto, não era muito de conversar, falava pouco de português mas ela entendia bastante coisa. A família então não queria participar das reuniões, aí até você fazer um trabalho, da importância dela vir ver como tá a progressão dessa criança dentro

da unidade se ela tá conseguindo interagir, se ela consegue usar as atividades as brincadeiras, como que é a relação criança, criança adulto. Aí a gente vai trazendo essas reuniões aos poucos.

- Entendi. E a secretaria de educação possui algum instrumental específico pra analisar o processo e o progresso dessa criança em situação de refúgio?

- Yolanda: Não.

- Vocês têm algum geral? Utilizado pras crianças no geral?

- Yolanda: Geralmente o processo de ensino aprendizagem é o mesmo que a gente usa pra todos. Lógico, às vezes um olhar de qualquer criança, seja migrante ou não, a gente vai atender ao desenvolvimento dela naquela idade específica, mas acho que a secretaria da educação ela vem querendo, você sabe que a educação infantil ela é jogada pra trás. Ela vem querendo fazer algo, quando a criança está no ensino fundamental, porque exige nota, porque até então, a gente só tem um relatório de desenvolvimento infantil dessa criança, aqui nós fazemos duas vezes ao ano, uma no primeiro semestre do começo do ano até metade do ano, e a outra no segundo semestre, da metade do ano até o final que é a única coisa que nós fazemos pra poder também entregar pras famílias, pra mostrar pras famílias como que está aqui dentro da unidade. Como foi o processo dela durante esses meses, mas fora isso a gente não tem aquela obrigação de entregar nada. Assim, nós fazemos porque é uma documentação pra nós, se por exemplo o ano que vem, eu mudo de algum educador, então esse educador precisa conhecer um pouco como é essa criança. Pra ela poder começar a trabalhar a partir da onde, mas fora isso, eu acho que eles deveriam ter uma formação realmente pra nós, um olhar um pouquinho melhor na questão de formação pra gente aprender com esses refugiados, e também pra dar um atendimento melhor. Eu to com uma criança que assim de tanto eu reclamar que ela tem, ela é da Síria, eu acho que ele tem, assim, eu acho, a gente não pode diagnosticar porque eu não sou da área médica, que ele tem devido às atividades e ao comportamento que ele tem aqui, se ele tem um pouco de reclusão, até eu conseguir algo da secretaria demorou, pra ter um atendimento que nos ajude com alguma coisa.

- Ele tem um deficit é isso?

- Yolanda: É, diagnosticado a gente ainda não tem.

- Mas o que você acredita que seja? De aprendizagem?

- Yolanda: Pela idade que ele tem agora, desde que ele entrou, a gente vem observando, ele tá muito atrasado em relação a faixa etária das outras crianças.
- Quando você fala do olhar da secretaria pra educação fundamental a gente muda um pouco o foco, porque fundamental não está dentro do infantil. Certo? Infantil vai até as EMElS não é isso?
- Yolanda: EMElS, isso.
- EMEF entra?
- Yolanda: Não, por mais que ela já tenha 6 anos, já é fundamental.
- Já ensino básico né?
- Yolanda: Isso.
- Tá, o EOL. Como vocês lidam com essa dificuldade? Porque eu ouvi de uma outra pessoa que quando vai inputar dado de uma criança refugiada, como o campo é certinho, ele não aceita por exemplo, número de passaporte ou de RNE. O que vocês fazem quando acontece isso? Porque parece que barra, né, a criança não consegue ser inscrita direto se dá esse problema ele não consegue salvar.
- Yolanda: Eu vou colocando até conseguir. Olha o correto é a criança ter o RN, como você vai cobrar da família que acabou de chegar? O RN precisa ter letra, e o passaporte tem, se não tem o RN aí você joga o passaporte.
- Mas dá?
- Yolanda: Aí eu coloco que a criança ainda está, aí tem um campo em que você coloca o motivo porque essa criança ainda não tem essa documentação. Aí coloco, a família está ainda arrumando a documentação, entendeu?
- Aí você coloca essa observação? E a DRE?
- Yolanda: Por enquanto na educação infantil talvez ela não vá barrar, mas no ensino fundamental, sim. Né? Porque daí lá exige outra documentação. Agora pra sair daqui dessa unidade pra ir pra outra unidade um CEI de educação infantil, não tem problema nenhum porque aqueles dados ainda estão lá. Quando a família ainda arruma a gente corre e arruma essa documentação. Essa parte a gente não consegue alterar diretamente no sistema, tem que encaminhar para o setor de demanda, aí você escreve porque e tira uma cópia da documentação nova e lá eles arrumam. Aí eles encaminham pra gente e já falam, olha tá tudo organizado. O nome da criança, número de cadastro, número de certidão e o nome da mãe. São esses três dados que a gente não pode fazer alteração depois que a criança é matriculada aqui ou cadastrada. Aí você encaminha e eles arrumam. Isso daí não

tem problema. Eu nunca deixo de fazer matrícula, cadastro por causa dessa documentação. Já cheguei a receber aqui uma família da Venezuela, de refugiado. Porque você sabe que a situação lá tá ruim, né. Aí eu falei pra ela como que você veio pro Brasil? Foi da Venezuela e foi pro Peru, e do Peru ela pegou alguma condução e veio pra cá.

- E quando não tem nada o que vocês fazem?

- Yolanda: Ai eu encaminho pra ir lá DRE ai eu falo vai lá e eles dão um jeito pra você. Pra tentar como você consegue com essa documentação mais fácil. Por que, por exemplo, pelo que eu entendo lá. A família não tem condições nenhuma, eles dão uma carta, pra encaminhar pra polícia federal, entendeu?

- A DRE daqui é a Ipiranga?

- Yolanda: É.

-Eu acho que é isso. Você quer fazer alguma complementação?

- Yolanda: Não.

- Bom, eu agradeço a sua atenção, vai me ajudar bastante, eu queria só te fazer uma pergunta, talvez eu não sei se isso seja mais fácil no CCA, eu acho que pra encaminhar as dificuldades não bastaria só o meu olhar, ou o olhar do ensino, acho que precisa do olhar das famílias. Como que você acha que eu consigo solicitar não é nenhuma imposição, que essas famílias tenham uma entrevista sobre a percepção da educação infantil? O que você acha que é melhor falar com outra pessoa?

- Yolanda: Talvez eles não façam entrevista porque eles sempre têm que trabalhar, né. Mas eu posso tentar conversar com algumas aqui se elas podem fazer esse atendimento. Mas você pode tentar na missão paz, porque eles viram e mexem estão aqui dentro.

- E na Missão Paz deve ter algum com criança em idade escolar né. E você sabe com quem posso falar lá?

- Yolanda: Também tem crianças já em escolas, e também podem dar essa entrevista, também até mais fácil.

- Você sabe o contato aqui na Missão Paz?

- Yolanda: Procura o Padre Paolo, ele pode te encaminhar, entendeu? Dar as orientações necessárias, porque ele cuida da parte da casa do imigrante tá.

- Ai se você conseguisse falar com alguma família... se você puder me passar daí eu posso vir aqui e conversar com eles aqui, ou algum outro espaço em que eles

acharem melhor. Porque acho importante ter essa opinião deles também né. Então tá ótimo. Depois você me passa o contato do CCA. Já fechar aqui.

## **ENTREVISTA COM FRANCIS DE PAULA GOLIA, COORDENADORA PEDAGÓGICA DA EMEI ALBERTO DE OLIVEIRA.**

- Bom Francis, já apresentei a minha proposta de trabalho, se você puder iniciar falando seu nome completo, sua idade e formação, e quanto tempo... e um pouquinho da sua trajetória que você já até me disse antes, mas pra ficar registrado.

