

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

Vanessa Nicoceli Bull

**O ESTUDO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: HUMANIZANDO  
SUJEITOS E SABERES.**

Porto Alegre

2020

Vanessa Nicoceli Bull

**O ESTUDO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: HUMANIZANDO  
SUJEITOS E SABERES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. Edson Antoni

Porto Alegre

2020

### CIP - Catalogação na Publicação

Bull, Vanessa Nicoceli  
O ESTUDO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL:  
HUMANIZANDO SUJEITOS E SABERES. / Vanessa Nicoceli  
Bull. -- 2020.  
163 f.  
Orientador: Edson Antoni.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do  
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências  
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de  
História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Ensino de História. 2. Migração. 3.  
Decolonialidade. I. Antoni, Edson, orient. II.  
Titulo.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os  
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Vanessa Nicoceli Bull

### **O ESTUDO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: HUMANIZANDO SUJEITOS E SABERES.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

#### **BANCA EXAMINADORA**

---

Orientador: Prof. Dr. Edson Antoni – Colégio de Aplicação – UFRGS.

---

Prof. Dr. Elison Antonio Paim – Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Educação – UFSC.

---

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira – Faculdade de Educação, UFRGS.

---

Profa. Dra. Carla Beatriz Meinerz – Faculdade de Educação, UFRGS.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço ao PROFHISTÓRIA por oportunizar que professores e professoras aperfeiçoem ainda mais a pesquisa em suas realidades escolares. Em especial agradeço aos docentes do programa, que durante as disciplinas, me mostraram a potência da pesquisa a partir da minha prática didática, o que aumentou ainda mais minha paixão pelo Ensino de História.

Agradeço aos colegas da turma de 2018 pelas ricas trocas e pelos momentos de construção de conhecimentos provenientes de suas experiências em sala de aula, pesquisas e vivências.

Ao Centro de Ensino Médio Pastor Dohms – Unidade Zona Norte, escola que leciono com tanta satisfação, por me dar espaço para atuar com confiança na realização deste trabalho.

Às minhas colegas de trabalho, Gisele por acreditar sempre e me demonstrar calma em cada etapa das sequências didáticas e em especial a Karine, que com sua empolgação, incentivo e alegria constante me levou a encontrar mais vontade de realizar este trabalho.

Ao meu orientador Edson Antoni pela leitura atenta e pela orientação constante, permeada sempre de muita experiência de sala de aula e de pesquisa, bom humor e entusiasmo. Obrigada por mostrar que “tudo vai dar certo”, ou melhor, “que tudo deu certo” mesmo que seja no dia 31.

À minha querida amiga Cristina por me acompanhar de longe, mas sempre com a certeza que eram as minhas escolhas que me fariam crescer. À minha família que também de longe, acreditou em todas as minhas conquistas, mesmo antes de alcançá-las. Ao meu marido Rafael, parceiro, fonte confiança e incentivo, por aguentar a barra quando eu não tinha horas suficientes para dar conta de tudo.

Ao Arthur, que ainda não sabe, mas que foi o responsável pelo cumprimento do prazo de defesa com 35 semanas de gestação. Logo, ele fará com que a maternidade seja meu próximo objeto de estudo e de vivência.

## **RESUMO**

O processo de migração é marcado pelo movimento de pessoas de um lugar para o outro e ocorre de forma ampla e complexa a partir de diversas situações. É comum encontrarmos o tema da migração em diversos meios de comunicação com notícias sobre o movimento de pessoas em todo o globo. Com base neste contexto, esta pesquisa tem como objeto o estudo da migração em sala de aula. O trabalho foi realizado com estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms – Unidade Zona Norte, localizada na cidade de Porto Alegre. O objetivo desta pesquisa pretendeu colocar jovens como sujeitos históricos, com experiência de vida composta por conhecimentos e saberes significativos, mas também, procurou construir instrumentos que permitiram desenvolver a humanização dos olhares dos estudantes sobre o movimento de migração, a partir da ideia de que o processo é formado por pessoas, com vidas reais, também compostas por trajetórias e experiências únicas. Os referenciais teórico-metodológicos encontram-se alicerçados nos estudos decoloniais. Autores como Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, entre outros, contribuíram para a problematização de conteúdos marcados por visões eurocêntricas, bem como, foram responsáveis pela ideia de que não há no mundo apenas uma forma de conhecimento, o que revela inúmeras compreensões com diferentes racionalidades, temporalidades e experiências de sujeitos históricos. Assim, a construção de conhecimentos pautados em experiências de vida dos estudantes, favorece um trabalho com ênfase nas diversas formas de saber e ver o mundo, elemento facilitador no desenvolvimento de olhares humanizados sobre outras realidades de vida, olhares também direcionados para os sujeitos históricos que vivenciam os processos de migração. A produção de fontes históricas pelos jovens, durante as etapas das sequências didáticas, permitiu que houvesse por parte dos envolvidos, o desenvolvimento de olhares sobre suas próprias posturas carregadas de preconceitos e estereótipos. A construção de conhecimento assim, se deu na prática dos estudantes a partir de suas próprias problematizações. Além disso, os envolvidos participaram do processo de reconhecimento e identificação com trajetórias migrantes e puderam humanizar realidades de vidas: as suas e a daqueles que migram.

Palavras-Chave: Ensino de História, Migração, Decolonialidade.

## **ABSTRACT**

The migration process is marked by the movement of people from one place to another and occurs in a wide and complex way from several situations. It is common to find the topic of migration in various media with news about the movement of people around the globe. Based on this context, this research has as its object the study of migration in the classroom. The work was carried out with students from the seventh grade of the Elementary School of the Centro de Ensino Médio Pastor Dohms - Unidade Zona Norte, located in Porto Alegre city. The objective of this research intended to place the students as historical subjects, with life experience composed of significant knowledge and know-how, but also sought to build instruments that allowed the development of the humanization of the students perspectives about the migration movement, from the idea that the process is formed by people, with real lives, also composed of unique trajectories and experiences. The theoretical-methodological references are based on the studies of colonialists. Authors such as Enrique Dussel, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, among others, contributed to the problematization of contents characterized by Eurocentric visions, as well as, were responsible for the idea that there is not only one form of knowledge in the world, which reveals numerous understandings with different rationalities, timing and experiences of historical subjects. Thus, the construction of knowledge based on the life experiences of students, encourages a work with emphasis on different ways of knowing and seeing the world, a factor that facilitates the development of humanized perspectives on other realities of life, also aimed at historical subjects who experience the processes of migration. The development of historical sources by the students, during the stages of the didactic sequences, allowed for the development of glances on their own postures loaded with prejudices and stereotypes. The construction of knowledge in this way took place in the practice of the students from their own situations. Moreover, students participated in the process of recognition and identification with migrant trajectories and were able to humanize life realities: their own and those of those who migrate.

Keywords: Teaching History, Migration, Decoloniality.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1 – Primeiro Capítulo .....	17
1.1 Realidade escolar e o Componente Curricular de Ciências Humanas .....	17
1.2 O movimento de migração de pessoas a partir do livro didático .....	23
1.3 Noções de tempo e temporalidades a partir do livro didático.....	33
1.4 Noções de espaço e territorialidades a partir do livro didático .....	40
1.5 Possibilidades de leitura de mundo a partir do livro didático.....	46
2 Segundo Capítulo .....	53
2.1 Sujeitos históricos, conhecimentos e saberes a partir do tema da migração.....	53
2.2 Sujeitos históricos e a construção de conhecimentos a partir de dados provenientes da realidade dos estudantes.....	62
2.3 Migrante tem cara? Produção da sequência de imagens para sequência didática.....	69
2.4 Migrante tem cara? Exercício de identificação de estereótipos e preconceitos nas imagens de crianças representadas nas fotografias .....	81
2.5 Migrante tem cara? Exercício de identificação de estereótipos e preconceitos nas imagens dos adultos representados nas fotografias.....	88
3. Terceiro Capítulo.....	99
3.1 Apontamentos e reflexões acerca da primeira etapa da pesquisa: construção crítica dos estudantes .....	99
3.2 Entrevistas com familiares: experiências de vidas a partir da realidade dos estudantes .....	106
3.3 Territorialidades na experiência dos migrantes próximos a realidade dos estudantes .....	112
3.4 Pertencimento e reconhecimento do outro na migração: entrevista com imigrante venezuelano. .	118
3.5 Trajetória, pertencimento, reconhecimento: humanização de vidas que migram.....	125

3.6 Reflexões da prática: retornos dos discentes sobre as práticas da sequência didática .....	133
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	137
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	142
FONTES DE PESQUISA.....	149
ANEXOS .....	152
Anexo 1 .....	152
Anexo 2 .....	154
Anexo 3 .....	155
Anexo 4 .....	156
Anexo 5 .....	157
Anexo 6 .....	158

## INTRODUÇÃO

A movimentação de pessoas por todo globo é ampla e complexa, ocorrendo a partir de diversas situações - dentre as quais estão motivações políticas, econômicas e sociais - e transpondo diferentes territórios. Movimentos migratórios permitiram que sociedades, desde os primeiros grupos humanos e em todos os períodos históricos, pudessem buscar por recursos e se adaptar ao ambiente para sobrevivência.

É comum encontrarmos o tema da migração em diversos meios de comunicação com notícias sobre o movimento de pessoas em todo o globo. Os números de pessoas que migram são bastante significativos chegando a aproximadamente 272 milhões de migrantes internacionais em 2019 (IOM, 2019, p 25). Apesar da atualidade do tema, ele parece não apresentar grande relevância como objeto de estudos em sala de aula. Costuma ser trabalhado, muitas vezes, em caráter informativo, a partir de conteúdos e períodos específicos, sem merecer uma maior atenção ou mesmo uma problematização por parte dos docentes.

O processo de migração é marcado pelo movimento de pessoas de um lugar para o outro. Assim, migrante é um termo que abrange as pessoas que se deslocam do local de sua residência habitual para um novo local (BARTLETT, 2015, p. 1153). Os diversos trajetos envolvem uma série de fatores e aspectos que se configuram a partir de concepções e percepções do mundo ao seu redor, constituídas a partir de experiências de locomoção, trajetória e fixação, bem como, de relações sociais, econômicas, étnicas e identitárias, preconceitos e estereótipos, entre outros elementos. Neste trabalho, a noção

de migração, como movimento externo ou interno de pessoas, configura a linha para construir o tema de pesquisa.

A temática da migração costuma ser tratada pela área da Geografia da População vinculada a Geografia Humana, mas não é bastante difundida em âmbito escolar. O componente de Geografia no ensino escolar trata os conteúdos migratórios de forma reduzida, com ênfases em números, relacionados às taxas de migrações externas e internas, sem se ater a abordagens como as transformações ocorridas nas regiões ou nas populações (BRUMES; LOURENÇO, 2016, p. 211). Deixam ainda de lado as percepções sobre as “necessidades, desejos, sofrimentos e sonhos” (SCORRE Apud BRUMES, 2016, p. 212) que perpetuam o processo de movimentação, junto a outras situações que estimulam a migração de indivíduos e grupos.

Em relação ao ensino de História, uma pesquisa realizada por Cristine Lia e Roberto Radünz auxilia na compreensão do estudo desta temática em sala de aula. Na referida pesquisa os autores analisaram a temática da “imigração” para o Brasil a partir dos livros didáticos. Neste trabalho, perceberam a ênfase dada ao estudo das relações econômicas e étnicas, no que se refere aos movimentos de imigração europeia, a partir do século XIX. Para os autores há necessidade de pesquisas sobre o tema chegarem à sala de aula, com o objetivo de “desconstruir preconceitos e preencher as lacunas sobre a mobilidade humana e a construção da cultura brasileira”. (LIA; RADÜNZ, 2016). Também trabalhando com as questões de migração no ensino de História, mas com outra perspectiva, o trabalho de Maria Andréa Carmo e Rosyane Abreu, demonstra a possibilidade de compreender o movimento de migração a partir da realidade dos estudantes. No estudo, elas apresentam a experiência de sala de aula em uma escola localizada em uma região de Uberlândia, caracterizada pelo processo de migração interna recente, marcada pela falta de recursos e serviços públicos básicos àquela população. O objetivo foi dialogar com as diferentes experiências de migração dos envolvidos para que o ensino de História possibilitasse a elevação da autoestima dos estudantes (CARMO, 2013).

A pesquisa das professoras mineiras possui uma metodologia que privilegia as experiências de vida dos jovens, com o movimento de migração tratado não somente como conteúdos de materiais didáticos, mas como parte da realidade em que vivem os envolvidos. À exemplo da abordagem das autoras, este trabalho busca construir uma sequência didática<sup>1</sup> para ser aplicada com uma turma de Sétimo Ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da Zona Norte de Porto Alegre<sup>2</sup>. O conjunto de atividades foi pensado para alcançar fontes de pesquisa a partir das experiências dos estudantes envolvidos no projeto. Os envolvidos trouxeram informações sobre trajetórias de familiares e compartilharam conhecimentos e saberes<sup>3</sup> próprios, ambos provenientes de suas realidades de vida.

A pesquisa se atém ao processo de migração com a perspectiva do aluno como foco. Desta forma, a realidade migratória que compõe os dados do trabalho se concentra na segunda metade do século XX, na grande maioria provenientes de processos de migração entre regiões do estado do Rio Grande do Sul, mas também com experiência entre estados do Brasil.

Este trabalho defende a ideia que na prática didática, a mobilização de informações advindas da própria experiência de vida dos estudantes, torna o processo de produção de conhecimento mais significativo. Desta forma, esta metodologia pode aproximar da realidade dos estudantes o objeto de estudo (HERNANDEZ, 1998). No caso, as experiências de migração, provenientes de suas realidades.

Ao tratar de saberes e conhecimentos dos jovens, não somente aqueles escolares e acadêmicos, se abre espaço na sala de aula para a compreensão de que a produção do

---

<sup>1</sup> Neste trabalho, sequência didática refere-se a construção de uma sequência de atividades desenvolvida com ordem e prática metodológica com objetivos, critérios e escolhas conceituais prévios. Cf: ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar; tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

<sup>2</sup> A pesquisa foi realizada com o Sétimo Ano do Ensino Fundamental do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms – Unidade Zona Norte.

<sup>3</sup> Este trabalho diferencia os conceitos de saber e conhecimento, a partir da concepção de que conhecimento se trata da ação cognitiva sobre determinado objeto, que se configura pelo ato intelectual. Enquanto saber se constitui em uma relação interna do indivíduo sobre o objeto e na relação entre esse sujeito, seu conhecimento e a realidade/contexto em que vive. Cf: MOTA; PRADO; PINA, 2008, p. 125.

conhecimento se dá a partir da intermediação destes conhecimentos. Esta concepção se baseia na problematização de uma hierarquia de saberes e conhecimentos. Hierarquia esta que apresenta, de um lado, a área epistemológica de verdade científica, e do outro ficam todos os outros conhecimentos que não se encaixam na parte anterior (SANTOS, 2007, p. 70-71).