- É o meu nome é completo é Francis de Paula Golia, estou atualmente com 42 anos, na Prefeitura de São Paulo há 20 anos. Farei 21 anos agora em julho. Sempre trabalhando com o ensino fundamental desde que eu entrei em 94 e na EMEI este ano agora, é a primeira vez que eu pego essa faixa etária, esse segmento da educação.

- Legal, e atualmente o seu cargo aqui e sua formação.

- Pedagogia, licenciatura plena. Foi tardia, eu iniciei na Prefeitura com magistério. E fiz em 2003 a pedagogia. Terminando em 2006, foi uma formação universitária mais tardia e até 2009 fiquei em sala de aula de primeira a quarta que agora será até o quinto ano, primeira etapa do ensino fundamental serão 5 anos, e desde 2010 como coordenadora pedagógica, então na EMEI como coordenadora pedagógica.

- Você falou que são duas crianças refugiadas atendidas aqui na EMEI, né? E vocês têm imigrantes também?

- Sim, temos, mas nessa região é um número pequeno. Eu não sei te pontuar, essa análise ainda não fizemos, mas é um número pequeno

- E dessas crianças refugiadas quais as nacionalidades delas?

- Uma é síria e a outra eu posso checar... É do Haiti. Ele é de 2011. Ele tá na segunda etapa que a gente chama na EMEI de Educação Infantil II. Aí tem o infantil I, crianças de 4 e 5 anos; e as crianças do infantil II, 5 anos alguns escapam pro 6.

- Qual a idade do F. (criança haitiana)?

-Ele nasceu em 2011, tem 6 anos.

- Já já ele vai pro Fundamental.

- Que seria o último ano. Eles permanecem dois anos aqui só. É interessante, eu tenho um olhar e eu fico pensando ele uns 3 ou 4 anos lá pra frente e pra encaminhamentos, essas coisas.

- Legal, e essas duas crianças elas falam Português?

- Não. O F. está se apropriando da língua este ano, teve um trabalho, isso pela informação, teve um trabalho muito grande dos professores nesse sentido e continua, inclusive este ano a gente tá confeccionando um materialzinho mais específico, baseado um pouco assim, no material que existe na rede sobre língua portuguesa para estrangeiros.

- É de alguma organização social?

- Não que eu me lembre.

- É que eu dou aula para imigrantes e a gente usa um material da Cáritas.

- Não, não é da Cáritas. Vou até anotar!

- Chama "Pode Entrar", o material é bem simples.

- Ah é. Vou anotar que é importante pra gente. E pra imigrantes, língua portuguesa pra imigrantes.

- A gente aplica tanto pro falante de língua espanhola, aí não é condição de refugiado, ou pra condição de refugiado falante de qualquer idioma.

- E foi aquela coisa bem assim, que a gente foi fazer eu falei vamos começar a trabalhar vocabulário, como é o dicionário ele, como se manuseia. Como não estão alfabetizados ainda, então vamos fazer figuras-palavras, e aí me trouxeram esse material, eu não sei dizer de onde foi exatamente, mas eu sei que foi da internet. A professora pegou da internet. Ele compreende bastante, então assim em termos de funcionalidade, ir ao banheiro, comida, brincar, circular no espaço, dessas questões a gente se apropria bem. Mas a gente percebe que é difícil por exemplo, uma história longa ele presta atenção, ele interage, a gente percebe a dificuldade que é isso, assim como conversas muito longas, a gente tem que tomar muito cuidado com essa questão né. Procurar fazer sempre frases curtas, se certificar da devolutiva. Muito difícil, bem, ele não domina, mas já, avançou bem. Fala muita coisa em língua portuguesa, mas não domina. E a Ta. (criança síria) não fala mesmo. Só que a Ta. tem uma situação de introspecção muito grande. O F. é o sociável, o extrovertido, uma alegria, ele vive sorrindo esse menino, produz, é envolvido, extremamente envolvido, é um xodó. A Ta. já tem uma questão, isso de acordo com o relato da psicóloga, né. A família não fala a língua portuguesa, os pais. E ela não fala nada.

Ela não se comunica com as crianças, até com os pais é difícil a comunicação. Inclusive na quarta-feira que vem eu tenho uma entrevista com essa psicóloga. Entrevista não né, a gente vai conversar com essa psicóloga, ela vai vir aqui pra entender um pouquinho, pelo pouco que ela relatou ela tá em atendimento psicológico já faz um ano por conta de cenas muito traumáticas que ela vivenciou na Síria. Situações de guerra. Então ela tem assim esse comportamento, ela não se relaciona com ninguém mesmo com os pais parece que tem uma situação difícil. Ainda falei pra ela que no carnaval nós fizemos um bailinho né de carnaval, ela riu, foi a primeira vez que nós a vimos rindo, e ela não chegava a interagir de conversar, mas ela ficava próxima às crianças, então se as crianças jogavam confeti ela ia lá e jogava nas crianças junto. Então do jeitinho dela ela participou com os outros, e ela falou não acredito, e vocês filmaram gravaram, e eu falei não, que ela também não gosta. Porque teve um momento que eu vi fiquei contente e eu fui tirar foto dela, e ela não gostou fechou a cara daí eu saí de lá. Ah gente eu vou embora, pra ela sentir que tava com o espaço livre, daí depois eu vi ela novamente lá no meio, mas ela não gosta de ser fotografada e sempre foi assim, em evento ela chora quando tem máquina, não gosta, ela pede, assim, não pede, mas se isola mesmo, o pessoal já sentiu que ela não gosta de máquina, máquina fotográfica né. E é isso, ela tem essa situação bem difícil, ela faz umas coisinhas com a professora no comando, mas é difícil pegar o que ela tá entendendo de fato, como tá sendo.

- Não tem essa devolutiva, a professora não consegue dar essa devolutiva?

- É você tem uma produçãozinha ali, né eu vou falar uma coisa ali extremamente simples. Algo que requeira uma colagem, então ela vai lá a professora ali orientando, mas não, assim, é muito na orientação, muito no acordo, e sem a fala.

- Só um parentese, essa psicóloga com a qual ela está passando, quem a arrumou?

- Foi fora, fora daqui.

- A família mesmo que arrumou?

- Foi, o pessoal que atende, você pode ver tudo isso na semana que vem, mas o pessoal que atende essa comunidade síria.

- E essa psicóloga fala inglês?

- Não sei.

- Tá bom. Como que foi esse processo de admissão dessas crianças? Não pensando só na criança, mas na família também, e nas diversas situações, cultural,

linguística, você consegue ou será que, obviamente não é você quem faz as matrículas, mas...

- Então, mas não é tão difícil, o que acontece: basicamente você tem a documentação, por exemplo, já passei por EMEF, a última pela qual eu passei, nós tínhamos, tem, né, uma professora árabe então ela facilitava muito esse processo todo de acolhimento, mas aqui por exemplo, não, é uma coisa muito intuitiva, então chega os pais pra fazer, eles não têm problema pra fazer a matrícula, eles apresentam documentação, a gente já sabe que é pra matricular, às vezes mesmo sem documentação, não se recusa, se vai atrás junto, dando apoios e aí cada caso acaba sendo um caso, por exemplo, teve uma época que nós acabamos recebendo, isso na EMEF, recebemos uma adolescente refugiada, e essa professora não estava na escola e a gente não conseguia se comunicar com a mãe porque eles chegaram sem documentação, então teve um trabalho da escola de ir até ela, onde ela morava, e lá tinha uma pessoa que falava Português e Árabe e a gente conseguiu resolver essa situação. Então vai depender do que a situação exige, tem uma coisa assim, tem uma preocupação no sentido de a gente não poder receber, nada assim, é superaberto, graças a Deus, eu sinto isso muito forte nos professores até da rede né, professores e coordenadores da rede, então não tem assim “não receber, não matricular”, os diretores estão muito plugados nesta questão também, mas tem essa dificuldade que é por conta da língua mesmo e aí a gente vai tentando quebrar as barreiras. Então, por exemplo, o carnaval, né, em termos culturais, uma coisa que a gente tenta ter uma preocupação, de onde vieram os alunos, como que é o carnaval naquela região, porque nós tivemos a migração dela também de onde eles vieram, e nisso a gente vai estar acolhendo a questão da cultura deles, a gente acha até interessante, a gente tinha dúvidas se a Ta. viria pro carnaval, veio até com o cabelinho enfeitado né, assim a gente fala cada caso é um caso, cada situação exige uma determinada ação, não tem uma fórmula e EMEI eu acho mais complicado porque tem uma restrição maior de projetos. Em EMEF a gente consegue fazer muitos projetos paralelos, projetos de língua, culturais e na EMEI é mais restrito.

- Restrito que você fala...?

- Não tem profissionais pra fazer isso, aqui por exemplo não tem espaço possível, temos só 4 salas de aula e as 4 salas de aula são usadas em período integral, então

não tem onde fazer, outras coisas profissionais, verba, uma série de coisas, aí entra uma série de questões.

- Perfeito, até pegando o gancho que você falou da questão da recusa, de não recusar, vocês tiveram alguma formação, ou tiveram alguma orientação pra trabalhar com alguma criança ou família nessa condição?

- O que acontece na rede, e isso eu não sei como acontece na EMEI, eu vou ficar te devendo isso, mas o que acontece na rede é que existe um polo que lida com as questões de diversidade de uma maneira geral. Entra questão de gênero, questão da imigração, e aí tem um pessoal que pega essa frente de trabalho da imigração, e aí em encontros, tem uma questão de se trabalhar isso, mas é optativo, então se você tem um profissional na casa, um professor, isso geralmente isso é aberto pro coordenador e diretor participar, então você tem um profissional na casa, ou disposto a fazer esse curso, então, geralmente é fora do horário de trabalho, e aí a EMEF consegue ter um acesso, senão não é assim como eu vou dizer, estruturado e passado para todos ao mesmo tempo. Às vezes tem uma publicação, que sai também, mas acaba ficando mais a mercê de quem tá na frente, né?! E das possibilidades que a pessoa tem de frequentar, de comprometimento e por aí vai.

- E como que vocês trabalham pra adaptar a criança na realidade brasileira, na cultura brasileira e como vocês trabalham também pra trabalhar a cultura da criança junto das crianças brasileiras? Um pouco de troca, de câmbio cultural.

- Na EMEI, fica muito por conta da oralidade e pesquisa. E contato com a família, das poucas coisas que eu já vi é isso então tem oralidade. Então quando você quer saber alguma coisa específica, falei família né, que aqui já ocorreu duas vezes, aí a gente pergunta para os pais, aí não sei lá como eles fazem e se viram pra vir a resposta coisa aqui com a Ta. que não vem, com a Ta. não vem nada respondido, então é tudo muito intuitivo, até por conta dessa sistematização que não tem. Na EMEI, não sei se eu to falando besteira, mas eu tenho a impressão que essa sistematização de curso que abarca a EMEF eu acredito que não ocorre.

- E você fala a questão da oralidade e da pesquisa, do resultado dessa pesquisa vocês conseguem trabalhar dentro dos projetos dentro do espaço da EMEI?

- Sim, sim.

- Muito provavelmente essa pesquisa vai do professor pesquisar a cultura daquele aluno. E aí isso pode ser potencializado de várias formas, por exemplo, tem aquele filme, é um documentário “Crianças Invisíveis” de produtores de vários locais do

mundo, não sei se você conhece e aborda a realidade de várias crianças desses países. E aí por uma questão que ocorreu aqui dentro da EMEI, eu comentei com a direção, eu vou apresentar esse pedaço que fala da realidade da criança no Brasil e aí a gente pensou poxa vamo apresentar cada reunião esse ano, a gente apresenta, da região brasileira, da região da Ta. e da região do F. né. Assim que a gente vai abarcando, dentro do que a gente faz, a gente procura ter esse olhar da diversidade de maneira geral, as ideias vão surgindo, e vão tendo projetos, por exemplo, que são, aqui eu acredito que não tenha necessidade de ter um projeto que fale só disso com poucos alunos, você pega EMEF dependendo do local, eu vim de uma escola que tinha cinquenta e poucos bolivianos, não é caso de refugiados, mas justificava vários projetos, tinham vários projetos, a gente levou a comunidade pra dançar lá dentro, levou pra fazer comida, teve festa junina, enfim, várias “situaçõeszinhas”, e é isso, a gente vai conforme as temáticas a gente vai trabalhando com as coisas não só aqui no Brasil. Lá (nas salas de aula), por exemplo esse mês eles estão trabalhando a questão da água, porque a gente vai fazer uma cisterna agora de água dia 18 de março aqui na escola. Então, eles estão trabalhando a questão da água e do meio ambiente com os alunos. E isso por exemplo, o professor já comentou, puxa isso na cultura africana deve ser muito curioso. E como é o olhar disso na Síria? Daí o povo fica com essa discussão, como é isso na Síria? O que a gente tem de referência aqui são esses destroços, concretos, como é a questão do viver lá? Depende muito do professor também, reconhecer essa realidade e poder ir trazendo as coisas pra eles.

- Quando a gente fala da dificuldade linguística com a criança, com a família que não fala Português, como que os funcionários e enfim o EMEI ao todo consegue lidar sabe?

- Então intuitivamente, e por exemplo que veio nesse começo de ano pra gente tentar trabalhar foi essa questão de tentar trabalhar a língua portuguesa no sentido da sistematização mesmo. Como se ensina a língua inglesa, a língua espanhola, dessa forma, que foi como surgiu, isso a ideia de se pesquisar materiais na internet uma coisa pra estrangeiros, pelo menos aqui não teve um crescente disso, ne, porque você pode trabalhar de várias formas por exemplo nos locais você pode identificar aqui sala da coordenação por que não colocar a identificação também em Francês? É engraçado isso, os alunos gostam muito, eles interagem muito com o F. nesse sentido. Até teve outro dia que eles brigaram, F. e outro aluno, e aí outro dia o

outro aluno brigou de novo, daí a professora olhou pra ele assim “ai professora pardón” (pois o F. fala muito assim e ele aprendeu), então os alunos absorvem muito, então eu acho que é uma questão que tem que se expandir mesmo. Aqui ainda não foi sistematizado essa expansão, mas acredito que isso deva surgir, porque já foram comentadas. Puxa não tem nada da língua deles, no ambiente, então é muito assim, muito de conversas, conversas se dão em horários coletivos. Os professores optam por esse momento quando eles escolhem na janela de trabalho, eles optam se eles querem horário coletivo a mais, que a gente chama de “jeife”, jornada pra estudos e de troca no coletivo, eles ficam em média por uma hora e meia a mais, de segunda a quinta-feira a mais e é onde vão surgindo essas ideias.

- Que foi o que você falou do material. Bacana. Legal e você já falou um pouco sobre isso, mas é bom enfatizar, vocês possuem recursos específicos, ou políticas específicas de atendimento para essas crianças? E ai recurso no geral, tanto financeiro, quanto material, instrumentais diferente...

- Olha, sendo muito sincera, eu acho que falta eu acredito que seja mais sério na EMEI, falta acho que a gente se apropriar, eu acredito até que tenha mais coisas, talvez até, como eu comentei com você até as publicações que eu já folhee e são publicações ricas, mas acho que falta a gente se apropriar mais dessa oferta mesmo quando ela vem institucionalizada, pra EMEI eu acredito que isso essa carência seja bem maior, mas mesmo em EMEF que existe o curso de política pública, se eles tem o olhar, se a Prefeitura tem um trabalho inclusivo, e ai não to falando só de necessidades especiais, mas de todas essas realidades como dos refugiados, então a política ela existe né.

- Na EMEF existe isso?

- Na Prefeitura. A Prefeitura vai abarcar todas as etapas, Ensino Fundamental, Médio, então existe.