A contribuição dos estudantes envolvidos será elemento importante para este trabalho, pois os envolvidos foram motivados a serem parte da pesquisa como produtores de fontes históricas a partir de conhecimentos e saberes provenientes de suas realidades de vida. A metodologia escolhida para este trabalho busca desenvolver a ideia de que os estudantes são integrantes da construção do conhecimento, também no contexto da realidade escolar. Esta noção permite ampliar a ideia e compreendê-la a partir da diversidade de saberes culturais. Com este entendimento seria possível eleger parâmetros de um ensino comprometido com o conhecimento de outros povos ou grupos sociais, não com a comparação de formatos, ideias e formas de ver o mundo com as ideias padronizadas, para então determiná-las entre as falsas e verdadeiras. Esta outra forma de perceber o mundo deve partir de uma problematização construída com os jovens sobre o estudo da migração, com a ideia de que o processo é composto por trajetórias humanas e migrantes que são provenientes de experiências de culturas com visões de mundo diversas.

A proposta de um trabalho baseado na interculturalidade (WALSH, 2001;2012) suscita uma série de problematizações sobre o estudo de outras culturas e sugere formas de tratar as relações entre pessoas, conhecimentos e práticas culturais sem estabelecer lados. Esta proposta tem como base a ênfase na identificação de sujeitos com identidades, diferenças e capacidade de ação (WALSH, 2001, p. 6). Walsh traz a ideia de “transformação intercultural” que seria realizada a partir da mudança de conceitos, temas e currículos para que estes proporcionem a todos os estudantes habilidades para “analizar críticamente la diversidad cultural, ser ciudadanos activos y respetuosos de las

diferencias, participar eficazmente en la resolución de problemas concretos que impiden la interculturalidad, y ser responsables y solidários” (WALSH, 2001, p. 22).

O trabalho de Catherine Walsh sobre a pedagogia decolonial sugere formas de construir meios de pensar e repensar a educação. Ao transpor esta reflexão para a educação básica é possível realizar a problematização daquilo que é ensinado de forma mecanizada, apoiada por um currículo conteudista com ênfase em conhecimentos colonizados e também colonizadores. Ela reúne outras proposições, como a de Paulo Freire quando se preocupa em produzir uma educação que promova ao estudante a possibilidade de pensar criticamente e estabelecer uma relação com o seu próprio ser, como sujeito de ação (WALSH, 2014, p. 39). Ou ainda, na proposta pedagógica de Frantz Fanon que compreende um processo de desaprendizagem com base na invenção, intervenção e ação (WALSH, 2014, p. 43).

Neste sentido, este trabalho busca propor uma sequência didática diferenciada, que permite a construção do conhecimento histórico a partir do protagonismo dos estudantes na produção de fontes para esta pesquisa, levando em consideração a experiência de vida e conhecimentos e saberes dos envolvidos. A proposta é tornar possível oportunidades de problematização de ideias preconcebidas e generalizadas sobre os migrantes, presentes em currículos tradicionais e a maneira em que jovens concebem essas pessoas. Para assim, fomentar a identificação, reconhecimento e humanização de suas trajetórias.

Este trabalho se constituirá por três capítulos. O primeiro capítulo busca analisar o material didático para o componente curricular de Ciências Humanas, que os envolvidos nesta proposta têm acesso, no Sexto e Sétimo Ano do Ensino Fundamental. A partir dos elementos analisados, a proposta deste item é apresentar a maneira em que os livros disponibilizam abordagens relacionadas ao estudo do tema do movimento de migração de pessoas.

Antes de analisar os conteúdos presentes nos materiais didáticos, este capítulo descreve breves aspectos da realidade escolar em que esta pesquisa foi aplicada. Para além da descrição realizada, apresenta especificidades da composição dos livros

didáticos produzidos exclusivamente para o componente de Ciências Humanas, como uma proposta de trabalhar em conjunto História e Geografia.

Os quatro subtítulos seguintes se propõem a analisar conceitos e habilidades do componente relacionados ao estudo da migração. O primeiro se preocupa em encontrar a maneira que o material apresenta elementos que puderam ser trabalhados no sentido de contribuir para o estudo sobre a movimentação de pessoas, não necessariamente a partir da palavra migração. Em seguida, a análise é construída no sentido de identificar as noções de tempo e temporalidades trabalhados pelos textos apresentados pelos livros. Neste caso, como ponto de partida, a movimentação de pessoas tem destaque para guiar o acompanhamento dos conteúdos, que também direcionou a parte seguinte que buscou identificar noções de território e territorialidades no material em questão. O capítulo é finalizado com a compreensão da maneira em que os livros trazem as discussões sobre diversidade cultural e visões de mundo diferentes.

Os dois capítulos seguintes deste trabalho apresentam as atividades da sequência didática desta pesquisa. O segundo capítulo busca tratar da metodologia escolhida, que promove atuação dos participantes como parte integrante da construção de conhecimento, colocando-os como sujeitos históricos que participam do processo com suas experiências, conhecimentos e saberes.

Nesta parte são apresentados e analisados os questionários que buscaram dados sobre estas experiências e conhecimentos, sempre objetivando potencializar o protagonismo dos estudantes como sujeitos históricos, produtores de fontes para esta pesquisa. A primeira atividade buscou realizar um levantamento das noções que os participantes possuem sobre o movimento de migração de pessoas, a conceituação do termo e aspectos que eles acreditavam motivar os migrantes. A segunda atividade teve como objetivo conhecer trajetórias de migrações nas gerações de pais e responsáveis, e avôs e avós dos participantes da pesquisa. A terceira atividade conta com um questionário aplicado em sala de aula, a partir de uma apresentação de 12 imagens de pessoas, migrantes e não migrantes. O exercício consistiu na atribuição da condição de migrante ou não pelos participantes, bem como a explicação dos motivos que os fizeram

escolher suas respostas. Esta prática didática permitiu a elucidação de diversas categorias e estereótipos sobre os migrantes, utilizados pelos estudantes ao realizarem a atividade.

O terceiro e último capítulo dá continuidade a apresentação das etapas de atividades desta pesquisa. Neste item, serão apresentados os apontamentos dos jovens sobre sua participação na atividade anterior, em que se posicionam criticamente em relação a dificuldade de atribuir a condição de migrante para uma pessoa, sem o processo de contextualização de sua trajetória. Neste momento os estudantes são levados a refletir sobre sua prática e sobre as etapas de um processo de construção de conhecimento.

Ainda como parte da sequência didática os estudantes realizaram uma entrevista com algum membro da família que já tenha experienciado migrar. Este passo da pesquisa buscou trazer elementos mais aprofundados sobre alguma trajetória de migração proveniente da realidade de vida dos envolvidos. Contudo, a atividade de entrevista com um imigrante venezuelano, também trazida neste capítulo, possibilitou desenvolver ainda mais o processo de identificação, reconhecimento e humanização de uma trajetória migrante. Para finalizar o trabalho, o último subtítulo apresenta as reflexões produzidas pelos envolvidos na pesquisa.

Com o desenvolvimento das atividades descritas, esta pesquisa desenvolveu uma proposta de sequência didática que privilegiasse a atuação dos estudantes na construção do conhecimento histórico. Para isto, o tema da migração foi a base de estudo para este trabalho. Os envolvidos na pesquisa foram convidados a participar como agentes produtores de fontes históricas sobre o tema, como produtores do próprio material de pesquisa. A metodologia desta pesquisa pretendeu colocar os jovens como sujeitos históricos, com experiência de vida composta por conhecimentos e saberes significativos, mas também, procurou construir instrumentos que permitiram desenvolver a humanização dos olhares dos estudantes sobre o movimento de migração, a partir da ideia de que o processo é formado por pessoas, com vidas reais, também compostas por trajetórias e experiências únicas, de conhecimentos e saberes.

## **1 – Primeiro Capítulo**

### *1.1 Realidade escolar e o Componente Curricular de Ciências Humanas*

Na prática docente, a partir da realidade da escola particular em que será aplicada a sequência didática desta pesquisa, o trabalho com os estudantes não fica restrito ao livro didático, contudo seu uso é bastante significativo para a constituição do componente curricular chamado Ciências Humanas<sup>4</sup>. Um dos elementos característicos neste contexto é a demanda por parte da escola, e também como cobrança dos pais e responsáveis, de cumprir durante o ano o mapeamento dos conteúdos, seguindo o roteiro de trabalho das outras unidades do centro educacional<sup>5</sup>. Desta forma, o material do livro didático deve ser cumprido e trabalhado, direcionando conceitos e habilidades do componente. Assim, possui grande peso na condução e orientação do processo de aprendizagem das turmas de Sextos e Sétimos dos Anos Finais do Ensino Fundamental desta realidade escolar.

A Unidade de Ensino Zona Norte faz parte do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms desde o ano de 2008, quando o Centro assumiu a Escola de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Fátima, localizada no Bairro Rubem Berta, na Zona Norte de Porto Alegre. Desta forma, a pesquisa foi realizada em uma unidade de ensino de 11 anos de funcionamento, mas o CEM Pastor Dohms possui uma trajetória longa de trabalho na cidade. Foi criado a partir da iniciativa de moradores do bairro Higienópolis em 1931 como uma escola evangélica comunitária denominada Deutsche Evangelische Gemeindeschule, com apoio da CEPA (Comunidade Evangélica de Porto Alegre) e do Consulado da Alemanha.

---

<sup>4</sup> Componente curricular que abrange os conceitos de História e Geografia – Anos iniciais até sétimo ano dos anos finais do Ensino Fundamental. Nos Sextos e Sétimos anos, o componente possui três períodos semanais.

<sup>5</sup> O Centro de Ensino possui seis unidades no Rio Grande do Sul. Três delas em Porto Alegre, e uma unidade nas cidades de Alvorada, Capão da Canoa e Taquari. Além de administrar outra instituição escolar em Tramandaí.

A Unidade Zona Norte no ano de 2019 contou com 18 turmas de Ensino Fundamental com 374 estudantes, dentre elas quatro turmas de Anos Finais (100 estudantes). Os estudantes são provenientes do bairro e de bairros próximos a escola. O bairro Rubem Berta caracteriza-se por um bairro residencial, com pequeno comércio e prestadores de serviço. A realidade dos moradores do bairro Rubem Berta está incluída na situação de classe média baixa, formadas por pessoas oriundas de outras regiões periféricas da capital e de cidades do interior do estado do Rio Grande do Sul. Neste sentido, os estudantes também estão inseridos nesta realidade, com famílias de classe média e classe média baixa.

O seguinte capítulo irá apresentar os conteúdos trabalhados nos livros didáticos com os Sextos e Sétimos Anos do Ensino Fundamental, identificando conceitos, possibilidades de interpretações, bem como alternativas e escolhas teóricas e metodológicas realizadas na minha prática didática para a experiência de trabalho proposta nesta pesquisa. Assim, identificar a maneira em que o tema da migração e movimentação de pessoas no tempo e no território é tratado no material. Desta forma, a proposta é contextualizar a dinâmica pedagógica do componente de Ciências Humanas em que atua a turma partícipe deste trabalho, levando em consideração as minhas escolhas e abordagens metodológicas.

A turma escolhida para participar das atividades deste trabalho se trata de um Sétimo ano. Os critérios levados em consideração para eleger esta turma foram, primeiramente, por cursarem o segundo ano consecutivo sob a minha docência, e já haver vínculo estabelecido com os jovens. A partir de combinações já conhecidas, foi possível prever aspectos do andamento e funcionamento da sala de aula, e noções sobre a atuação da turma em relação ao seu envolvimento em atividades sugeridas, bem como sua demonstração de interesse em temas diversos. Assim, o fato de se tratar de uma turma que costuma participar ativamente das propostas sugeridas foi importante para a expectativa de participação significativa também nas atividades desta pesquisa. Outra razão para desenvolver a pesquisa nesta turma é que os estudantes estão no segundo e

último ano em que possuem este livro didático, no ano seguinte o componente deixa de existir e volta a compor a grade, os componentes de História e Geografia.

Nos Sextos e Sétimos Anos, o componente curricular de Ciências Humanas trabalha conceitos e habilidades da História e Geografia, e para isto utiliza de dois livros didáticos, um para o Sexto e outro para o Sétimo Ano do Ensino Fundamental. Este material foi compilado especialmente para este componente e escola. A capa do livro traz o nome da escola, o nome da componente curricular (Ciências Humanas)<sup>6</sup> e o ano a que se refere (6º ou 7º ano). Por ter sido produzido exclusivamente para esta realidade escolar a disposição dos conteúdos ficou arranjada de forma que distribua e intercale conceitos e habilidades<sup>7</sup> das disciplinas de História e Geografia, durante os dois anos.

Como visto, os livros didáticos editados exclusivamente para esta realidade escolar fazem parte do componente de Ciências Humanas, ou seja, os participantes desta pesquisa atuam em uma composição curricular específica. Apesar de não ocorrer no currículo da escola até o Oitavo Ano, a separação entre História e Geografia, os estudantes costumam diferenciar entre as unidades do livro a especificação de cada componente, História ou Geografia.

A análise dos conceitos e habilidades destes livros didáticos é pertinente nesta parte do trabalho, para compreender a composição do material e situar a maneira em que escolhas e abordagens da minha prática docente podem ser apresentados aos estudantes a partir deste mapeamento curricular. Principalmente no que se refere ao trabalho do movimento de migração de pessoas, no tempo e no território.

Segundo Bittencourt, o livro didático sistematiza conteúdos e conhecimentos provenientes de uma proposta curricular de uma determinada época, também pode influenciar o modo em que o conteúdo é ensinado, e se constitui em um veículo portador de um sistema de valores de uma cultura (BITTENCOURT, 1997, p. 72).

---

<sup>6</sup> O componente curricular costuma ser chamado no dia-a-dia escolar por CHU.

<sup>7</sup> Conceitos e habilidades dos conteúdos do Componente de Ciências Humanas foram elegidos pelo grupo de professores atuantes nas unidades do Centro de Ensino.

Desta maneira, é possível identificar por intermédio da análise dos materiais didáticos, os elementos que marcam o processo de aprendizagem das turmas de Sexto e Sétimo Ano desta realidade escolar.

As produções de livros voltadas ao trabalho didático possuem alcance significativo, principalmente por se tratarem de conhecimento acessível à maior parte da população escolarizada no nível fundamental e assim, contribuíram e ainda contribuem, para a construção de conceitos e de um discurso histórico dominante. (ABUD, 1997, p. 28). Diante disto, é possível compreender que materiais de livros didáticos em geral podem influenciar ou direcionar a construção do conhecimento de jovens, em gerações inteiras. No entanto, apesar do grande alcance do livro didático, ele somente se constitui a partir de seu uso na prática pela instituição escolar e da elaboração de currículos, ou seja, o material se configura em um elemento, parte de uma estrutura mais ampla que permite “organizar as experiências e atividades de crianças e jovens para a formação e construção de subjetividades e identidades sociais” (GASPARELLO, 2012, p. 86).

Mesmo sendo um recurso importante para o Estado ou para grupos da sociedade, pois se trata de um documento oficial que registra e estabelece diretrizes de uma “estrutura institucionalizada da escolarização” (GOODSON, 2013, 21), o currículo assim como materiais didáticos não acontecem, ou seja, não são colocados em prática sem o sujeito de ação, ele necessita do agente de aplicação ou intervenção, no caso, da atuação docente. Com isso, da mesma forma que os “usos que professores e alunos fazem do livro didático são variadas [...] e podem se efetuar em instrumentos de trabalho mais eficiente e adequado às necessidades de um ensino autônomo” (BITTENCOURT, 1997, p. 73), o currículo escrito também se trata de um “testemunho visível, público e *sujeito a mudanças*” (GOODSON, 2013, p. 21, Grifo meu). Há direcionamentos formais de currículo, mas que se constroem nos limites e possibilidades entre o texto normativo e a prática didática, que se efetiva com a ação e relação docente e discente, ocorrida no ambiente escolar e na sala de aula.