- Você fala no sentido de universalização do ensino? É isso?

- É na rede. Existem políticas públicas, exato, existe uma proposta, uma diretriz, só que o como eu acho que não atende essa realidade, o curso optativo da EMEF, fica ali na questão da disponibilidade de um profissional querer fazer esse curso. Material institucional, fica ali à mercê também de como esse curso é divulgado e não só de como a Prefeitura, mas também pela Coordenação Pedagógica, os professores, eu acho que é uma coisa aí eu vou falar pessoalmente, eu não me apropriei bastante disso, a dinâmica da escola acaba sendo muito forte, vai dando conta das coisas de

maneira mais intuitiva e a forma acho que também não favorece essa apropriação. Aí acredito que isso seja de uma maneira mais geral. Acho que é isso mais ou menos.

- Tá ótimo. De acordo com a sua experiência, na EMEF e um pouquinho aqui que você já tá vendo. Quais são as maiores dificuldades dessas crianças? E também dos pais durante a vida escolar?

- Acho que de longe é a língua. Porque eles têm um respeito pela escola, inclusive que a gente não encontra em muitos dos nossos alunos. No Brasil, não sei, eu nunca li nada sobre isso, não saberia lhe dizer o porquê, mas eles procuram já imediatamente, eu não sei se fora já tem um direcionamento, disso, mas eles procuram a gente vê assim, não são pessoas que estão há anos no Brasil e uma hora vem procurar a escola, é uma coisa que já acontece de imediato, acho que as próprias instituições com os meios comunitários que os recebem já os encaminham para as escolas, né, eles são assíduos, são interessados, e vêm, lidam com muito apreço, com esse ambiente escolar, então a maior dificuldade mesmo é a língua e aí nos casos dos refugiados tem uma questão também só que não é a maioria, aqui mesmo tanto o F. quanto a Ta. Eles têm um local de residência mais fixo, mas eu já vi situações que daí eu acho que em menor número dos refugiados que vão parar em abrigos públicos porque daí eles rodiziam, porque daí eles não permanecem naquele abrigo no ano inteiro, não permanecem na escola do início do ano ao fim. Isso eu já vi acontecer duas vezes, sei lá, acho que numa proporção de não sei de 10% eu acho, eu já lidei com os pais assim. To fechando uma realidade de uns 12 refugiados, uns 2 tiveram essa questão assim né, e alunos de primeiro ano, e aí puxa vida né, sair assim no meio da alfabetização por que daí é um rompimento né, de vínculo com espaço, com professor. Não é o caso dos nossos aqui e também não é o caso penso que da maioria, principalmente os sírios, tá, porque as situações dos refugiados da África acho que é muito mais precária, a escola tem que dar um suporte, mas não é um suporte que ela consegue, de dar materiais básicos. Assim, eu acho que a comunidade da Síria e dessas regiões, elas estão mais articuladas e preparadas até em termos materiais mesmo. Eles se ajudam muito, não sei se tem a ver com a religião deles, mas a gente sente que são, que eles vêm mais com tudo ali certinho assim entre aspas, de roupa tranquilo, de alimentação, eles vêm mais tranquilos, né e nos refugiados que vieram da região da África nós notamos muitas carências nesse sentido. Então pra eles isso seja uma dificuldade, mas acho que a

escola ajuda. Não chega a ser um empecilho porque a gente consegue suprir o básico ali enfim, eles se alimentam aqui, tem uniforme escolar da Prefeitura, né, então não acho que chega a ser uma dificuldade. É uma situação limitante, mas que é resolvida. Digamos que a língua é a maior barreira mesmo.

- Quando a gente pesa em língua e até mesmo a questão dessas famílias que ficam mudando em termos de dados, a maioria dos refugiados que estão atualmente no Brasil, ou são haitianos, ou são de países do continente africano, como o F., vou poder te garantir que no mínimo uns 50% ficam em abrigos públicos então tem esse probleminha de que até eles se auto sustentarem, os pais arrumarem trabalho, que é uma outra questão, e eles conseguirem parar e um lugar a gente vai ter esses probleminhas na sala de aula também que influenciam. Então se a gente pega essas dificuldades tanto a linguística quanto a mais voltada a questão da assistência que é a moradia, vocês conseguem tomar algum tipo de ação pra dirimir isso, pra tentar dar uma amenizada nessa situação?

- Em termos de moradia não. Recursos físicos ligados à escola como eu comentei antes, uniforme, alimentação, e materiais escolares sim. Mas em relação à moradia não. Geralmente, por exemplo, eu não me apropriei do entorno, já conhecia algumas ONGs, alguns locais, mas eu não conhecia os abrigos da região. O que a gente tinha por exemplo na EMEF onde eu estava era uma conversa próxima né, então a gente colocava essas questões. Poxa, mas não tem como ser diferenciada mas tem muitas mães que ficam, por questões especiais, a gente pede, e então acaba não conseguindo ver isso se efetivar, mas enfim, a gente não consegue interferir na questão da moradia não. Agora na questão da língua sim. Desde o contato que a própria criança tem com os alunos acho que já é uma questão primeira que já impacta positivamente nesse quesito e tem essas intervenções que a gente vem buscando fazer, né. Ensino mesmo da língua tem todo um cuidado um olhar pra isso, isso é constante. E volto a repetir acho impressionante como eu tive sorte de encontrar sempre profissionais ai eu to falando de professores, da equipe gestora, ligados a essa questão, eles não deixam o aluno isolado, nada disso, eu acho isso muito bacana, de ter uma preocupação, de ter um olhar, né. Já com os demais profissionais, eu acho muito interessante o que você falou. De olhar para eles. Engraçado, ficamos mais ali no com os professores, e acabamos não trabalhando essa questão com os demais funcionários né. Da limpeza, cozinha, secretaria, é

bem interessante que é um olhar acho que necessário também. Uma falha aí que a gente tem.

- Um item aí a se pensar né. E tem alguma assistente social aqui?

- Não. A gente tem o CRAS quando a gente precisa lidar com situações na área social. A Ta., por exemplo, a gente com certeza vai ter, quer dizer, vai depender muito da conversa que eu vou ter com a psicóloga na quarta-feira, mas tudo indica que ela é um caso de assistência social também. Eu não sei se tem esse trabalho lá, onde ela estava. Vou saber desses detalhes na quarta. Na Prefeitura existe um grupo chamado NAAPA, que é uma equipe multidisciplinar que lida com as questões da aprendizagem do aluno, mas lidam muito com crianças em situação de risco, né. E a gente considera o refugiado, principalmente quando tá nessa questão de moradia, né, e que tá aliado com dificuldade de aprendizado e desenvolvimento a gente acaba encaminhando pra esse grupo também. E lá tem profissionais, uma das áreas da Assistência Social, então eu acho que a Ta. vai ser um caso desse, vai ser direcionada pro NAAPA. E nós temos o CRAS também, que eu não sei nem se é do Estado ou da Prefeitura, acho que é da Prefeitura, que é um órgão de Assistência Social, então quando tem algum problema que a gente percebe muito grave e a gente repara na família daquela criança, a gente relata e encaminha pro CRAS. Mas é o CRAS que lida que desenvolve as ações, mas a gente só encaminha, a gente encaminha fica à disposição, mas é um trabalho que eles fazem, não a escola.

- Perfeito. Você acredita que o histórico, ou a condição da criança refugiada influencia ou atrapalha no desenvolvimento social, cognitivo, pessoal dela? E aí eu trago todas as frentes possíveis, alimentação, ritos e cultura, linguística, enfim tudo que for possível no espectro da criança na situação de refugiada, se isso influencia diretamente no seu desenvolvimento como um todo?

- Acredito que sim, claro que pode e vai depender muito do psiquismo dessa criança no sentido de lidar com a pressão de maneira positiva ou negativa, superação e tal, mas eu acredito que é uma marca muito forte né, uma marca muito forte. Eu não imagino quando eu ouço um caso de guerra, o caso da Ta., mas eu não consigo me apropriar, não consigo sentir, de verdade, não é orgânico, não é uma coisa orgânica. Então acho que é uma marca muito forte. Não é uma história qualquer no desenvolvimento, tem muitos acidentes de percurso dentro de uma perspectiva minimamente normal, de comercial de margarina ou de qualquer coisa que o valha. É muito punk assim, é muito forte.

- A secretaria possui algum instrumental pra analisar os processos de desenvolvimento dessa criança?

- Diferenciado não. Tem instrumentos pra verificar o desenvolvimento geral de todos os alunos, ai cabe a escola apontar essa especificidade né. Então com relação à língua, a Ta. e o F. tem uma questão diferenciada. Então você tem que ter apontado no relatório, e todo desenvolvimento, como que foi ampliação vocabular, como que foi a questão das interações na oralidade, e por ai vai. No caso de uma EMEF, a apropriação de uma linguagem escrita, isso tem que tar pontuado, né. Isso cabe à escola. Principalmente essa gestão gosta muito de lidar com os instrumentos, de maneira bem formalizada, isso varia também, bem padronizada, sabe, as tabelinhas de dados, que o coordenador tem que preencher e mandar com uma certa periodicidade pra Prefeitura, pontuações de provas e por ai vai.

- Você conhece a ferramenta EOL?

- Não lido com ela.

- Tá. Tem alguém aqui neste momento que lida como EOL?

- O secretário lida, assistente de direção lida,

- Eu posso só fazer uma pergunta pra ele?

- Pode. Davi? Você tem disponibilidade de um minutinho? Ele quer fazer só uma pergunta sobre o EOL.

- Só pra te explicar rapidamente, eu estou fazendo um projeto de pesquisa pra analisar como é a educação infantil na cidade de São Paulo pra criança na situação de refugiada. Quando a gente fala em EOL, é um sistema em que vocês imputam os dados da criança pra poder fazer a matrícula dela e o acompanhamento de certa forma. Você tem alguma dificuldade pra inserir dados que não seja o RG, CPF, coisas que são de brasileiro, dessas crianças que são refugiadas ou migrantes que não tem esses dados. Vocês têm alguma dificuldade de inserir isso no EOL?

- Davi: o EOL tem espaço para inserir dados de estrangeiro aquele RG de estrangeiro, RNE, tem aquele, quando não tem que tá refugiado, ou ilegal, alguma coisa assim, a gente consegue fazer essa criança frequentar essa escola mesmo sem trazer os documentos. Só com certidão de nascimento de um pais estrangeiro, mas não é diretamente, eu preciso informar a Diretoria Regional de Educação eles vão fazer e introduzir os dados no sistema e colocar a criança na turma... Isso leva questão de horas, a criança não perde a vaga por falta de documento.

- E você contata o setor de Demandas do DREe eles imputam esses dados pra você?

- Davi: sim.

- Essa é uma questão de política pública também que você perguntou uma hora. Isso tá muito redondinho assim. Eu fico muito feliz com isso, tá muito redondinho. Na Prefeitura isso. Eu acho muito bacana.

- Que bom. Francis eu acho que é isso. Você já me ajudou bastante, mas se você quiser fazer alguma complementação, fique à vontade.

- Eu agradeço na realidade. Primeiramente, escola pública pra mim é local igualmente de estudantes e de estagiários, e esse intercâmbio acho que enriquece muito. E eu agradeço porque você trouxe questões que me fez repensar, perai como é que eu to me apropriando dessa realidade? O que eu domino, o que eu não domino? O que eu sei? De que forma eu to lidando com isso? Então eu quero agradecer na realidade e espero ter ajudado um pouquinho. Eu vou lhe dar uma dica, tem a EMEI Cásper Libero.

- Que bom. Bastante. Eu estava tentando incessantemente contato com eles. E não consigo.

- Sério. Por que?

- Não sei o telefone que está disponível no google não atende.

- Vai lá, porque eles recebem muitos bolivianos, e EMEF Infante que é ao lado, na mesma rua. O trabalho lá com imigrantes é bem forte, então eles devem ter lá trabalho com crianças refugiadas. Em número maior, e talvez eles tenham mais experiência, lá que eu falei lá da disponibilidade que os professores têm de ir por curso. Lá na EMEF, na EMEI já não sei, os professores vão ao curso, é um dos carros chefes da direção da própria escola, então é uma realidade interessantíssima pra você conhecer EMEF e como são escolas muito próximas, lá você vai encontrar situação de mais refugiados. Você sabe onde é?

- É no centro.

- É eu tenho endereço quase de cor. De carro ou condução? Você descendo no metrô Armênia, acho que é o metro mais próximo. Aí você leva uns 15 minutos. Não é de difícil acesso, as pessoas conhecem e se você quiser eu te explico direitinho e vale a pena você ir lá. Se você for durante o período não tem como não encontrar o coordenador. Porque tem um coordenador só, então ele vai ter que estar na fatia central nessa escola.

- Na verdade eu vou ter até que analisar. Eu já fiz bastante entrevistas. Eu fiz já com três creches, e esse já é o segundo EMEI e aí eu tenho entrevista com as DRES, também quero tentar falar com as famílias, acho que é muito interessante ter a visão da família e da criança. Mas não sei, eu vou analisar.

- Se você conseguir um interlocutor e quiser que a gente ajude...

- Eu ia falar pra você isso agora. Porque eu não acho legal eu chegar na porta da escola e abordar as famílias. Se tivesse um meio de campo pra me ajudar. Porque eu acho que é muito rico, eu acho importante ter o olhar do profissional, da área de educação, mas também acho importante ter a visão dos pais e da criança principalmente. Mas confesso que tá sendo difícil, acho difícil até ter algum tipo de contato com a família.

- Precisando da gente, pode entrar em contato que eu consigo, pelo menos estar fazendo a mediação. O que fica mais difícil pra gente é correr atrás de um interlocutor.

- A não, mas aí você pode ficar tranquila, o dele é francês, como eu trabalho um pouco na área eu consigo contato de pessoas que possam fazer o contato pra mim.

- Perfeito, então na época eu posso verifica. É interessante né, por causa da colonização, eles vêm falando 3 línguas, né. É muito bacana.

- É no Haiti eles falam francês, alguns lugares, falam um pouco do espanhol, porque eles estão bem na região do caribe né, então tem influência espanhola, do francês, e o creole, né que é uma mistura de do dialeto africano com a língua que está ali no meio.

- Eles vêm com a questão do inglês também né?

- Ali eu não sei muito bem, eu peguei muitos mais casos nesse sentido, mas acho que sim porque ali em outras ilhas do caribe tem muita gente que fala inglês também.

- Eu já peguei um caso.

- Pode ser. São as influências que eles recebem muito bem.

- Eu não sei se eles têm mais facilidade também...

- E é mais recente também né.

- Eu não sei se seria uma, seria não é uma especificidade que pode ser muito bem aproveitada profissionalmente, né. Mas o direcionamento disso eu não faço ideia de como seria.

- A gente tem muito preconceito, enfim, é uma coisa bem mais complexa, questão da raça, as pessoas colocam à frente de qualquer coisa.

- Estigma, a gente sabe que acontece dessa forma entra todo mundo, e a gente teve uma pessoa nesse caso bem específico como dizia uma pessoa bem bacana, passou da meia noite é tudo igual né, então, e a gente teve uma situação em São Paulo que foi muito forte que foi umas imigrantes que se envolveram com a questão de drogas do tráfico aí isso cria um estigma grande, pelo menos onde eu conheço não é assim, não é todo mundo né. Por mais que seja uma porcentagem pequena.