Na realidade de pesquisa deste trabalho, a turma escolhida trabalhou um livro didático no Sexto ano, e no Sétimo possui o segundo livro, ambos trabalhados a partir de um currículo a cumprir. Na prática, a realidade escolar pode ser dinâmica e flexível, construtora de conhecimentos e atua a partir de mecanismos próprios. Este espaço possibilita ao professor a formulação de uma prática docente, construída a partir da concepção de que os saberes são desenvolvidos numa construção conjunta, na intermediação das diretrizes curriculares, as possibilidades da instituição escolar, com a ação docente e a prática discente. Neste processo, o ambiente escolar é produtor de saberes específicos daquela realidade: suas vivências e aprendizados lhe conferem um olhar individualizado no processo de construção de saberes e sobre o mundo em que vivem.

O livro didático assim é considerado como parte no processo mais amplo da construção das especificidades de ensino e aprendizado. No caso, o material de Ciências Humanas foi encomendado a uma editora que o compilou a partir das obras que já havia publicado. Cada capítulo ou unidade conta com a referência do livro didático que foi retirada,<sup>8</sup> e alguns deles contam com exercícios de interpretação de textos e revisão do conteúdo daquela unidade. O roteiro dos conteúdos do livro do Sexto Ano conta com 10 unidades: Introdução ao Estudo de História; Espaço e Paisagem; As Origens do Ser Humano; Orientação no Espaço Geográfico; O Povoamento da América; Paralelos e Meridianos; Latitude e Longitude; Os povos pré-colombianos; Localização e extensão do território brasileiro; A formação do território brasileiro. Enquanto o livro do Sétimo Ano possui 7 unidades: Continentes e Oceanos; Mesopotâmia e Egito; A civilização Grega; A civilização Romana; Formação da Europa Feudal; A Baixa Idade Média; As Grandes Navegações e os Portugueses na América.

---

<sup>8</sup> A compilação dos livros foi realizada pela Editora Moderna. No livro direcionado ao Sexto Ano, os conteúdos da disciplina de História foram baseados na coleção *Araribá Plus* (História e Geografia) e *Expedições Geográficas* (por Sérgio Melhem Adas) de Sextos e Sétimos Anos. No caso do livro do sétimo ano, a coleção *Estudar História: das origens do homem à era digital* (por Patrícia Ramos Braick). In: Ciências Humanas, 6º Ano, Ed. 2016, Moderna (Sob Medida); Ciências Humanas, 7º Ano, Ed. 2016, Moderna (Sob Medida).

O componente de Ciências Humanas, como já mencionado, comporta conceitos e habilidades trabalhados pela História e Geografia<sup>9</sup>. Mesmo com a proposta de uni-las em um componente único, a descrição da ordem dos conteúdos sugere que os conceitos mencionados são apresentados e geralmente abordados pelos docentes de forma fragmentada. Apesar de buscar tratar dos conceitos das duas áreas do conhecimento e abordá-los de forma integrada, na prática, os elementos de cada componente são trabalhados a partir da divisão em capítulos que intercalam seus conteúdos e conceitos.

Este formato de separação de conteúdos em blocos de estudo possibilita certa organização da rotina escolar. Os estudantes estão acostumados a seguir o roteiro de estudos e esperar o esquema de aulas a partir de cada capítulo – no caso, cada conjunto de conceitos e habilidades de um tema – desde a experiência das séries dos anos iniciais. Assim, o componente, apesar de buscar se configurar em uma proposta diferenciada para o ensino na área das Ciências Humanas, não é apreendido de uma forma tradicional de ensinar história, e também geografia.

Diante desta realidade, o trabalho docente precisa se adequar a algumas demandas do contexto escolar desta instituição. A fragmentação do conhecimento não contempla a maioria das indagações do contexto do ensino escolar, e por isso a importância do trabalho, por exemplo, com relação as outras áreas de conhecimento, conceitos e abordagens. Na prática, necessita de uma série de estratégias para dinamizar o ensino de História.

Esta pesquisa busca trabalhar o processo de movimento de migração de pessoas, a partir de atividades que privilegiam experiências e saberes provenientes da realidade de vida dos jovens, para assim construir conhecimentos históricos que possam compreender a migração como um processo composto por seres humanos, que sentem e

---

<sup>9</sup> Os estudantes desta escola passam a cursar o componente de História, como também Geografia, no oitavo ano do Ensino Fundamental, mas já conhecem os conceitos e habilidades da área anteriormente de Ciências Humanas desde os anos iniciais. Em geral, os professores que lecionam essa disciplina são licenciados em História (não necessariamente com dupla formação) e continuam lecionando História nos oitavos e nonos anos, enquanto Geografia fica para o docente da área da Geografia.

sofrem como eles. O material didático trabalhado pela turma em que será aplicada a sequência de atividades deste trabalho, apresenta elementos, discussões e significados que foram trabalhados na minha prática docente de forma que contribuíssem para o desenvolvimento desta pesquisa, por isso a importância de analisá-los nos seguintes itens do capítulo.

Além disso, esta realidade escolar busca atuar na integração da História e Geografia, no componente de Ciências Humanas, mesmo que na prática não ocorra significativamente. Esta proposta de pesquisa busca se ater a uma abordagem transdisciplinar, que sugere o desenvolvimento da cooperação das disciplinas e a resolução de problemas a partir da aproximação da realidade do fenômeno, que é objeto de estudo. A transdisciplinaridade prevê a construção de conhecimento sem reduzi-lo em fragmentos de áreas, ao contrário ele pode partir e viajar em diferentes direções e a comunicação de seus resultados levam em consideração a realidade em que se apresenta e os agentes envolvidos com o objeto de estudo (HERNÁNDEZ, 1998, p 46).

A proposta deste trabalho assim foi desenvolver uma sequência didática que não aborde apenas a compreensão da história sobre os processos de migração de pessoas. Mas trate o tema como um fenômeno composto por vidas humanas, como algo complexo que envolve diferentes conceitos, inclusive traz elementos relacionados a trajetórias de indivíduos reais, que não podem ser compreendidas apenas com textos ou materiais prontos, de áreas específicas do conhecimento. As atividades sugeridas e aplicadas neste trabalho buscarão desenvolver estes elementos. Neste capítulo serão apresentados os conceitos e habilidades trazidos pelo material didático da turma, e analisados no sentido de indicar as possibilidades de abordagens oferecidas em relação ao tema da migração, no tempo e nos territórios.

## *1.2 O movimento de migração de pessoas a partir do livro didático*

Os estudantes, que fizeram parte desta proposta de trabalho, cursaram o componente curricular de Ciências Humanas no Sexto Ano do Ensino Fundamental utilizando-se do livro didático confeccionado especialmente para este ano. Com isso, já foram apresentados às habilidades e conceitos provenientes dos conteúdos ou temas daquele ano, como visto na seção anterior. No Sétimo Ano continuam com acesso ao livro específico para esta turma. O material disponibilizado nos livros em questão traz elementos sobre o movimento de migração de pessoas, em diferentes temporalidades e territorialidades. Na minha prática docente, busquei evidenciar e apontar os elementos trazidos pelo material que relacionam conceitos importantes para o trabalho do tema da migração.

A primeira unidade do livro do Sexto Ano é chamada Introdução ao Estudo de História e o estímulo inicial para o conteúdo trata-se de uma imagem de uma rua movimentada de São Paulo<sup>10</sup> que mostra carros, prédios e pessoas atravessando esta via em uma faixa de segurança. Na imagem há uma caixa de texto à esquerda com um trecho do depoimento de Dona Alice, que passou a morar em São Paulo quando criança<sup>11</sup> e que trabalhou, a partir de 12 anos de idade, como costureira na rua Duque de Caxias, a mesma retratada na imagem citada acima. O quadro do lado direito da imagem sugere discussões e atividades relacionadas, entre outros, com a memória, experiência de vida dos estudantes, passado e presente, e também ao espaço urbano (ANEXO 1).

Um ponto importante que esta pequena sugestão de atividades que foi destacado em sala de aula, foi a experiência de uma pessoa comum, não de uma figura conhecida da política, da televisão ou do cinema, pois o trecho escolhido para compreensão da passagem do tempo de vida de um indivíduo, se refere ao caso de uma mulher trabalhadora, migrante que se deslocou junto a família da cidade de Aparecida do Norte para São Paulo, com 3 anos de idade, e que ainda na adolescência iniciou a profissão de

---

<sup>10</sup> Cruzamento da Rua Duque de Caxias com a Barão de Limeira no centro da cidade de São Paulo. Foto de 2014.

<sup>11</sup> Depoimento de Dona Alice. In: BOSI, Ecléia. *Memória e Sociedade: lembrança de velhos*. 3. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 104-105.

costureira. Em seguida a atividade sugere que os estudantes produzam um relato em que deve conter a narração de experiências pessoais, alegres ou tristes, de sonhos ou descobertas, que tenham tido até aquele momento de suas vidas. Este exercício mobiliza ferramentas que contribuem para a compreensão dos estudantes, de que a passagem do tempo ocorre em cada trajetória individual, inclusive nas deles e que também possuem experiências pessoais significativas, que não precisam ser de figuras famosas ou com proeminência na política para serem importantes.

Neste caso, a escolha metodológica para o trabalho desta parte do livro didático, bem como para a realização desta proposta de atividade com os jovens, foi buscar compreender suas experiências, vivências e saberes como parte do processo de construção de conhecimentos. Esta abordagem possibilita a atuação dos envolvidos como sujeitos da História, a partir da identificação com os indivíduos com vivências próximas as deles. Este procedimento se torna efetivo com o exercício de relação com os “objetos de estudo significativos” (BITTENCOURT, 2013, p. 201).

Desta forma, o trabalho com base na realidade de vida de Dona Alice, mulher, trabalhadora e migrante possibilita destacar a concepção de sujeito histórico. Esta trajetória foi trabalhada no sentido de criar possibilidade de interação dos estudantes com narrativas de pessoas reais, com a comparação com suas trajetórias individuais. Bem como, foi possível apontar a temporalidade percebida na história de migração e adaptação da mulher e também a ideia de um trajeto de vida que se movimentou no território. O processo de migração trouxe jeitos, modos e costumes do interior para a experiência de viver em uma cidade grande, com outras concepções de vivências.

Esta parte do livro didático se trata da abertura do capítulo, apresentada em uma página. Para o meu trabalho como docente, o material possibilitou desenvolver conceitos importantes para o estudo da migração pelos jovens. Costumo colocar em evidência a experiência humana, a trajetória composta por diversos elementos que se desenvolvem no tempo e no território e a diversidade de modos de ver o mundo em

diferentes contextos. Além disso, mostrar que são as realidades humanas que compõem a história e que cada estudante também é sujeito.

Segundo Hernandez, os estudantes devem aprender a pesquisar a partir de problemas relacionados a “vida real”. Assim, é possível problematizar a aplicabilidade dos saberes disciplinares na aprendizagem do jovem, e também a elucidação de demandas da experiência humana, no caso de situações provenientes da experiência dos próprios estudantes (HERNÁNDEZ, 1998, p 51). O conhecimento se constrói a partir dos saberes trazidos pelos discentes, bem como pelo intermédio docente, e a relação com conceitos apresentados por diversas áreas do conhecimento. Na prática, esta construção realizada pelo estudante, enriquece o processo de ensino, e isso é possível a partir da “reorganização do saber que passa pela potencialização do diálogo” (GARRIDO, 1992/1993, p. 47).

A relação dialógica é pertinente na medida em que a construção desta sequência didática busca identificar e analisar as experiências vividas pelos jovens, saberes trazidos por eles e promover a construção de conhecimentos a partir da discussão do tema da migração com os participantes. As noções dos estudantes envolvidos na pesquisa, sobre o movimento de migração de pessoas, serão fonte de pesquisa e farão parte do trabalho a partir da elucidação e reconhecimento de trajetórias de migração provenientes de suas experiências familiares. Esta proposta irá realizar uma atividade que evidencia a trajetória de migrantes, provenientes da realidade familiar, em que os estudantes irão realizar entrevistas e trazer informações sobre o processo de migração dessas pessoas. Além disso, irão realizar uma outra entrevista, em formato de roda de conversa com um imigrante venezuelano, em que terão contato com uma experiência de imigração atual e recente.

Este trabalho busca fomentar a construção de conhecimentos de discentes, a partir da identificação de trajetórias reais migrantes. A intenção foi possibilitar que os jovens compreendam que o processo de migração é formado a partir de pessoas, que

sentem como eles e não são apenas massas de migrantes em movimento, sem identidade.

As professoras Maria Andréa Carmo e Rosyane Abreu publicaram a experiência de sala de aula que tiveram a partir do conteúdo do tema da migração. O trabalho foi realizado em uma escola localizada em uma região de Uberlândia, caracterizada pelo processo de migração interna recente, marcado pela falta de recursos e serviços públicos básicos àquela população. O objetivo foi dialogar com as diferentes experiências humanas e suas temporalidades para que o ensino de história possibilitasse a elevação da autoestima dos estudantes, sujeitos envolvidos diretamente no movimento migratório daquele local (CARMO, 2013).

A pesquisa das professoras mineiras possui uma metodologia que privilegia as experiências de vida dos participantes, com o movimento de migração tratado não somente como tema de estudo, mas como parte da realidade em que vivem os estudantes envolvidos. Os conceitos trabalhados dialogam com as especificidades de suas realidades e tal dinâmica contribui na construção dos conhecimentos e para os estudantes possibilitam, o acesso a saberes diversos, provenientes da prática escolar, mas também de sua própria experiência de vida.

O exemplo de Dona Alice, uma costureira migrante contribuiu para a problematização das experiências de vida das famílias dos envolvidos, ao trazer elementos de identificação de trajetórias e situações reais pessoais. Ainda, como instrumento facilitador desta abordagem, o livro didático sugere o filme *Narradores de Javé* de 2003, de Eliane Caffé<sup>12</sup>, que conta a história de um povoado que será atingido por uma barragem, em que os moradores decidem reconstruir sua história por meio das lembranças pessoais da população do local. No livro didático, a sugestão do filme ocupa um pequeno box como complemento para o capítulo. Mas a sugestão foi apresentada

---

<sup>12</sup> Ciências Humanas. 6º Ano, p.18.

aos jovens de forma que percebessem a importância da história oral dos indivíduos que vivenciam trajetórias e como a história comporta diferentes interpretações do passado.

Desta forma, a minha escolha metodológica foi dar ênfase a estes aspectos. Esta seleção de abordagem do conteúdo inicial do livro didático permite uma discussão sobre o trabalho dos conceitos relacionados a movimentação de pessoas como um processo de migrações. Neste sentido, dentro deste “fenômeno universal, e em certa medida, transhistórico” (MOYA, 2018, p. 25), ou seja, que ocorre em formatos diversos, em várias realidades em todo planeta, e desde os primeiros grupos humanos.