- É que a gente tem que pensar na consideração de vulnerabilidade dessas pessoas né. Porque imagina você chegar numa cidade extremamente preconceituosa com a questão de cor, em que você não fala o idioma da pessoa, e que do lugar de onde você vem, você pode ter uma profissão, tem toda uma adaptação burocrática da profissão, mas às vezes você não tem, e essas pessoas estão à margem, essas pessoas vão ser aliciadas.

- É como a venda, outro dia eu tava vendo o papo de um crucial, foi bem eu nem sei o que aconteceu. Eu cheguei a situação já estava instalada e pegaram dois ambulantes.

## **ENTREVISTA COM A. A., PAI HAITIANO DE CRIANÇA HAITIANA USUÁRIA DO SISTEMA DE EDUCAÇÃO INFANTIL NA CIDADE SÃO PAULO.**

- Bom, já apresentei o início do trabalho, a descrição do trabalho, eu to com a o A. A., ele é do Haiti e F. é o nome do filho dele e estuda em uma escola de Educação Infantil na cidade de São Paulo. Você quer falar pra ele o que eu falei?

- Intérprete: Ok.

- Na verdade a gente não vai falar o nome completo tá, só a idade, e se você quiser contar um pouquinho A. como foi sua vinda pra cá pro Brasil. Se também não quiser contar fique à vontade.

Intérprete: Ok, ele falou que Haiti é um país muito difícil e por isso que vários haitianos estão por aqui. A maioria acaba com a escola, universidade, mas não tem a oportunidade de encontrar trabalho. O que acontece é que depois que eles fazem tudo isso, os pais deles pagam a universidade, normalmente ele deveria começar a trabalhar para ajudar os pais dele que fizeram isso, mas não dá possibilidade, não

tem nenhuma porta para sair disso, por isso a razão que ele veio para o Brasil para melhorar a vida dele.

- Entendi. E o que você estudou no Haiti?

- Ele acabou com o ensino médio e depois ele foi numa escola de mecânicos para estudar isso. Ele é mecânico.

- Legal. E você conseguiu trabalho aqui no Brasil?

- Ele veio para o Brasil em 2013. Ele passou dois anos e meio em uma empresa, e infelizmente a empresa mandou todo mundo embora. Agora, nesse mês de fevereiro ele encontrou um trabalho.

- Quantos filhos da idade de 0 a 5 anos, ou de 0 a 6 anos você tem? É só o F. ou tem mais alguém?

- Ele tem uma outra criança que tem 2 anos. Essa criança está com a mãe, no Haiti.

- E o F. é o que está na idade escolar aqui no Brasil, né? Educação Infantil.

- Sim, é o F.

- Ele já falou quanto tempo que ele chegou em São Paulo?

- Há 3 anos. Dois anos e meio de trabalho e depois foi mandado embora. E fevereiro encontrou outro trabalho.

- Então foi rápido que ele encontrou.

- Rápido não, ele passou um ano e meio procurando trabalho. Quanto tempo você chegou no Brasil? Esse dezembro faz 3 anos que você está no Brasil. Ele entrou na empresa 15 de janeiro 2014, você passou quanto tempo? Ele passou 2 anos e 2 meses. E depois eles mandaram embora.

- Ele ficou um ano e meio desempregado. Entendi. Ta. Quanto tempo vocês demoraram para conseguir a escola para o F.?

- Ele passou 2 meses. Não foi muito difícil.

- Dois meses do período que ele solicitou, ou ele chegou e ficou dois meses sem solicitar, solicitou e conseguiu?

- Foi muito rápido, dois meses depois que ele chegou aqui ele conseguiu uma escola.

- Ah que bom! E como foi o atendimento nas escolas ou também em outros espaços e unidades que vocês solicitaram vaga?

- Foi bem acolhido. Ele veio se apresentou e falou o que gostaria eles pegaram documento registraram e eles pediram para ele esperar que eles iriam ligar para ele.

- Eles demoraram para te ligar?

- Ele disse que não.
- Você sentiu dificuldade referente à língua? Ao idioma?
- Não, no começo quando ele acabou de chegar sim, mas agora não. Tudo bem.
- Só pra entender, ai acho que agora entra um pouquinho o An. (outro filho de A. que estava junto). Eles chegaram juntos. Só que provavelmente o An. começou a estudar antes que o F.
- Duas semanas antes do F.
- Ah então não foi muito antes, e o pai já estava aqui e já falava o português razoavelmente para entender.
- Sim.
- Tem alguma coisa que poderia melhorar no atendimento da escola?
- Ele vê que deveria melhorar, mas ele não quer falar, porque é assim que é o país (Brasil). Se ele tivesse mais dinheiro, mais possibilidade, poderia pagar uma escola privada. Especialmente na escola dele, então tem um problema cultural que nas escolas do Haiti as crianças não são muito essas questões de brutalidade e de bullying, isso aqui para ele é muito duro. Também porque as crianças são muito agressivas. Tudo isso.
- Então pelo que eu posso entender este tipo de coisa poderia ser olhado melhor nas escolas para até mesmo proteger as crianças no aspecto cultural?
- Sim. Ele foi numa escola adventista, e na nossa cultura, normalmente as crianças não são muito agressivas, tem respeito pelos professores, e aqui é bem diferente. A semana passada quando ele veio pra pegar seus filhos, uma outra criança empurrou e F. caiu. Na escola colocaram gelo na cabeça dele, mas não fizeram nada. Ele não estava brincando com a criança. Foi uma agressão espontânea. Ele não tem esse tipo de reação porque já no Haiti ele teve um outro tipo de educação. Muito difícil isso para eles.
- E tratando-se da escola, como tem sido o atendimento nas reuniões de pais, ou demais atividades que são direcionadas à família? Tem alguma coisa que pode melhorar?
- Não tem muita reunião, só quando eles vão dar o boletim. Não é uma reunião para que os pais se expressem, todos os pais não estão juntos, só os professores falam individualmente. Eu falei se aconteceu alguma coisa se ele gostaria de reclamar alguma coisa. Ele não fala nada porque ele vê que as crianças são assim, ele não pode fazer nada nem os professores porque é assim a cultura do país. Não batem

nas crianças aqui. No nosso país eles são muito duro com as crianças para respeitar. Não fica desse jeito. Mas aqui não, ele não pode arrumar nada. Mas se ele tivesse mais dinheiro ele poderia ir a uma escola privada para crianças.

- Intérprete direciona uma pergunta para A.: mas você acha que se for para uma escola privada as coisas iriam mudar muito?

Ele acha que se for uma escola privada, as coisas não poderiam acontecer assim, porque se ele está pagando todo mês, as crianças têm mais segurança e ele poderia reclamar.

- Quando a gente olha para o espaço da educação infantil, você acha que poderia mudar alguma coisa? Algum tipo de abordagem com a criança?

- Ele falou que os desenhos que são na parede da escola não são atrativos, ele não gosta muito. Os desenhos não são bonitos, ele acha que não é um profissional que fez os desenhos.

- Eu falei (intérprete) que cada desenho tem um significado.

- Ele acha que a apresentação da escola é vem restrita, e isso também afeta o jeito como a escola se mostra, o jeito que as pessoas se vestem, pode dizer que você é mais assim ou assado. Mas ele não respondeu a sua pergunta.

- Eu falo como a abordagem de ensino, da educação, da escola é vista por ele. Como que a escola utiliza isso, você acha que ela pode melhorar? Aí a gente pensa na questão da linguagem, até mesmo do desenho colorido.

- O F. é muito inteligente, ele passou um ano na escola no Haiti, ele não tinha nenhum problema desde que ele entrou aqui, o professor falou que ele é um bom aluno e que ele é muito inteligente e que não tem nenhum problema.

- Mas você está satisfeito com o sistema de ensino?

- Sim. Ele disse que está satisfeito, que não tenho nenhum problema com educação ou ensino, só que eles acabam de chegar aqui, tudo é novo para eles, então ele está fazendo o que ele pode para que as crianças dele fiquem num caminho direito, um bom caminho. Tudo que ele podia oferecer é a educação, então ele está trabalhando para isso.