As realidades de pessoas migrantes se configuram em formatos diversas. O Brasil pode ser compreendido como um país caracterizado por um grande movimento interno de migrantes e também como um país receptor de grande número de estrangeiros, ou seja, de imigrantes. O processo de colonização e exploração das terras que darão origem ao Brasil demandou em grande medida a vinda de estrangeiros para o território. A historiografia brasileira buscou compreender o tema da imigração a partir de olhares distintos. Dentre eles, com estudos preocupados em compreender o processo de chegada de europeus para o Brasil a partir do século XIX. Neste contexto, por exemplo, alguns trabalhos foram concebidos a partir de um marco teórico, que se concentra em compreender fatores econômicos que ocasionaram a saída de pessoas de suas comunidades de origem. Segundo Herbert Klein, as pessoas migram devido às demandas políticas e econômicas que enfrentam em suas comunidades e buscam em uma nova realidade, meios de resolver tais situações. Para ele, as “condições econômicas constituem o fator de expulsão mais importante” (KLEIN, 1999, p. 13-32).<sup>13</sup>

Esta abordagem está relacionada à categoria de mobilidade forçada que se baseia na ideia de que as “transformações do espaço econômico podem ser explicadas a partir da mobilidade do trabalho e do capital como movimento endógeno da estrutura

---

<sup>13</sup> O autor faz um levantamento geral dos processos de imigração para a América e elenca os fatores políticos e econômicos de expulsão de pessoas na Europa e de atração na América.

econômica e social” (ROCHA, 1999, p. 155). As pesquisas neste sentido, se preocupam com a migração e as relações do ser humano com o trabalho e o capital, ou seja, se imbricam nos estudos acerca de aspectos macroeconômicos das relações sociais<sup>14</sup>. Além destes meios, alguns estudos com ênfase na imigração, por exemplo, também utilizam de debates identitários para a compreensão do tema, ao se preocuparem com as relações sociais que se estabelecem a partir da chegada de imigrantes e como as identificações de pertencimento étnicos se constituem<sup>15</sup>. Dentre os trabalhos que se preocuparam em analisar as relações étnicas estabelecidas entre brasileiros e grupos migrantes, muitos se dedicaram a compreender a imigração europeia a partir de meados do século XIX<sup>16</sup>.

Na trajetória do componente curricular de História, algumas práticas e metodologias do Ensino possibilitaram que as noções sobre migrações em seus diversos formatos, ficassem restritas a interpretações, que reproduziram um ideário de formação

---

<sup>14</sup> Um exemplo desta abordagem, são os estudos sobre o processo de mobilidade populacional no Rio Grande do Sul, no final do século XX, que buscam compreender demandas de regiões do estado por mão de obra com a atividade industrial nos polos receptores, enquanto os lugares de evasão foram caracterizados pelo aumento populacional e pouca urbanização. Cf: KOUCHER, Ademar Barbosa. Concentração e desconcentração populacional: uma análise das migrações internas no espaço regional do estado do Rio Grande do Sul entre 1970 e 2000. In: HERÉDIA, Vania B. M.; GONÇALVES, Maria do Carmo S.; MOCELLIN, Maria C.; (Org) Mobilidade Humana e dinâmicas migratórias. Letra e Vida: Porto Alegre, 2011, p. 17-42.

<sup>15</sup> Alguns trabalhos se dedicam a analisar as experiências de imigração e escolas étnicas, com foco nas discussões de identidade ou nacionalização. Entre eles KREUTZ, Lúcio. Escolas Étnicas no Brasil e formação do Estado Nacional: a nacionalização compulsória das escolas dos imigrantes (1937-1945) *Poiesis*. Revista do Programa de Pós Graduação em Educação. Mestrado. Unisul, Tubarão, v.3, n.5, p. 71-84; RENK, Valquiria Elita. Educação de Alemães em Curitiba. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 5, n.14, p.101-111, jan./abr. 2005. OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. Os imigrantes e o ensino na Província do Paraná. In: Educar, Curitiba, 5 (1-2) Jan. Dez.1986, p. 51-79. Outras pesquisas se dedicam a identificar o tema da imigração e as questões identitárias nos livros (clássicos ou didáticos). Cf: BECHLER, Rosiane Ribeiro; SILVA, Cristiani Bereta da. Ensino de História regional e identidades (i)migrantes: tecendo narrativas nas páginas didáticas sobre história de Santa Catarina. Anais de evento. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis. 27-31 de julho de 2015.

<sup>16</sup> Inúmeros trabalhos abrangem esta abordagem, como os trabalhos sobre alemães: SEYFERTH, Giralda. Colonização Alemã no Brasil: Etnicidade e Conflito. In: FAUSTO, Boris (Org). Fazer a América. Edusp: São Paulo, 1999, p. 14; GERTZ, René E. A integração política dos imigrantes alemães e de seus descendentes no sul do Brasil. In: REUNIÃO DA SBPH (São Paulo, 1984). Anais. São Paulo: SBPH, 1984, p. 21-24. O site administrado pelo professor René Gertz disponibiliza compilação de bibliografia sobre imigração alemã no seguinte link: <http://renegertz.com/publicacoes/textos/17-textos/96-bibliografia-imigracao-colonizacao-alema-rs>.

étnica que afirma que a população brasileira se originou de um misto de etnias e culturas que convivem em harmonia e sem preconceitos. Isto explica, talvez, o grande interesse pelo estudo das relações étnicas formadas a partir da convivência de brasileiros e imigrantes.

Neste sentido, a História do Brasil em algumas realidades escolares foi ensinada “visando construir a ideia de um passado único e homogêneo, sem atentar para os diferentes setores sociais e étnicos que compõem a sociedade brasileira” (BITTENCOURT, 2013, p.198). Os movimentos de migração foram interpretados como um processo de vinda de estrangeiros que passam a compor uma nação. Com isso, estas interpretações produziram determinadas abstrações, reiteradas por frases de senso comum sobre o país, como a ideia de que o Brasil, diferente dos outros países da América (Espanhola), se trata de uma “nação marcada pela unidade”, e que seu povo se configura como “solidário e amante da paz” (NADAI, 1992-1993, p. 150).

Esta abordagem do ensino de história sobre a movimentação de pessoas para o Brasil, pode ser problematizada, pois enquanto se padroniza a ideia de que há harmonia entre os grupos sociais de diferentes ascendências, não se irá escutar as vozes daqueles que não se sentem representados nesta “história” ensinada, construída a partir de um fio condutor do processo histórico que esteve centralizado na atuação do colonizador português e imigrantes europeus, considerando paritária a experiência de africanos e outros grupos étnicos americanos (NADAI, 1992-1993, p. 149). A reprodução desta abordagem ocultou a existência de demandas e atuações de grupos inteiros, que quando tratados pelos currículos da disciplina de História<sup>17</sup> foram colocados como periféricos ou ilustrativos.

Dussel considera que as relações de exploração e dominação que a Europa estabeleceu em outros continentes, a partir do século XVI, permitiu a constituição de

---

<sup>17</sup> Kátia Abud ao tratar dos currículos de História revela a necessidade de problematização dos usos e escolhas dos conteúdos programáticos da disciplina. Cf.: ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org). O saber histórico na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1997, p. 28.

uma série de mecanismos de colonização e controle que duram até os dias atuais. A história (como disciplina e como discurso) por sua vez, na versão do colonizador, foi difusora da “modernidade europeia” a partir da “falácia desenvolvimentista”, que opera a partir da “centralidade” de experiências a partir da visão eurocêntrica, e todas as “outras culturas [tidas] como sua periferia”, com um grau de desenvolvimento – principalmente econômico – inferior (DUSSEL, 2005, p. 30).

Diante disto, o grande peso dado às experiências da vinda de estrangeiros europeus para a América, como elemento colonizador, teve influência na visão eurocêntrica da história, pois privilegiaram a ação considerada civilizadora e desenvolvimentista da atuação destes estrangeiros.

A demarcação de estudos no período oitocentista é bastante comum ao Ensino de História, por isso a importância de quebrar esta tendência a partir do trabalho de situações diversas de migração, provenientes de outros contextos, e que também possam se aproximar da realidade dos estudantes. Cristine Lia e Roberto Radünz problematizam o pouco espaço que o tema da imigração encontra no saber escolar, para isto analisam livros didáticos e a maneira em que tratam e privilegiam a imigração europeia no século XIX. Para eles, há necessidade de que pesquisas sobre o tema cheguem à sala de aula para desconstruir preconceitos e preencher as lacunas sobre a movimentação de pessoas que migram e a construção da cultura brasileira (LIA; RADÜNZ, 2016).

O livro didático analisado apresenta uma narrativa tradicional sobre o processo de migração de pessoas, mas o material também traz em seu conteúdo elementos para o estudo sobre migrações, que podem ser trabalhados de modo que valorize trajetórias de vida migrantes, experiências que compreendem diferentes temporalidades e relações com o território e enfatize a atuação humana no processo. Esta metodologia buscou desenvolver significados que o material não aprofunda, mas na prática de sala de aula, isso foi possível.

Segundo Araújo, afirmar a presença de relações que mantem a colonialidade no ensino de História significa se apropriar das ideias de um grupo de intelectuais que

buscam construir alternativas à modernidade eurocêntrica como projeto de sociedade, e às suas propostas epistemológicas (ARAÚJO, 2013, p. 270). Esta compreensão também sugere que o trabalho do tema da migração pode buscar não reproduzir interpretações históricas lineares e generalizantes.

O processo de migração ocorre a partir da movimentação de pessoas pelo território, entre países, regiões, de maneira legal ou não. De formas diversas, estes movimentos ocasionam relações de necessidades específicas, econômicas e políticas, mas também de convivência e reciprocidades que formam as diversas identificações e identidades. A dinâmica deste processo não se resguarda aos elementos de desenvolvimento econômico ou identitários com base em uma concepção eurocêntrica, mas é ampla, múltipla e complexa: ela envolve a diversidade de fatores relacionados às diversas experiências humanas de migrantes.

Para identificar tais complexidades, Liliana Rivera-Sánchez ao estudar o movimento de pessoas entre regiões no interior do México para locais mais urbanizados e posteriormente para fora do país, leva em consideração fatores que envolvem o processo do movimento migrante. Para ela, as dinâmicas implicam no “desaparecimento de pessoas”, na circulação e troca de dinheiro e bens simbólicos, fluxos que respondem a lógicas multifatoriais de dinâmicas locais, regionais, nacionais e, globais (SANCHEZ-RIVERA, 2008). Assim, os espaços de envio, passagem e recepção de pessoas passam a se constituir por lógicas próprias, por processos históricos específicos, e assim, criam novos territórios, outros espaços e lugares, além da construção das múltiplas identificações e outras identidades como parte do processo migratório (SANCHEZ-RIVERA, 2008).

Assim, a história migrante de uma trabalhadora de São Paulo, ou da realidade de migrantes peruanos no Brasil<sup>18</sup>, também mencionados na primeira unidade do livro

---

<sup>18</sup> O título do texto *A imigração de peruanos para o Brasil* e apresenta uma foto de mulheres dançando vestidas com roupas características daquele país. Segundo o texto, cerca de dois milhões de peruanos se dirigiram a outros países, devido a situação econômica em que viviam. Além disso, informa que o perfil

didático em um pequeno box, foram fontes de trabalho importantes para as discussões acerca o movimento de migrantes no tempo e nos territórios. Durante o trabalho deste material, busquei potencializar os elementos que trazem a complexidade das relações estabelecidas no processo de movimentação de migrantes, por envolver diversos fatores e aspectos e estar contemplado dentro de trajetórias individuais e/ou familiares, mesmo que muitas vezes a movimentação ocorra em grupos.

### *1.3 Noções de tempo e temporalidades a partir do livro didático*

O primeiro capítulo do livro didático do Sexto Ano reserva boa parte de seu conteúdo para o trabalho com o conceito de Tempo. Ainda na provocação inicial do item, que trata da trajetória de Dona Alice, o debate ocorre com questionamentos sugeridos em um quadro de atividades, com o objetivo de fazer com que o envolvido construa noções preliminares de temporalidade com a seguinte pergunta: “O depoimento de Dona Alice faz referência a uma situação da realidade brasileira do passado e do presente. Que situação é essa? O que você sabe sobre esse assunto?”. As respostas para esta pergunta variam de acordo com o conhecimento alcançado por cada estudante e pela forma em que estes conseguem abstrair a ideia de passagem de tempo. A pergunta se refere ao depoimento, contudo a imagem da rua Duque de Caxias, com carros, iluminação pública e bastante movimento de pessoas também irá contribuir para o processo de interpretação e relação dos jovens sobre a infância e adolescência de Dona Alice, quando se mudou para São Paulo e começou a trabalhar, com aspectos da realidade deles e de outros migrantes nos dias atuais.

---

de pessoas que chega ao Brasil é bastante heterogêneo e que há um grande número de indivíduos que se mantem ilegalmente no país. Por fim, trata de denúncias de situações de preconceito e intolerância de brasileiro contra os “latinos-americanos” (como se brasileiros não vivessem na mesma região com a mesma nomenclatura), que são agravadas pela ausência de políticas públicas que protejam os direitos destas pessoas. A legenda da foto indica que se trata da terceira edição do Festival Cultural de Carnaval Andino Yuza, promovido pelo Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante e pela Associação Latino-Americana de Arte e Cultura Andina, na cidade de São Paulo, 2014. P. 118.

Estes questionamentos possibilitam exercícios de imaginação e suposição a partir da realidade que estão acostumados, bem como relacionar com aspectos de suas vivências familiares e de seus conhecimentos. A discussão foi realizada a partir de questões simples de comparação, com perguntas que procuram identificar se eles consideram que haviam os mesmos carros, sinal de trânsito, ou até mesmo a iluminação pública ou como era a vida de Dona Alice durante o período relatado por ela.

O trabalho sobre percepções de tempo em estudantes do ensino regular é bastante significativo para o ensino de História, além de ser “uma das questões mais complexas e problemáticas” (NADAI, 2018). Esta temática passou a ser desenvolvida com muito mais fôlego em pesquisas dos Mestrados Profissionais em Ensino de História, (GIL, 2017)<sup>19</sup> mas vem sendo discutida antes das edições do programa. Os trabalhos sobre o tema aparecem com mais intensidade a partir do final da década de 1990<sup>20</sup> como parte das discussões sobre estratégias e práticas de ensino que buscavam se afastar de modelos tradicionais reprodutores de informações e não questionadores.

---

<sup>19</sup> Os autores consideram que o programa ProfHistória estabeleceu novas relações entre ensino e pesquisa (sendo este tema uma delas) em um momento que o professor pode problematizar a relação com o passado. GIL, Carmem Zeli de Vargas, Et. Al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. In: Revista PerCursos, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08 - 32, set./dez. 2017.

<sup>20</sup> Cf: ABUD, Kátia Maria, Temporalidade e didática da história. In: Anais do III Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de história. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1995. p. 31-36. SIMAN, Lana Mara de Castro. A Construção do Conhecimento e do Raciocínio Histórico e Cidadania nas Crianças, In: Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ANPUHRS. Ijuí: Editora Unijuí, 1999, p. 598-605; SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados. Anais do IV Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História. Londrina: Atrito Art, 2005, p. 93-109. SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). Quanto tempo o tempo tem! Campinas: Alínea, 2003, p. 109-143; SIMAN, Lana Mara C.; DUTRA, Soraia E. Tempo: uma categoria central do pensamento e da ação humana. In Educação Especial Inclusiva. Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2005, p.44-55; NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de história. Dissertação apresentada à Coordenadoria de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação CED/UFSC, Florianópolis 2002; FORNECK, Mara Betina. *Ensino de História, Tempo e Temporalidades: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/rs*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

Na prática didática busquei demonstrar que indivíduos e grupos por vezes não partilham as mesmas concepções de mundo, isso se dá pela forma em que o tempo é compreendido dentro das diversas ações sociais. Para este debate, Hartog contribui com a noção de que há diferentes formas de compreender o tempo, que se desenvolvem a partir de regimes de historicidade. Na cultura ocidental, o século XX é marcado pelo “futurismo”: a crença de agentes da história esteve voltada ao futuro. Os grandes eventos mundiais ocorridos neste período de tempo indicam projetos com slogans que remetiam a termos como progresso, desenvolvimento ou soluções de crises. Contudo, no fim deste século, este imperativo de tempo passou a “ceder terreno ao presente”, a um “tempo de supremacia do ponto de vista do presente: aquele do *presentismo*, exatamente” (HARTOG, 2006. p 142). Assim, o regime de temporalidade atual se concentra na percepção de presente, tendo uma tendência a considerar o tempo passado como superado e o futuro próximo a algo inacessível.

Neste sentido, é importante compreender as noções de temporalidades, quando se trata do movimento de trajetórias de migrantes no tempo – de saída e de adaptação nos lugares – bem como as relações com o espaço dos indivíduos que ao migrarem interagem em contextos e territórios. Este trabalho busca promover a construção de conhecimentos com discentes a partir da prática de uma sequência de atividades dedicadas a estudar o movimento de migração de pessoas. Levando em consideração esta abordagem.

De acordo com Hartog, se trata da “expressão de uma ordem dominante do tempo. Tramado por diferentes regimes de temporalidade, ele é, uma maneira de traduzir e de ordenar experiências do tempo – modos de articular passado, presente e futuro – e de dar-lhes sentido” (HARTOG, 2013, p 139). O conceito permite que, na prática docente, seja possível construir com estudantes, a identificação das formas em que o tempo é concebido em diferentes contextos, como experiências criam concepções de tempo diversas, e como grupos humanos articulam e dão sentido ao passado, presente e futuro.

Neste sentido, o trabalho docente sobre o tempo e as diversas temporalidades podem proporcionar em estudantes o processo de construção do conhecimento a partir da ideia de existência de “múltiplas maneiras de se imaginar o tempo histórico e que nem sempre a historiografia disciplinada tem, ou deveria ter, ingerência sobre elas” (AVILA, 2016, p. 205).

Este desafio se trata de um exercício de reflexão sobre a maneira em que a prática é dirigida pelo docente, e construída com os discentes, ao reconhecer que o tempo não se trata de uma entidade criada pela disciplina de História, mas faz parte de um processo complexo de percepção e experiências. Lana de Castro Siman afirma que o tempo construído social e historicamente se configura na categoria central da experiência, do pensamento e das ações humanas, cujo sentido difere de uma cultura ou outra (SIMAN, 2015). Assim, a compreensão dos jovens de diferentes temporalidades torna possível desenvolver uma discussão sobre diversas experiências, diversidade étnica e cultural e as ações humanas em contextos distintos. Bem como, a compreensão da atuação migrante e as relações com as temporalidades vivenciadas no processo.

Voltando a análise deste livro, a primeira unidade contém a seção com o título “O tempo e a história” e como subtítulo “O controle do tempo”. Nesta parte, a pergunta em destaque é a seguinte “Quais meio as sociedades humanas criaram para controlar o tempo?” para introduzir a discussão sobre as diversas formas de controle do tempo que o ser humano fez e ainda faz uso, e descobrir com os jovens a maneira em que eles compreendem estas noções. Na primeira página, junto ao texto que identifica diversas formas de medição do tempo, incluindo a explicação de que o Brasil possui quatro fusos horários, há um quadro com um glossário que o explica. Para exemplificar os diferentes horários das regiões brasileiras, junto à fotografia de duas salas de aulas – uma da realidade de uma aldeia indígena no estado do Mato Grosso e outra de uma sala de aula de uma escola estadual de São Paulo – foram colocadas as imagens de dois relógios, marcando 8 horas na foto da escola indígena, e 9 horas na sala de aula paulista. O objetivo central nesta parte é identificar os horários diferentes no mesmo país, a partir

de salas de aulas em formato diverso, mas parte da realidade que os discentes estão acostumados.

No texto, outro exemplo escolhido para explicar as diferentes temporalidades compara três realidades de vida de pessoas nascidas no Brasil. Um trabalhador de São Paulo que se desloca de transporte público e precisa se preocupar com o tempo que fica preso no trânsito; uma professora aposentada que pode acordar todos os dias a partir de seu relógio biológico e ir à praia quando quiser; outra mulher aposentada que necessita continuar trabalhando para o sustento de sua casa, e precisa acompanhar o calendário de férias da empresa em que trabalha. Nesta parte, os exemplos sugerem que os indivíduos não vivem as mesmas percepções de tempo, apesar de viverem o mesmo contexto urbano. Esta abordagem permite construir com os envolvidos, a noção de que os indivíduos vivem e se relacionam com o tempo de formas diferentes, da mesma forma que eles, enquanto estudantes possuem diversas formas de ver o mundo ao seu redor.

Ainda, com o objetivo de exemplificar temporalidades diversas, o material apresenta aspectos da realidade do povo Surui Paiter, do centro-oeste e norte do país, que vivencia a passagem do tempo a partir de uma divisão entre os membros da comunidade: os que devem cuidar da mata (metare) e aqueles que cuidam da roça (Íwai). Entre os meses de seca, para eles entre maio a outubro, cada grupo se instala no local de suas funções e há troca de lados feita em ciclos anuais, comemorada com festa, chamada de Mapimaí. Nesta situação, busco demonstrar aos estudantes que conhecem o calendário civil como guia de suas rotinas, que existem outras formas de perceber a passagem do tempo, como a do povo Surui Paiter. Desta forma, o mesmo calendário não é significativo para as vivências daquela sociedade.

Nesta seção do livro, a disposição das imagens contribuiu para a discussão com os jovens sobre realidades diferentes das suas. Na busca de não partir de julgamentos de valores e comparações, mas com a ideia da existência de realidades diversas daquelas que eles estão acostumados. Estas, por sua vez, são provenientes de culturas diferentes que possuem outras percepções de tempo, não controladas pelo relógio ou calendário

que conhecem. Os exemplos em questão contribuem para esta problematização com a afirmação que o texto traz: “na vida humana, na prática, existem diferentes temporalidades, diferentes relações com o tempo”<sup>21</sup>.

O texto que finaliza a unidade é intitulado “O presente é o momento que estamos vivendo”. Trata-se de uma discussão filosófica sobre concepção de tempo, com a percepção do tempo presente, e a ideia de que para que haja presente é preciso haver tempo e uma consciência que possa dizer ‘agora’. O texto busca aprofundar alguma reflexão nos leitores com o questionamento do que é realmente o passado e o futuro. A citação do trabalho de Sylvie Baussier, chamado, *Pequena história do tempo* busca criar nos estudantes abstrações sobre essas questões.<sup>22</sup>

O livro reserva um espaço para explicar linhas de tempo. Apesar de problematizar o instrumento por apresentar os acontecimentos de maneira linear e consecutiva, o material traz um infográfico que contém uma pintura rupestre de uma mão, e uma linha do tempo que inicia em 26.000 a.C, data aproximada da pintura e chega até a década de 2010. Além disso, apesar de anteriormente o texto tecer críticas sobre a separação quadripartite da história, nesta linha de tempo ocorre esta divisão: Pré-história, Idade Antiga, Idade Média, Idade Moderna e Idade Contemporânea.

Ainda que o texto apresente a divisão do tempo em longos períodos iniciado com o período da pré-História chegando até a Idade Contemporânea, o material faz críticas a esta divisão ocidental da história humana. O texto afirma que esta abordagem “leva em consideração os acontecimentos da história europeia e anula a história de outros povos, como a dos indígenas americanos e das sociedades africanas”<sup>23</sup> e também permite agrupar uma faixa longa de tempo no mesmo período e concluir que o modo de vida dos europeus de 1500 permaneceu o mesmo até 1789. A unidade que trata do tema *As origens do Ser Humano* inicia com um infográfico que também apresenta uma linha

---

<sup>21</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 15.

<sup>22</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, P. 20-21

<sup>23</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 14.

de tempo com o processo de desenvolvimento do ser humano, de 3,5 a 1,5 milhão de anos com a ilustração dos *Australopithecus afarensis* até a invenção da escrita por volta de 4.000 a.C..<sup>24</sup>

O texto procura explicar a utilização da “linha do tempo”, instrumento tradicional de organização dos acontecimentos, utilizado pelo ensino de história, a partir de abordagem cronológica<sup>25</sup>. O livro ainda busca apresentar os conceitos de tempo a partir da identificação de “anterioridade”, o que vem antes, o que acontece ao mesmo tempo “simultaneidade” e “posteridade” que vem depois. A linha de tempo permite colocar um grande número de acontecimentos em uma imagem, contudo pode apresentar uma visão linear da história, que considera os fatos a partir de uma ordem de desenvolvimento. Diante desta situação, a afirmação da “ideia de um tempo comum para todos os povos, que avança em linha reta em direção a um futuro uniforme, também é uma invenção social”<sup>26</sup> trazida pelo livro foi evidenciado na prática docente, para problematizar a ideia da visão determinista do tempo, por se tratar de uma criação humana.

Desta forma, foi possível perceber que apesar da abordagem crítica da separação dos períodos históricos presente nos textos do livro didático, que indica outras temporalidades, no transcurso da obra, reafirma a forma tradicional de divisão e representação do tempo histórico. Nos temas e conteúdos tratados no livro do Sétimo Ano, as noções de tempo e temporalidades são tratadas a partir da explicação cronológicas de fatos e eventos ocorridos nos períodos históricos, com base novamente na divisão quadripartite da história, com o estudo dos conteúdos de Mesopotâmia, Grécia e Roma, Idade Média, e por fim aspectos do processo de colonização da América Portuguesa.

---

<sup>24</sup> Nesta ilustração há uma série de referências ao desenvolvimento da espécie humana com o controle do fogo, caça e pesca, adestramento de animais, pintura rupestre, agricultura e cerâmica e a escrita. P. 34

<sup>25</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 14.

<sup>26</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 15.

A discussão das diversas temporalidades provenientes das diferentes situações de ações humanas, foi escolhida para ser trabalhada a partir do material apresentado pelos livros didáticos. Mesmo que seja de um ano anterior, os estudantes do Sétimo Ano tiveram contato com discussões acerca das formas de percepção do tempo e das constituições das temporalidades nas diversas experiências humanas. Desta forma, este debate permitiu tratar com os jovens, que as trajetórias migrantes são construídas a partir da ideia de que são provenientes de realidades específicas, e os sujeitos envolvidos assim, possuem uma experiência marcada pelas diferentes temporalidades do processo.

#### *1.4 Noções de espaço e territorialidades a partir do livro didático*

Como já mencionados, os conteúdos de História e Geografia vão sendo intercalados no decorrer da obra dos livros didáticos do componente de Ciências Humanas. A segunda unidade do livro do Sexto Ano apresenta os conceitos de espaço natural e geográfico e busca identificar as possibilidades de ação humana no espaço, por exemplo, com imagens da cidade de Joinville em Santa Catarina, a partir de uma foto ainda como colônia Dona Francisca e outra fotografia de 2008, do centro da cidade. A comparação sugere a identificação da transformação do lugar e a maneira em que o ser humano interferiu na paisagem no decorrer do tempo. Este item do livro do Sexto Ano, apresenta imagens de várias localidades do planeta para exemplificar a complexidade da interação do ser humano no espaço, como por exemplo, no subtítulo *As diferentes paisagens da Terra*. São apresentadas três fotografias: uma fotografia do deserto de Lut, no Irã, um dos lugares mais quentes da Terra, sem nenhuma construção; uma segunda fotografia de uma criança trabalhando em um pilão, junto a casas construídas com argila e cobertas com palha, construções características da cultura de Benin (2004); a terceira foto, também de 2004, apresenta uma construção com os traços típicos da cultura japonesa. Os elementos apresentados nas imagens indicam que a ação humana modifica

o espaço, mas o ambiente influencia na sua construção cultural: não há produção humana sem o meio que o envolve.

Uma parte se dedica ao tema da *Orientação no Espaço Geográfico*, voltada a explicar os pontos cardeais e colaterais, pontos de referência e mapas mentais, e o capítulo subsequente trata do estudo dos conceitos de Paralelos e Meridianos, Latitudes e Longitudes seguindo o trabalho sobre construção dos saberes sobre espaço e localização no globo. Nesta parte, os discentes trabalham as ideias de movimentação a partir de coordenadas geográficas e instrumentos de localização, como o GPS (Global Positioning System).

A partir da descrição dos itens nota-se pouca ênfase dada pelo material aos movimentos de migração no espaço. A partir da problematização de alguns elementos, contudo, foi possível elencar possibilidades de trabalho com os conceitos relacionados aos movimentos migratório em diversos territórios. A minha escolha metodológica foi dar ênfase a movimentação de pessoas no globo enquanto trabalhava estes conceitos disponíveis no livro didático.

A interpretação do mapa ilustrado que apresenta *As origens da agricultura e da criação de animais (a partir de 8000 a.C.)*, por exemplo, contribuiu para a compreensão de como seres humanos migraram por todo globo, pois a imagem apresenta as origens dos alimentos em vários lugares do planeta, como o arroz que é bastante comum nas mesas dos brasileiros, é proveniente da região onde hoje está localizada a China, cerca de 8000 a.C. A questão levantada a partir desta informação foi como que o alimento, tão conhecido aqui, se espalhou pelo mundo, e para isto precisou fazer parte do processo de movimentação e migração de pessoas. Neste mapa, é possível ainda referir o termo sedentarismo, em que os seres humanos passaram a se fixar a partir da necessidade de acompanhar o desenvolvimento das plantas.

O capítulo intitulado *O povoamento da América* traz o conteúdo sobre as populações indígenas do continente americano. Para isto, a unidade apresenta os estudos sobre as vivências dos seres humanos a partir dos sítios arqueológicos, com ênfase nos

sítios de Clóvis nos Estados Unidos, Lagoa Santa e São Raimundo Nonato. Além disso, trabalha o conceito de *autóctone*, para explicar que os primeiros habitantes da América não são provenientes do continente, também conceitos relacionados ao nomadismo, como a prática da caça e coleta e a agricultura. Também apresenta a *cultura marajoara* com aspectos de fixação em determinado lugar caracterizado pela produção de cerâmica sofisticada e somente encontrada na Ilha de Marajó, na foz do rio Amazonas. Nesta parte, busquei evidenciar no trabalho com estes conceitos, os seres humanos em constante movimento.

O texto se preocupa em considerar que as origens dos seres humanos na América são elucidadas a partir de pesquisas que direcionam explicações sobre as possíveis origens e processo de constantes migrações destes indivíduos. Para isto, proporciona os estudos a partir das ossadas humanas encontradas na região de Lagoa Santa, em Minas Gerais, que apresentam traços faciais semelhantes aos dos africanos e aborígenes australianos. Assim, “esses grupos faziam parte de outra onda migratória para a América. Ela seria diferente da migração dos grupos mongoloides, que teriam originado os moradores de Clóvis e os povos ameríndios”<sup>27</sup>. Nesta parte, há duas imagens de crianças, uma indígena do povo Kaiapó e uma criança aborígene da Austrália. A legenda afirma que as reconstituições feitas a partir dos crânios encontrados apresentaram fisionomias mais próximas à dos africanos e dos aborígenes australianos do que à dos indígenas brasileiros, que se parecem com os asiáticos, e as imagens apresentam as duas fisionomias. A imagem do crânio e da reconstituição do rosto de *Luzia*<sup>28</sup> pode demonstrar que a feição apresentada pelo esqueleto encontrado em Lagoa Santa, não se assemelha com a fisiologia dos corpos dos nativos brasileiros.