- Eu queria saber, o comportamento dos seus filhos não mudou depois que você saiu do Haiti?

- Não, porque ele deixou o F. bem pequeno no Haiti ele não sabia se ele era o pai, porque era muito bebezinho, mas o comportamento não mudou não.

- Entendi. Tem alguma queixa de algo que aconteceu na escola? Se sim, você informou a escola? Se sim qual foi a atitude que ela teve? E o que aconteceu?

- Nunca aconteceu nada. Sempre foi tudo bem. Só na escola do An.

- Na escola do An. é uma EMEF, certo?

- Sim, mas aqui nunca aconteceu nada.

- Você quer compartilhar? Não tem nada a ver com o trabalho, mas tem a ver com Educação. Foi aquilo que você já compartilhou?

- É só quando ele caiu, quando a criança empurrou ele.

- Intérprete direciona uma pergunta para A.: mas você tentou falar com a escola? Eu acho que não é bom. Porque se acontecer alguma coisa com as nossas crianças você tem que reclamar porque também na nossa cultura a gente não gosta muito se meter para que o jeito do professor não mude com a criança.

- Entendi, vocês acham que se o pai fala alguma coisa ao professor ele muda o jeito de tratar a criança?

- Sim. Acontece no Haiti em algumas escolas. Ele fala que mesmo se ele reclamar não vai adiantar nada, então ele não fala. Não é a primeira vez que a criança dele foi atacada, mas quando ele está comendo, as crianças pegam a comida.

- Intérprete emite sua opinião a A.: então eu acho que você deve ensinar ele a se defender. Porque a vida é assim. A primeira vez ele vai falar com o professor, e a segunda vez ele deve se defender.

- Vamos continuar aqui: como ele avalia o desenvolvimento do F. na escola? Ele acredita que poderia ter coisas diferentes?

- A escola ajuda bastante o F. Ele começou a escola na última semana de abril, nas notas do boletim no fim do ano ele trouxe 99% das notas.

- Parabéns F.!

- Ele está muito feliz. A escola chama ele de artista pequeno.

- E na escola do An. como é?

- Lá tem um problema ele tem 8 anos, mas ele não consegue ler ainda.

- Por conta do idioma?

- Não, é porque ele saiu no Haiti no primeiro ano fundamental e aqui ele faz de novo tudo o que ele fez.

- Você falou com alguma pessoa da escola, um psicólogo? Por que pode ser pela mudança de idioma.

- Não, ele não quer.

- Mas deixa perguntar, o An. e o F. já falam o Português?

- F. e An. falam Português.

- Ainda sobre procurar um psicólogo, na verdade a mudança de um país para outro é um processo traumático. A gente sai de um lugar em que a gente já tem os vínculos estabelecidos, com família, com amigos e vai pra um lugar com uma cultura diferente, por exemplo ele deve ter se assustado com o menino empurrá-lo, e fazerem muito bullying. Então às vezes é um processo traumático. Mas não dá pra saber se é isso, é interessante averiguar o que seja.

- Intérprete direciona a fala a A.: eu conheço um lugar de psicólogo gratuito. Ele pode averiguar o que aconteceu. O que você acha?

- Ele disse que seria legal, pois An. escreve, mas para escrever ele deve soletrar e é muito difícil memorizar como se escreve. E tentou fazer ditado como fazemos no Haiti, e antes de começar, ele tem esse jeito de pedir para escrever o alfabeto, mas ele não tem problema com o alfabeto, mas para escrever uma palavra é muito difícil.

- Intérprete direciona fala a A.: eu acho que precisa de um psicólogo porque pode ser o ambiente da escola.

- Ele gosta da escola dele. Às vezes F. tem um problema e não pode ir na escola, mas ele não quer ir no trabalho do pai. Ele quer ir para a escola.

- Legal, isso já é um ponto de partida. Em termos comparativos, eu não sei se o F. tava em idade escolar lá, mas se sim, na realidade do F., em termos comparativos, qual a diferença da escola do Haiti e aqui no Brasil?

- É diferente porque no Haiti eles dão um livro para as crianças se adaptarem, e aqui é diferente porque eles usam muitos materiais para que as crianças aprendam.

- É diferente no Haiti. No Haiti eles não usam muitos materiais didáticos, só em uma grande escola. O que acontece se o seu pai e sua mãe não tem dinheiro você não tem acesso à internet, e o pior eles estão estudando em Francês, mas o dialeto é o Criolo.

- Entendi, então lá eles não têm acesso a tantos materiais. E isso ele acredita que seja positivo ou negativo no Brasil?

- Sim, ele acha que é muito bom, ele gosta, os cadernos que eles têm aqui, as ilustrações para que as crianças tenham contato com as coisas que eles estão aprendendo. As lições de casa são coisas que eles já sabem, mesmo que ele não sabem ler ainda ele fala o que é. Ele não pode ler ainda, mas ele sabe o que é. Ele pode ver a palavra, não saber a palavra, mas quando vê a imagem ele sabe.

- E isso até mesmo num processo de troca de idioma no ensino, isso facilita, né? Porque pelo que eu entendi agora que eu entendi o contexto, de ser difícil não utilizar esse tipo de material no Haiti e a linguagem materna ser Criolo e ser ensinado em Francês, isso dificulta o processo de aprendizado e quando ele vem pra outro país e você se utiliza desse material isso facilita.

- O que acontece no Haiti é que as crianças estão memorizando as coisas, estudando sem entender o que é.

- De 0 a 10 qual a nota para a escola do F.?

- De 0 a 10, ele disse que não quer dar uma nota. Porque ele está só no segundo ano. Na idade dele eles brincam com areia.

- Intérprete direciona a fala a A.: é que na verdade, no ensino infantil aqui, o que se usa muito é o Brincar, é o processo de aprendizagem para essa faixa etária do F. Quando a criança entra na faixa etária do An. é que começa a alfabetização.

O que é muito diferente do Haiti, porque tem menos brinquedos e mais coisas para aprender. As crianças começam a ler com 4 anos de idade.

- Aqui o nosso processo de ensino ele está estritamente ligado ao processo de educação, são coisas diferentes, mas complementares. Então pra gente a criança precisa disso pra uma fase do desenvolvimento que é mais estudado pela Pedagogia e Psicologia. Ela precisa dessa fase do brincar, antes da fase de aprendizado.

- Intérprete comenta: normalmente no Haiti deveria ser assim, porque eu já vi o programa, mas não é assim que eles fazem. Não seguem o programa do governo. Eles fazem o que querem. Desde o primeiro ano no Haiti eles começam a aprender. Não é bom. A mãe tem problema com isso, eu sou professora eu sei que não é bom, e aqui ele vai ter mais possibilidades de aprender. Mais vontade de aprender. Ele não vai ficar bloqueado.

- Vamos voltar para a questão da nota. Se ele não quiser dar a nota de 0 a 10. Pode ser de 0 a 5. Pra tudo, o espaço, a comida, os professores. Tudo. Sem olhar para o F., olhando para a escola.

- Em todo ele não tem nenhum problema. Ele está satisfeito, mas não quer dar uma nota. Seu filho tem resultados e ele está satisfeito.

- Eu tenho outra questão agora. Quando a gente olha pra Pedagogia e pra Psicologia sob um olhar histórico, a criança nunca foi considerada, os pesquisadores não tinham intuito de olhar para a criança, então ela sempre era vista como de lado,

de longe. Hoje em dia, sabe-se que é muito interessante e necessário ouvir a criança no processo de construção de alguma coisa, e pensando nisso eu trouxe algumas questões muito tranquilas pra criança responder. Aí eu pergunto ao pai se ele pode responder.

- Não tem problema para perguntar.

- F., tá descansando? Posso fazer umas perguntas para você?