Estes exemplos e conceitos foram trabalhados de forma que enfatizassem aspectos do movimento humano no espaço. Os elementos tratados não se aproximam de migrações modernas em nenhum momento, mas coloca em questão o ser humano em

---

<sup>27</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 70

<sup>28</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 75

movimento, foco desta pesquisa. O mapa com o título *Os Caminhos do Ser Humano para a América* traz duas possíveis rotas que o ser humano, a partir da África, tenha tomado até chegar ao continente: a rota pelo Estreito de Bering e a partir da Oceania. Na imagem, as rotas são representadas a partir de setas vermelhas que indicam os caminhos que o ser humano teria passado. A temporalidade do processo é trabalhada no mapa a partir dos desenhos dos indivíduos, que ao chegarem no continente africano parecem mais curvados e carregando lanças, a partir da Sibéria são representados eretos carregando suprimentos nas costas, e quando já localizados na América voltam a ser representados da primeira forma.

Outro aspecto trabalhado neste item é o processo de construção pelo ser humano de histórias sobre suas origens. Para demonstrar que as diferentes culturas explicam suas existências de formas diversas e de acordo com o meio e espaço em que vivem, o texto traz o exemplo da história sobre o nascimento do povo *Maia-quiché*<sup>29</sup>. Esta parte possibilita a discussão de que as teorias científicas identificam as possíveis rotas traçadas pelos humanos e afirmam sua movimentação pelo globo. Contudo, a maneira em que os seres humanos explicam esse processo é construído a partir do meio ambiente em que habitam e as vivências que possuem. Não são determinadas pelas teorias científicas que buscam explicar as origens do ser humano.

O capítulo que encerra o livro intitulado *Localização e Extensão do Território Brasileiro*, apresenta uma abordagem voltada aos conceitos da disciplina da Geografia, com cartografia e interpretação de legendas de mapas. O segundo subtítulo continua com estas habilidades com mapas que tratam do processo de colonização do território brasileiro, em um acompanhamento cronológico a partir de uma vertente economicista, pois enfatiza a exploração de recursos. O aprisionamento de indígenas pelos

---

<sup>29</sup> Segundo a tradição Maia-Quiché, sete deuses se reuniram no começo do mundo para criar a Terra e seus habitantes. No processo, os quatro animais (gato-do-mato, coioote, periquito e gavião) – característicos da região – contribuíram para encontrar as plantas alimentícias para a criação do ser humano, a partir a partir de uma massa feita de grãos brancos e amarelos de milho – alimento caracterizado como base da alimentação das populações nativas na região da América Central.

bandeirantes no século XVII é tratado a partir do processo de exploração e introdução do território além da linha do Tratado de Tordesilhas. Contudo, na última página do livro um quadro chamado *Estação Cidadania*, trata da situação dos indígenas no Brasil. O texto apresenta aspectos destes grupos, e um mapa com indicação das terras indígenas no país. As questões para fomentar o debate nesta parte buscam refletir sobre a atuação dos órgãos públicos em relação a eles, e quais os principais problemas enfrentados por estes grupos.

O Sétimo Ano, por sua vez, possui em seu primeiro capítulo o que chama de *Os ambientes da terra*, em que se trabalham mares e oceanos, ilhas e continentes. Neste conteúdo há também textos que possibilitam abordar problemas ambientais, como a pesca predatória ou poluição das águas. Os capítulos seguintes tratam dos conteúdos sobre a formação das grandes civilizações: Mesopotâmica e Egito, Grécia e Roma. Para esta pesquisa esta parte é importante para discutir o movimento das pessoas no processo de fixação e formação de comunidades nas margens dos rios, com evidência à necessidade de acesso a água no processo de sedentarização.

Esta parte também possibilitou o debate sobre a ideia de seres humanos em movimento em busca de recursos para sobrevivência e ao encontrarem meios para tal, o processo de fixação, no caso, na região denominada de Crescente Fértil que será palco para vários povos de línguas e culturas diferentes que habitaram a região. Assim, estas diferentes culturas não convivem de forma pacífica e o período de existência desses povos é marcado pelas disputas de território e movimentações de vários povos naquele espaço e território. No caso, a abordagem foca na relação conflituosa e constantes invasões entre os povos pelo domínio da região, contudo não aprofunda no constante movimento de migração.

O capítulo que trata sobre os gregos apresenta aspectos do movimento de grupos de pessoas a partir do povoamento do mediterrâneo, como os jônios na Grécia Continental e dórios na Península de Peloponeso e na Ilha de Creta. Após tratar de aspectos econômicos e políticos de Cidades-estados, principalmente de Atenas e

Esparta, o item encerra em quatro parágrafos com a expansão macedônica e a atuação de Alexandre Magno, tratado nesta parte, como um dos maiores conquistadores da história. Apesar de trazer a discussão da expansão e domínio de territórios por povos gregos, o texto não aprofunda os deslocamentos de grande número de pessoas neste processo. Sobre *A civilização Romana*, o texto também identifica a expansão territorial e posteriormente traz o conceito de ruralização, que trata da mudança de pessoas das cidades para o campo, sem destacar o movimento migrante que o processo acarreta.

No que se refere a seção que trabalha o período da *Idade Média* a menção do movimento de pessoas surge ao tratar das “expedições” da Europa em direção a Jerusalém, e elenca a importância da movimentação para a expansão comercial e a crise do trabalho servil na Europa, mas não destaca a migração como um conceito nesta parte. O último capítulo do livro didático do sétimo ano trata das *Grandes Navegações e os portugueses na América*. Nesta parte, a noção do movimento de pessoas está presente em todo o texto, contudo, não há referência a estes como migrantes, mas como navegantes, colonizadores, desbravadores ou até aventureiros. A ideia marcada nesta parte é a conquista de um território novo e a atuação dos europeus junto aos povos da América. A minha abordagem foi trazer aos estudantes neste conteúdo que estes grupos são pessoas migrantes, que dentro de seus contextos realizaram o processo de migração. Neste sentido, busquei enfatizar a ideia de que a migração é constante na história e que o processo só ocorre por que é formado por pessoas, indivíduos que migram de um lugar para o outro.

Como visto, os conteúdos tratados nos livros didáticos produzidos exclusivamente para estas duas séries do Ensino Fundamental, e para esta instituição escolar, permitem discutir o movimento de pessoas pelo globo em períodos distintos, mesmo que não se refira diretamente como processo de migração de seres humanos. O desenvolvimento na prática em sala de aula destes elementos trazidos pelo material, contribuiu para este trabalho de pesquisa, no sentido de que busquei demonstrar aos discentes discussões sobre fluxos migratórios e à maneira que são responsáveis por

mudanças importantes nos acontecimentos históricos, dentro de suas especificidades temporais. Assim, se configura como parte importante do estudo do tempo e do espaço, quando compreende a maneira em que pessoas migram, e assim constituem trajetórias que criam culturas, temporalidades e territorialidades no processo.

### *1.5 Possibilidades de leitura de mundo a partir do livro didático*

A primeira unidade do livro didático de Ciências Humanas voltado ao Sexto Ano, traz o subtítulo “O trabalho do Historiador” apresentado em 5 páginas e dividido em itens. Esta parte trata do ofício do historiador e de fontes históricas com imagens de cartas, objetos e fotografias antigas, além de fotos de um historiador trabalhando com fontes, entrevistando jovens e trabalhando em seu gabinete. Nesta parte, há uma fotografia de uma localidade após um deslizamento de terras na cidade de Teresópolis, no Rio de Janeiro, com a imagem de pedras, entulhos e lama sobre uma via e moradias. A questão abordada no texto é a memória que cada morador possui do evento, problematizando a ideia de diferentes versões e interpretações do acontecimento, principalmente daqueles envolvidos naquela situação de tragédia. Além de uma imagem da capa de um código florestal e uma certidão de título de eleitor de 1933, para apresentar fontes históricas e a maneira em que o fato ocorrido pode ser analisado pelo historiador, como a partir da legislação prevista no código ambiental.

Em seguida traz a ideia de que a história não é o retrato do passado, mas sim uma interpretação fundamentada sobre parte desse passado, além da possibilidade teórica da “história vista de baixo”<sup>30</sup> e da abordagem que privilegia a experiência de sujeitos históricos que por vezes podem ser ignorados pela pesquisa histórica. Nesta

---

<sup>30</sup> No caso, o texto se refere aos trabalhos de Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895) como autores cujo seus trabalhos teóricos foram responsáveis pela introdução de novos temas e personagens na de pesquisa história, com a ideia de que mudanças ocorrem a partir da luta de classe. Segundo o texto, esta abordagem daria atenção ao “papel dos camponeses, dos escravos e operários como sujeitos da história, grupos sociais que até então eram ignorados. (p.7)

parte, busquei enfatizar a pesquisa histórica a partir da ideia de que são as trajetórias humanas que fazem a história. Da mesma forma, que a atuação discente de cada estudante também está inserida no processo histórico.

As imagens escolhidas para ilustrar esta seção foram de uma apresentação de capoeira em Salvador, Bahia, em 2014<sup>31</sup>, e a imagem de manifestantes que comemoram a revogação do aumento da passagem de ônibus em São Paulo, no ano de 2013. A legenda das fotos afirma que a “nova historiografia do século XX procurou dar voz aos setores oprimidos e excluídos da história, estudando suas lutas, dificuldades, costumes e tradições”<sup>32</sup>. A escolha dos dois exemplos para o material didático parece estar relacionada a ideia de que a historiografia buscou dar luz a grupos antes escondidos, no que se refere ao processo de resistência e luta por direitos, com o exemplo da manifestação, bem como aspectos de suas culturas, a partir do exemplo da Capoeira, mas que também se origina de um movimento de resistência negro. Nicholas Davies considera necessário um olhar crítico sobre a maneira em que grupos populares são abordados em livros, pois muitas vezes se acentua apenas as ações de resistência das camadas desfavorecidas, e deixa de revelar um panorama mais complexo que também é de apatia e conformidade com as ações dominantes. A questão central é demonstrar ao jovem suas contradições e características, sem “idealização ingênua” ou “autodepreciação” da experiência dos grupos (DAVIES, 2018).

Da mesma forma que deve existir um cuidado ao tratar da atuação dos grupos desfavorecidos e por muito tempo excluídos da história disciplinada, é importante compreender que estas demandas devem estar presentes para possibilitar a visibilidade de visões de mundo e condições de atuação diferentes.

A influência colonizadora na prática didática ocorre de diversas formas, mas em grande medida atua a partir do estabelecimento de uma hierarquia de saberes, de conhecimentos e de padrões de existências históricas que seguem a centralidade

---

<sup>31</sup> Há uma caixa de texto que explica de forma sintética a capoeira no Brasil.

<sup>32</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p.7.

européia, com base na ideia de modernidade. Tomando como referência a perspectiva de que algumas práticas didáticas do Ensino de História estiveram, e algumas ainda estão atreladas, a permanência de posicionamentos colonizados e colonizadores, principalmente quando possibilitam a perpetuação de uma visão de mundo única, eurocentrada, e privilegiam alguns grupos humanos e ocultam a atuação de outros. Na prática, isso ocorre quando se deixa de mostrar realidades com leituras de mundo diferentes, ou coloca outras culturas como ilustrativas ou apenas como objeto de pesquisa. (SANTOS, 2007, p. 70-71)

Dussel contribui para a problematização do termo “moderno”, com a ideia de que se trata de um conceito “eurocêntrico, provinciano, regional”, que se coloca como uma saída, um escape, para aqueles (povos, grupos, nações, indivíduos) que ainda se encontram em processo de desenvolvimento em busca de um amadurecimento aos moldes da realidade das culturas modernas europeias. (DUSSEL, 2005, p. 28). A partir desta interpretação, as culturas e povos que não alcançam tal nível, ou ainda estão em busca de alcançar os patamares modernos, não produzem conhecimento e assim, não possuem voz, não ensinam e não precisam ser estudados.

Estudos decoloniais sugerem interpretações diferentes da concepção moderna, a partir de diversos âmbitos da sociedade, entre eles a educação, que problematizam esta visão e buscam causar a quebra destes padrões e visão de mundo. Santos afirma que não há no mundo, apenas uma forma de “conhecimento da matéria, da sociedade, da vida e do espírito, mas também muitos e diversos conceitos e critérios sobre o que conta como conhecimento” (SANTOS, 2007, p.86). Assim, esta concepção possibilita a compreensão da existência de outras formas de racionalidades, de temporalidade, de relação com o espaço e de visão de mundo. Inclusive aquelas diversas, provenientes das experiências de sujeitos históricos, como as vindas de jovens em sala de aula.

Um aspecto do texto que contribuiu para a problematização da abordagem decolonial neste livro didático é o item que discute a necessidade de existir uma

“interdependência” entre o trabalho do historiador com outras áreas do conhecimento<sup>33</sup>, como a geografia, economia, ciências sociais, entre outras. Nesta parte, há uma fotografia de indígenas do povo Barasano realizando a dança chamada *capiwaya*<sup>34</sup>. Na imagem, homens e mulheres estão vestidos e pintados com cores vivas, utilizam de colares e cocares, e dançam abraçados com auxílio de pedaços de bambus ou taquaras, também ornamentados com desenhos coloridos (principalmente geométricos). A legenda da imagem induz a uma reflexão crítica sobre a necessidade do trabalho do historiador com outras áreas do conhecimento, pois considera que para melhor entendimento das práticas culturais indígenas, seria importante a troca de informações, sobre “a língua falada por esse povo, as crenças e os rituais religiosos, os costumes ligados ao casamento, o aprendizado das crianças, etc”<sup>35</sup>, com um antropólogo.

Ao mesmo tempo, há nesta interpretação a ideia de que as culturas indígenas devem ser estudadas por especialistas que expliquem suas existências a partir do olhar ocidentalizado. O desafio assim está em ultrapassar esta leitura, ao considerar os aspectos culturais como conhecimentos e saberes únicos, não vistos em graus de hierarquia a partir do olhar de outra cultura. O livro do Sexto Ano analisado apresenta um capítulo extenso que abrange os conteúdos sobre povos nativos americanos com ênfase aos aspectos culturais e históricos de Maias, Astecas e Incas. O título do capítulo, “*Os Povos Pré-Colombianos*”, deve ser problematizado pois pode dar subsídios para a ideia de que toda a história dos povos americanos é considerada a partir da realidade do processo de conquista, e esta prática reduz a complexidade cultural e foca na atuação do colonizador.

Nas duas primeiras páginas, como capa da unidade, está a imagem de um protesto de indígenas bolivianos contra a construção de uma estrada que cortaria a

---

<sup>33</sup> Como fontes para demonstrar esta ideia, esta parte traz um trecho da criação da revista da Escola dos Annales (1929-1989) que contava, entre seus membros, “sociólogos, economistas, geógrafos, entre outros pesquisadores. Para esta discussão sugere que os estudantes respondam o motivo da existência de outros profissionais no comitê editorial da revista fundada por historiadores.

<sup>34</sup> Aldeia Rouxinol, Igarapé Tarumã-Açú, Manaus – AM, 2009.

<sup>35</sup> Ciências Humanas, 6º Ano, p. 8.

reserva florestal do Território Indígena. Em uma caixa de texto, ao lado, ainda está um trecho do Art. 8 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, que esclarece os seus direitos.

Apesar da utilização do termo no título do capítulo, na página seguinte o continente americano passa a ser tratado por *Mesoamérica*. O texto inicia com a citação da obra de Eduardo Natalino dos Santos, *Deuses do México indígena: estudo comparativo entre narrativas espanholas e nativas*. Segundo o autor, o termo foi utilizado por Paul Kirchhoff, em 1943, e se refere a um conjunto de características fundamentais partilhadas por diversos povos habitavam parte do México e América Central.

O primeiro subtítulo é chamado por *América: terra de grandes povos* e informa que os povos popularmente mais conhecidos não foram os únicos que viveram na América. Para isto, identifica grupos étnicos provenientes de onde hoje está localizado o México, como Olmecas e Zapotecas e apresenta um mapa com a localização destes povos. As imagens que acompanham este conteúdo são de construções maias e astecas, e de uma escultura olmeca: a cabeça colossal de 3,40 metros e 10 toneladas. O texto sobre cada povo traz informações sobre religião, educação, política, economia e aspectos das vivências gerais.

Apenas no subtítulo que trata do povo Asteca, não há referência da situação dos descendentes daquele povo atualmente em seus países. O texto informa a existência de 6 milhões de indígenas de grupos maias distribuídos no México, Belize, Honduras e Guatemala, e afirma que a cultura religiosa destes povos teve influência cristã, mas eles mantêm o cultivo de milho e feijão e a produção de artesanato, práticas remanescentes maias. Para representar a continuidade da cultura Inca, o texto apresenta a existência do Quéchua, idioma deste povo, com quase 12 milhões de falantes.

Apesar de apresentar a situação atual dos descendentes destes povos, o texto afirma que eles mantêm “práticas remanescentes”, esta concepção pode levar ao entendimento de que apenas a ligação com o passado “glorioso” da etnia poderia

garantir legitimidade para se considerarem daquele povo. Contudo, a questão central levantada nesta parte é que para afirmar suas identidades, não seja considerado somente a manutenção de aspectos culturais característicos, mas pela construção própria de um modo de viver, perceber o tempo e o mundo, de construir conhecimentos e saberes que lhe proporcionam identificações.

O primeiro capítulo deste trabalho, assim, buscou apresentar uma discussão sobre as escolhas e interpretações docentes envolvidas no ensino de conceitos relacionados ao movimento de migração de pessoas, tendo em vista os contextos de migração, as diversas temporalidades e relações com o espaço, bem como a compreensão das diversas visões de mundo de diferentes grupos sociais. Isto, com base na análise do material didático do componente de Ciências Humanas de Sexto e Sétimo Ano do Ensino Fundamental. O material dos livros didáticos utilizado pela turma envolvida nesta pesquisa, possibilitou um debate sobre aspectos que serão evidenciados no decorrer da sequência didática.

Os participantes desta experiência pedagógica já tiveram contato com conceitos de migração a partir do trabalho do livro didático. Nesta parte busquei enfatizar conceitos que evidenciassem a atuação humana dentro dos processos de migrações, para que tivessem contato com a ideia de que são pessoas que se movimentam, e assim podem estar próximas delas também. Diante desta perspectiva, vivências e conhecimentos sobre trajetórias de migração a partir das realidades familiares que pertencem, serão parte importante para o desenvolvimento desta pesquisa. Os estudantes poderão desenvolver a noção de que a movimentação de pessoas é comum na trajetória de vários povos, e que o processo é recorrente em situações próximas a sua realidade de vida, além de identificar visões e concepções de mundo diferentes das que costumam conviver. A partir destes aspectos, a sequência didática deste trabalho, busca desenvolver o processo de produção de conhecimento com jovens sobre o processo de migração, com ênfase no sujeito histórico, na abordagem transdisciplinar e na

humanização dos migrantes. Elementos importantes que serão apresentados nos próximos capítulos.

## **2 Segundo Capítulo**

### *2.1 Sujeitos históricos, conhecimentos e saberes a partir do tema da migração*

No capítulo anterior foi apresentado a maneira como o trabalho docente a partir dos livros didáticos voltados ao Sexto e Sétimo Ano, pode contribuir para introduzir as discussões sobre a movimentação migrante de pessoas.

O tema central das atividades realizadas na sequência didática deste trabalho, foi a movimentação de pessoas a partir do processo de migração. A proposta buscou compreender como os discentes entendem o conceito de migração, carregam categorias e estereótipos sobre pessoas migrantes e também desenvolver a ideia de que o processo migrante é realizado a partir de trajetórias de vidas humanas, tendo como base a ideia de que vivências e saberes dos estudantes são produtores de fontes históricas para a pesquisa. Neste sentido, a proposta é identificar a atuação dos jovens como sujeitos históricos, produtores de conhecimento que podem humanizar a realidade migrante no processo de movimentação de pessoas.

A primeira etapa buscou identificar o significado ou noções que os jovens, naquele momento, tinham sobre o conceito de “migração”. O termo foi escolhido como referência ao movimento de pessoas em geral, entre regiões ou entre países. Esta parte da atividade contou com a aplicação de um questionário (Anexo 2) com o objetivo de trazer elementos do conhecimento dos discentes sobre o objeto de pesquisa. Assim foram elegidas três perguntas para este instrumento inicial da sequência didática: O que é migração? Por que você acha que as pessoas migram? Todas as pessoas podem migrar? Explique.

Nesta atividade, dos 26 participantes, 24 entregaram suas respostas, uma vez que desde o início da atividade, os estudantes sabiam que a pesquisa não lhes renderia atribuição de menção para o currículo letivo. As perguntas foram respondidas pelos envolvidos, sem nenhuma explicação prévia ou introdução sobre o conteúdo. Foram

incentivados com a perspectiva de não haver acerto ou erro, e que todas as respostas seriam fontes históricas importantes para esta pesquisa.

O termo migração costuma sempre ser acompanhado por imigração, tratados na sala de aula, por vezes como complementares, o migrante migra dentro do próprio país, enquanto imigração trata-se do movimento de pessoas vindo de outro país. Contudo, apesar da pergunta carregar esta compreensão comum, daria abertura para compreender o que os jovens consideram sobre este conceito. Além de possibilitar trazer à tona interpretações, ideias e estereótipos sobre o tema.

A partir das respostas foi possível perceber que todos os participantes apresentam a ideia de movimento de pessoas, sugerem em suas respostas que seria a mudança de pessoas de lugar para outro. A maioria dos textos escritos como respostas<sup>36</sup> pareceu compreender o termo migração a partir da ideia de movimento, sem especificar a abrangência do espaço percorrido. Como por exemplo: *“Para mim migração é quando a pessoa se desloca do local onde mora, atrás de uma nova vida, ou outro motivo, que nem sempre é esse. Então sai de sua terra para outro”*; *“Migração é quando alguém se muda para algum lugar, seja por necessidade ou por prazer, ou só por querer mesmo”*, *“Migração é uma pessoa se mudar de um lugar a outro”*.

Dentre eles, cinco participantes destacaram que migração se trata do ato de mudança dentro do próprio país. Isso é possível perceber a partir de respostas como: *“É quando as pessoas mudam de lugar ou moradia no **mesmo país**”*, *“Migração é quando alguém sai do lugar onde morava e **muda de cidade**”* ou ainda *“Migração é o ato de se mudar, mas **dentro de seu país**. Ex: eu nasci em Bento Gonçalves e estou morando no Rio de Janeiro, me mudei para o Rio por causa do meu trabalho”*. Nesta última resposta, o estudante apresenta um exemplo para explicar o que ele considera um processo de migração, no caso, ele coloca duas cidades brasileiras como rota de

---

<sup>36</sup> Os nomes dos (das) participantes da sequência didática não será mencionado neste trabalho. Suas respostas serão tratadas durante o texto entre aspas e em letras itálicas, ou em formato de citação recuada não itálico. Os trechos em negrito foram destacados por mim para a análise das fontes.

movimentação de pessoas. Além disso, faz referência a um processo de migração pessoal que envolve oportunidade de trabalho.

A segunda pergunta realizada aos participantes sugere que eles expliquem os motivos pelos quais ocorrem migrações. Na resposta citada acima o jovem já antecipa sua concepção ao informar que seriam demandas de trabalho que fazem com que pessoas se mudem de cidade.

Ainda a partir da ideia de migrante e imigrante, uma resposta referenciou a migração como a mudança de país: *“Migração é quando se muda para outro país, seres humanos e outros animais podem migrar, mas no ser humano, os motivos podem ser muitos, tanto guerras, problemas com o país, pobreza, etc”*. Esta resposta trouxe junto a definição do conceito, o motivo da migração. Neste caso, o estudante ainda relaciona a movimentação de animais como migração, mas segundo ele, são os seres humanos que possuem vários motivos para realizar o processo. No caso, todas as alternativas citadas para a mudança são negativas, nenhuma trata de oportunidade de trabalho ou escolha pessoal.

Talvez seja possível inferir que o diagnóstico construído pelo discente está relacionado à migração forçada - aquela que por alguma razão a pessoa não migra voluntariamente - e tenha sido construída a partir das informações e notícias de pessoas que fogem de suas cidades *“tanto (por) guerras, problemas com o país, pobreza, etc”*. Algumas respostas trouxeram as justificativas para a migração a oportunidade de trabalho, desejo pessoal ou procura por uma vida melhor, ou até para *“conhecer novos lugares”*. Mas no geral, trouxeram a ideia de migrar por *“não haver recursos que os façam ter uma vida estável”*, *“ou seu país está em guerra”*, *“ou por causa de um conflito existente em seu país, por falta de dinheiro ou até mesmo pela segurança”*.

Os textos escritos pelos estudantes trouxeram impressões semelhantes sobre como os estudantes percebem o processo de migração atual. Possivelmente, as notícias de canais de comunicação de televisão e internet e talvez por acompanharem situações de pessoas migrantes que passaram a viver em Porto Alegre, contribuíram na construção

destas ideias. A citação a seguir sugere que o participante considera o processo de migração como um ato “ilegal”, e destaca que o processo ocorre quando uma pessoa ultrapassa a fronteira de um lugar “sem autorização”:

Migração é a troca de um lugar para o outro, só que de forma *ilegal*. Ex: uma pessoa passa de um lugar para o outro *sem autorização* e vai para lá sem que ninguém saiba. Na minha opinião eu acho que as pessoas fazem isso pois não tem dinheiro para ir de outra forma, então fazem isso pois passam por momentos difíceis no seu país, guerras, falta de emprego, falta de comida e então migram para outro lugar. (grifo meu)

Parece que quando o discente se refere ao migrante ele destaca o processo de entrada de pessoas ilegalmente em algum país. Tema bastante mencionado na mídia a partir das discussões de legislação de tratamentos aos migrantes e ao controle de fronteiras. Tal contexto se apresenta juntamente ao crescimento do sentimento de aversão aos imigrantes que ingressam em outro país sem a documentação necessária. Este movimento se destaca na parte ocidental da Europa, que recebe levas de africanos e europeus orientais (CREREM, 2004, p. 436) e no continente Americano, a situação de mexicanos que buscam entrar nos Estados Unidos apresenta números significativos: dos 43,5 milhões de habitantes nascidos no exterior, 11,1 milhões vivem no Estados Unidos sem autorização (PASSEL; COHEN, 2014). A migração ilegal para o país não é composta apenas por migrantes mexicanos. Em 2017, no percentual da origem das pessoas, o México contava com 27,3%, países da América Central 8,0% e outros países da América Latina, 16,7% (MCINTOSH; NUNN; SHAMBAUGH, 2018)

No caso do Brasil, os números são mais singelos: apenas 0,8% da população brasileira é imigrante e os dados de 2016 revelam 8.863 refugiados no país (LENDERS, 2019). Apesar dos baixos índices, outra resposta trouxe a mesma situação. No caso, o estudante não explica do que trataria o conceito de migração, mas inicia informando os motivos que as pessoas migram, e para ela estão relacionados a situações ruins, de crise e guerras. Prática bastante comum no formato de respostas de estudantes, que antes de definirem os conceitos, os tipificam.

As pessoas migram por conta de seu país que talvez esteja passando por alguma situação ruim como a crise, guerras entre outros. As pessoas procuram no mundo lugares seguros, onde neles podem passar sua vida.

Na citação, a jovem não menciona a ilegalidade do processo de entrada em outro país, mas cita a necessidade de pessoas de um lugar mais seguro, “*onde ele possa passar sua vida*”. Para ela, a insegurança do seu lugar, com crises ou guerras causaria o processo de mudança de pessoas, uma configuração de migração. Sua resposta pode compreender a confusão entre quem seria um migrante ou refugiado: para ela o migrante é aquele que foge de seu lugar e precisa encontrar um lugar seguro para continuar a viver. No caso, sua posição se trata de uma possível referência a condição de pessoas refugiadas.

Segundo a Convenção de 1951 Relativa aos Estatuto dos Refugiados<sup>37</sup> o termo refugiado se refere a pessoa que “temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade” (Convenção de 1951 Relativa aos Estatuto dos Refugiados) e que devido a estes temores não pode ou não quer utilizar da proteção de seu país. Anja Weiß busca problematizar a diferenciação entre migrante e refugiado assumida pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) que considera “perigoso e prejudicial” para a proteção dos refugiados a confusão das terminologias. Principalmente a partir da ideia de que migrantes podem ser recusados em fronteiras de países, enquanto refugiados devem receber proteção. (WEIß, 2018, p. 111-112). Segundo a autora, a conceituação de refugiado desta forma é “perfeitamente compreensível em termos políticos”, contudo, o processo de movimento de pessoas que deixam seus países é mais dinâmico e complexo, e que há casos de migrantes que esquivaram do status de refugiados, mesmo tendo sofrido perseguição e perda de

---

<sup>37</sup> Adotada em 28 de julho de 1951 pela Conferência das Nações Unidas de Plenipotenciários sobre o Estatuto dos Refugiados e Apátridas, convocada pela Resolução n. 429 (V) da Assembleia Geral das Nações Unidas, de 14 de dezembro de 1950. Entrou em vigor em 22 de abril de 1954, de acordo com o artigo 43. Série Tratados da ONU, Nº 2545, Vol. 189, p. 137.

proteção. Assim, para a autora o termo “migrantes sob coação” se enquadra melhor para referenciar essas pessoas (WEIß, 2018, p. 114).

Esse debate toma força com a potencialização da discussão sobre o processo de migração ilegal nos Estados Unidos e na Europa, o que torna recorrente a discussão sobre a movimentação de pessoas entre países, e também sobre a definição da condição de uma pessoa refugiada. Contudo, é sabido que o processo de migração humana é um fenômeno comum a própria trajetória do ser humano no planeta. A história do continente americano carrega elementos significativos neste sentido, mesmo antes do século XVI ele foi trajeto de migração proveniente do nordeste da Ásia e atualmente dentre sua população mais de dois terços descende de pessoas chegadas depois de 1492 (MOYA, 2018, p. 26). Assim a realidade americana – como a de outros continentes – é marcada pelo movimento de pessoas. Após o século XVI, o processo de colonização europeia na América, com a entrada de um grande número de pessoas no continente, pode ser considerado como “uma força transformadora sem precedentes na história moderna do colonialismo” (MOYA, 2018, p. 30), pois a partir deste período se instaurou alterações no bioma e nas relações econômicas e sociais com base na exploração de recursos, domínio e extermínio de populações e culturas inteiras, ou seja, a imigração massiva e exploratória ocasionou diversas mudanças no continente e assim, produziram e produzem alterações em outras regiões do planeta também.