- F.: Sim

- Quantos anos você tem?

- F.: 5

- Você nasceu onde?

- F.: No Haiti.

- Você sente saudades do Haiti? Você gostava de lá?

- F.: Sim

- Você lembra como foi quando você chegou aqui no Brasil? Você tá com vergonha? O que você achou do Brasil? O que você achou legal? O que você gostou mais?

Você gostou de comer o que?

- F.: Legal. Maçã.

- E o que você achou da escola? É muito diferente? O que você gosta mais na escola? E você tem amigos? Como chama a sua professora? Quer falar o seu idioma?

- F.: Brincar. Sim.

- Intérprete fala em Criolo com a criança e ela responde: F. disse que esqueceu o nome da professora.

- O professor e os seus amigos entendem o que você fala em português?

- F.: Sim.

- Você fala melhor do que eu, então. Você gosta das aulas? Por quê?

- F.: Sim

- Você gosta de desenhar?

- F.: Eu desenho.

- E você An.? Como se chama seu amigo?

- An.: Jonathan.

- Quem são essas pessoas (referente ao desenho)?

- F.: Meus amigos.

- Quem é esse de costas? E essa?

- F.: esqueci.

- O que você quer ser quando crescer?

- F.: (silêncio)

- An.: Polícia.

- Por que você quer ser polícia?

- An.: Para trabalhar.

- Intérprete: eles gostam do carro do bombeiro

- F., tem algo que você não gosta da escola? E você An.?

- F.: gosto de tudo.

- An.: Não gosta quando as crianças fazem... (empurrar).

- E o que que você gostaria que tivesse na escola? Imagina que eu sou o aquele cara da lâmpada, o gênio da lâmpada, se você fizer um pedido eu posso ajudar, mas você tem que pensar alguma coisa que você gostaria que tivesse na escola. E você An.?

(Conversas paralelas).

- An.: Brinquedo.

- Não tem brinquedo? Tem bola?

- An.: Sim.

- Porque agora você precisa estudar e praticar esportes. E você F., o que você acha que deveria ter na escola?

- F.: Ta tudo bem, tem tudo aqui.

- Tem certeza?

- F.: Carro.

- An.: Carro.

- Carro que cor?

- F.: Branco

- An.: Azul.

- Mais alguma coisa?

- A.: não.

- Intérprete pergunta a A.: você é de onde?

- A.: Osgonaibos.

- Intérprete: é muito popular porque eles tem homens bons. São muito bons com mulheres. Até tem uma música sobre isso. É a cidade da independência.

- Gostariam de dizer mais alguma coisa?

- A.: Pra mim já está muito bom.

## MODELOS DE QUESTIONÁRIOS

### CEIS E EMEIS

1 - Dados pessoais: nome, idade, formação, há quanto tempo trabalha na organização?
2 - Quantas crianças refugiadas e imigrantes são atendidas na creche?
3 - Das crianças refugiadas, qual a nacionalidade delas?
4 - Quantas crianças falam Português? Das que não falam, qual o idioma?
5 - Como foi o processo de admissão dessas crianças?
6 - Vocês tiveram formação ou receberam alguma orientação para trabalhar com essas crianças e seus familiares?
7 - Como a creche trabalha para adaptar a criança à realidade brasileira?
8 - Como a creche trabalha para adaptar a cultura da criança à realidade dos brasileiros?
9 - Tratando-se da dificuldade linguística com as crianças e familiares que não falam Português, como os funcionários e a creche atuam?
10 - A creche possui recursos específicos ou políticas de atenção específicas para essas crianças? Se sim, quais?
11 - De acordo com sua experiência, quais as maiores dificuldades que as crianças e pais passam na vida escolar?
12 - Quais ações são tomadas para dirimir essas dificuldades?
13 - Você acredita que o histórico ou a condição da criança refugiada (aqui entra diferença cultural, desde alimentar à linguística) atrapalha no seu desenvolvimento cognitivo, pessoal e social? Se sim, como identificam?
14 - A Secretaria da Educação possui algum instrumental para analisar os processos de desenvolvimento da criança refugiada?

**CHEFE DE GABINETE DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO**

1 - Dados pessoais: nome, idade, formação

2 - Quantas crianças em situação de refúgio (de 0 a 5 anos e 11 meses) são atendidas pelas creches na cidade de São Paulo?

3 - Diante às diferenças linguísticas e culturais das crianças e seus familiares, como a Secretaria tem apoiado as creches e seus funcionários no atendimento e acolhimento dessas pessoas?

4 - Visando à melhoria da qualidade no ensino, como as DREs têm levantado dados diante à especificidade cultural dessas crianças. Como é feito esse acompanhamento?

5 - A SME vem implementando ações específicas ao público refugiado como complemento da política pública de educação? Se sim, quais?

## PAIS E FAMILIARES DE CRIANÇAS NA CONDIÇÃO DE REFUGIADAS

1 - Dados pessoais: nome, idade, formação (caso queiram responder)
2 - Quantos filhos tem? Quantas crianças de 0 a 5 anos e 11 meses?
3 - Das crianças de 0 a 5 anos e 11 meses, quantas estão na escola?
4 - Há quanto tempo chegaram em São Paulo?
5 - Quanto tempo demoraram para conseguir uma escola para as crianças acima?
6 - Como foi o atendimento nas escolas ou, outros espaços, ao solicitar a vaga?
7 - O que poderia mudar no atendimento?
8 - Como tem sido o atendimento na escola, as reuniões de pais ou demais atividades direcionadas aos pais e familiares? Algo poderia ser mudado?
9 - Como você identifica/avalia a abordagem realizada pela escola ao seu filho? Algo poderia ser melhorado?
10 - Seu filho se queixa de algo que acontece na escola? Se sim, você já comunicou a escola? Qual a atitude tomada pela escola?
11 - Como você avalia o desenvolvimento do seu filho na escola? Acredita que a escola poderia fazer algo para melhorar?
12 - Em termos comparativos, qual diferença você enxerga entre a escola que seu filho está atualmente com a escola que ele frequentava em seu país anterior?
13 - De 0 a 10, qual nota daria para a escola em que seu filho está neste momento?

## **CRIANÇAS NA CONDIÇÃO DE REFUGIADAS**

1 - Idade e nacionalidade
2 - Você lembra como foi quando você chegou no Brasil? O que achou?
3 - E na escola?
4 - Como os professores são? Você gosta deles? Por quê?
5- Os professores e os amiguinhos da escola entendem o que você fala?
6 - Você gosta das aulas? Por quê?
7 - Você gosta de vir pra escola? Por quê?
8 - O que você não gosta na escola? Por quê?
9 - O que você gostaria que tivesse na escola? Por quê?

## DIRETORIAS REGIONAIS DE EDUCAÇÃO

1 - Dados pessoais: nome, idade, formação
2 - Quantas crianças em situação de refúgio (de 0 a 5 anos e 11 meses) são atendidas por esta DRE?
3 - Quais são as atribuições da área Pedagógica da DRE e qual a sua relação com as unidades (creches / CEIs) e as diferenças socioculturais presentes nesses espaços?
4 - Diante às diferenças linguísticas e culturais das crianças e seus familiares, como a DRE tem apoiado as creches, EMEIs e seus funcionários no atendimento e acolhimento dessas pessoas?
5 - Visando à melhoria da qualidade no ensino, como as DREs têm levantado dados diante à especificidade cultural dessas crianças. Como é feito este acompanhamento?
6 - A DRE vem implementando ações específicas ao público refugiado como complemento da política pública de educação? Se sim, quais?
7 - Tratando-se de EOL, o sistema parece não permitir que as pontas adicionem numeros de RNE ou passaporte. Como isso é feito? Há previsão de reestruturação?
8 - Existe uma política de formação de pessoal das DREs para seus funcionários a respeito das pessoas na condição de refugiadas? Principalmente na área de Demanda?