Neste sentido, uma das pessoas participantes apresentou uma ideia relacionada ao processo colonizatório, pois para ela, migração é quando “a pessoa” invade um país, *“sem permissão para conquistar territórios, conseguir objetos valiosos ou para ser livre do país dela. Os portugueses por exemplo, eram imigrantes, pois eles invadiram as terras dos índios, no caso o Brasil.”*. Aqui, a estudante confunde a migração colonizatória com a ideia de liberdade em um novo país, mas determina que os portugueses eram imigrantes pois invadiram as terras indígenas brasileiras.

No processo de exploração e colonização da América houve a promoção da migração forçada para o continente. Além disso, durante o século XIX países como o

Brasil e os Estados Unidos receberam uma grande “leva de imigrantes dispostos a fazer a América” a partir da ideia de uma terra de oportunidades (CREREM, 2004, P. 438).

Em resposta citada anteriormente, a participante ao mencionar a necessidade de segurança para aqueles que procuram um novo país para viver, também traz a dificuldade de adaptação dos migrantes. Segundo ela, “*se habituar num local novo é muito difícil para conviver com diferentes pessoas, algumas ficam falando pelas costas, comentários que são constrangedores*”. A referência ao preconceito que pessoas migrantes passam em um novo país, trazida pela discente, pode ser entendida a partir do contexto atual. Truzzi e Monsma (2018, p. 102) buscam compreender este processo a partir da ideia de que os migrantes mesmo que necessários para determinados serviços, são vistos como ameaças naquele novo país, outros tantos são esquecidos, “invisibilizados” ou apagados dos relatos migratórios.

Ao produzir esta atividade esperava-se identificar concepções, ideias, estereótipos sobre o processo de movimentação de pessoas a partir do termo migração. A relação que os estudantes fizeram com o termo migração e o movimento de pessoas constituiu as fontes de trabalho desta pesquisa. Busquei acima compreender algumas noções de migração que os estudantes apresentaram em suas respostas. Contudo, duas das respostas trouxeram outra importante relação. A proposta metodológica deste trabalho buscou experimentar uma sequência didática que identifique e valorize o conhecimento construído pelo discente, e a partir da análise das fontes foi possível encontrar elementos que contribuem para compreender este processo.

As citações analisadas a seguir suscitam este entendimento:

Migração é o ato de mudar de lugar, migrar. Digamos que migrar é algo maior do que mudar de cidade ou casa, maior no quesito (sic) de mudar país. Ao migrar de um país para o outro *vemos diferentes pessoas, culturas e costumes*; o que pode ser estranho no começo, porém, ao longo com o que *você se acostuma*, vira um ato normal.

O motivo de alguém migrar é pessoal, ela pode ter migrado por *muitos motivos*; alguns podem ser por emprego, por um estilo de vida melhor, etc. Contudo, não é sempre por uma necessidade, pode ser desejo e/ou opção.

Migrar não é sinônimo de necessidade. Muitas pessoas migram por causa de um sonho, por que têm desejo. O significado da palavra migrar é relativo.

Em primeiro lugar, a estudante demonstra sensibilidade ao considerar que *“migrar é algo maior do que mudar de cidade ou casa”*, isso é possível perceber com a continuidade de sua afirmação quando ela referencia o conhecimento de uma nova cultura e que esse processo parece ser complexo no início e logo o migrante passa a se acostumar. Além disso, sua argumentação continua buscando relativizar os motivos das pessoas que migram, parece que toma cuidado para não estabelecer hierarquias entre as demandas migrantes. Por isso, menciona a possibilidade de necessidades financeiras entre as pessoas que migram, mas também inclui entre os motivos os sonhos e desejos das pessoas. A participante em sua resposta buscou enxergar que o processo de movimentação de pessoas é composto por indivíduos e são trajetórias de vidas que compõem as várias histórias de migrantes.

Esta noção também pode ser interpretada em resposta de outra menina: *“migração é deixar toda uma vida para trás em um lugar e começar de novo”*. A frase da estudante possibilita perceber a importância que ela dá a *“vida”* de uma pessoa. Para ela, migrar é deixar esta vida para trás e começar de novo. Ao escrever desta forma, esta resposta apresenta elementos de valorização de uma trajetória humana. Aqui ela não informou se tratava de grupos de pessoas, mas identificou que quem muda do seu lugar deixa uma vida para trás: ela valoriza as vivências precedentes ao momento da migração e que a mudança seria o ponto de recomeço de novas experiências de vida.

Em relação a última pergunta (Todas as pessoas podem migrar? Explique.), os (as) participantes deram em geral, respostas que sim, todas poderiam migrar, desde que tivessem condições para isso, ou tivessem vontade de fazê-lo, salvo aqueles que vivem em países que não permitem a migração e pessoas que tenham que cometidos crimes e precisavam cumprir pena. Contudo uma das respostas chamou a atenção:

Sim, todas as pessoas podem migrar, é assim que construímos a cultura, e as histórias das outras famílias. Passando isso de geração em geração, até se tornar uma grande importância para as famílias.

A resposta transcrita acima traz a compreensão de que a partir do movimento de pessoas e a troca de conhecimentos que “*construímos cultura*” e as histórias das famílias são produzidas a partir das relações “*de geração em geração*” até estas, na visão do jovem, tornarem significativas e fazerem parte da história. Esta resposta também apresenta sensibilidade ao conferir importância às relações familiares, mas também indica perceber de maneira sutil que cultura é algo em movimento, constituída a partir da experiência de troca entre as pessoas.

As informações trazidas pelo menino se enquadram no esperado para a série escolar em que se encontram. Contudo, as respostas trouxeram aspectos dos conhecimentos dos estudantes que se esquivaram de padrões tradicionais do ensino disciplinar, trouxeram outros olhares de estudantes de 12 anos, sobre a migração e pessoas que migram.

Mas o que é o migrante é aquele que se muda, por causas diversas, ele pode ser qualquer um de qualquer lugar, e deve ser respeitado por todos.

A maneira que discentes apresentaram seus conhecimentos “não acadêmicos” demonstra que buscaram tratar com humanidade e sensibilidade àqueles que por algum motivo migram. Esta perspectiva se trata de um ponto bastante abordado na minha prática pedagógica. As respostas citadas acima podem ser compreendidas a partir da ideia de que migrantes “são seres humanos, que além de trabalhar, sentem, desejam, sonham elaboram projetos para o futuro” (MONSMA; TRUZZI, 2018, p. 72) enquanto refugiados, “também estão buscando melhores capacidades como parte de trajetórias familiares, educacionais e de carreira de longo prazo” (WEIB, 2018, p. 121) .

A prática de sala de aula assim é enriquecida a partir da noção de “ecologia de saberes” (SANTOS, 2007) em que relaciona o conhecimento construído na escola com

aquele proveniente da experiência do estudante. Estes estudantes não tiveram contato com a produção acadêmica aqui referenciada, apesar de conseguirem refletir de maneira condizente com o conhecimento científico sobre o tema. Como visto, apesar destes exemplos se configurarem em uma pequena amostragem, é possível experimentar uma alternativa de produção de conhecimento realizada a partir dos diversos saberes, sem desvalorizar suas procedências: o conhecimento do estudante, conhecimento escolar e acadêmico. As possibilidades abordadas pelas propostas e sugestões da pedagogia decolonial buscam criar alternativas para dar espaço a outros saberes, além daqueles construídos a partir das práticas colonizadoras tradicionais, que ainda influenciam na ideia de que determinados saberes adquiridos na escola ocupam um lugar superior na hierarquia dos saberes. Nos textos, os participantes demonstraram carregar outros saberes e souberam retomar e valer-se de seus conhecimentos em suas respostas.

## *2.2 Sujeitos históricos e a construção de conhecimentos a partir de dados provenientes da realidade dos estudantes*

A escolha metodológica deste trabalho foi fomentar a produção dos estudantes e buscar utilizar a produção dos participantes da pesquisa como fontes históricas, e contribuir para que os envolvidos exercitassem a relação dos saberes provenientes de suas experiências e realidades de vida, com os elementos trazidos pela sequência didática sobre o tema da migração. Marlene Cainelli, a partir de seu estudo, chega a resultados que demonstram que “crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência” (CAINELLI, 2006, 70). As atividades da pesquisa aplicada com Sétimo Ano do Ensino Fundamental, podem desenvolver a construção de narrativas a partir de suas experiências familiares e de vida, e assim permitem maiores possibilidades na elaboração de comparações, interpretações e construção de conhecimento pelos discentes.

Sendo assim, o segundo questionário (ANEXO 3) da sequência didática pedia informações como a idade, gênero e o bairro em que residem atualmente, local do nascimento, número de mudanças dentro e fora da cidade, tempo de morada na atual residência, local de nascimento dos responsáveis e dos avós e mudanças de cidades que realizaram. O objetivo desta etapa foi mapear as experiências de movimentação de membros da família dos participantes, com intuito de alcançar dados que revelassem aspectos da realidade familiar dos jovens em relação aos processos migratórios dos avós e pais durante suas trajetórias de vida.

A sequência didática foi pensada de forma que não utilizasse material didático. Inclusive, concomitante a realização da atividade da pesquisa, estava em curso o cronograma de aulas do componente curricular a partir do conteúdo trazido no livro didático de Ciências Humanas<sup>38</sup>. Assim sendo, não se baseou em algum roteiro curricular escolar. Hernandez afirma que é possível relativizar a seleção tradicional de conteúdos escolares com outras formas de constituição de um currículo (HERNANDES, 1998, p. 41). A partir do processo de compreensão de suas experiências de vida como realidades provenientes de migrações, os participantes têm a possibilidade de construir conhecimento. Com esta ideia, as atividades buscaram alcançar informações trazidas pelos jovens e trabalhar os conceitos relacionados ao movimento de pessoas, com ênfase no processo de migração, a partir das relações e interpretações que os estudantes faziam no decorrer da sequência didática e das fontes que produziram.

A proposta da transdisciplinariedade contribuiu significativamente para esta ideia de sequência didática quando sugere a quebra de limites entre disciplinas e coloca a “cooperação” para a “aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo” (HERNANDES, 1998, p. 46). Desta forma, para esta pesquisa foi importante que as informações colhidas pelos participantes das atividades, sejam trabalhadas de forma que os saberes, vivências, relações e análises trazidos por eles e elas, sejam tratados como os

---

<sup>38</sup> Neste período, de acordo com o cronograma de conteúdos estudaram os conceitos e habilidades do conteúdo Idade Média.

elementos constituintes da própria sequência didática. Estes participantes, assim, são colocados em posição de produtores de fontes e de conhecimento histórico. O “objeto de estudo” está na contribuição dos estudantes a partir de sua condição de sujeito histórico e de suas experiências de realidade de vida.

As atividades da sequência didática buscaram voltar-se “ao tema do objeto de estudo”, que no caso se constituiu em identificar experiências de movimentação humana a partir das realidades de vida dos discentes e compreender aspectos de suas concepções sobre os conceitos relacionados. Durante a construção do projeto de pesquisa o tema mobilidade humana foi o centro, mas havia necessidade de definir qual aspecto o trabalho iria priorizar. Assim, é possível afirmar que a partir da movimentação humana na atualidade foi enfatizada em algumas categorias: imigrações legais e ilegal, refugiados e migrações regionais. O último item apareceu em grande medida, a partir da referência dos jovens as suas histórias de vida, que na maioria são a segunda geração de famílias que, em geral, se movimentaram de estados brasileiros, e de cidades do Rio Grande do Sul, salvo um caso de fora do país.

Neste sentido, as informações provenientes de suas experiências de vida, visões de mundo e a maneira em que os participantes relacionam tais aspectos com os conceitos trabalhados pela sequência didática, constituem elemento metodológico importante para esta pesquisa. Siman, com base em Vygotsky<sup>39</sup> afirma que o conhecimento é construído “por meio de interações entre sujeitos, no compartilhamento de descobertas, de indagações, de valores, mediadas por objetos da cultura e pela ação do professor”<sup>40</sup> (SIMAN, 2003, p. 191). Com isso, todas as atividades da sequência didática, tanto questionário quanto atividades de interpretação de imagens (que ainda serão analisadas), buscam desenvolver estes aspectos entre os (as) estudantes.

---

<sup>39</sup> “Para Vygotsky, a construção e a aquisição do conhecimento (e da própria subjetividade) é mediada pela cultura e pela linguagem, ou seja, o processo de construção do conhecimento não é algo que se processa diretamente entre o sujeito e o objeto a ser conhecido”. (SIMAN, 2003, p. 191)

<sup>40</sup> Neste trabalho, a autora afirma que o papel do professor também pode ser exercido por um educador de museus.

Dentre os 26 participantes da sequência didática, que buscou informações sobre a procedência e trajetória dos familiares dos estudantes, apenas um não entregou este questionário. Antes de levarem para casa para respondê-lo, os itens do material foram explicados em sala de aula e os participantes tiveram uma semana para devolver o questionário respondido, alguns entregaram na semana seguinte. Contudo, nem todas os espaços foram preenchidos: alguns deixaram de mencionar a procedência de um dos pais, ou não deram informações sobre o tempo de moradia nas cidades que se mudaram (inclusive estes dados não foram analisados por não haver informações suficientes para tal); outros informaram a procedência dos pais ou responsáveis, mas não registraram dados sobre os avós. A explicação dos participantes variava entre “*meus pais não tiveram tempo para me ajudar*”, e “*não consegui falar com meu avô*”, ou ainda “*meus avós já morreram e meus pais não sabem*”.

A tabulação dos dados revelou que os participantes possuem entre 12 e 13 anos de idade, sendo no total 14 meninas e 11 meninos e todos moradores do bairro em que está localizada a escola, ou em bairros próximos<sup>41</sup>. Apenas dois adolescentes não nasceram em Porto Alegre (um em uma cidade do sul do estado do Rio Grande do Sul, e outro na região metropolitana de Porto Alegre); 8 pessoas afirmaram que nunca realizaram nenhuma mudança de residência; 11 realizaram troca de moradia em Porto Alegre, enquanto cinco também realizaram mudanças de cidade.

Apesar de somente dois participantes não terem nascido em Porto Alegre, cinco participantes responderam que fizeram mudança de outra cidade. Neste caso, talvez seja possível que tenham colocado dados de mudanças da família anteriores ao nascimento da criança, ou ainda tenham sido mudanças para cidades da região metropolitana de Porto Alegre. Essas informações condizem com os números da mobilidade intra-estadual na região metropolitana de Porto Alegre que apresentam maior fluxo de curta

---

<sup>41</sup> A escola está localizada na Zona Norte da cidade de Porto Alegre.

distância de migrantes, ou seja, migração entre as cidades situadas próximas a capital (JARDIM; BARCELLOS, 2005, p. 166).

Os 25 questionários entregues foram realizados com os pais, mães, padrastos e madrastas, por isso o registro do termo responsável no documento da atividade. Sendo assim, alguns participantes colocaram informações da mãe, do pai e do padrasto, mas colocaram somente dados de avós por parte da mãe e do padrasto. A partir disto, as informações registradas no questionário informam que os pais/responsáveis de sete estudantes são nascidos em Porto Alegre, e um casal é proveniente da mesma cidade do sul do estado. Em 18 casos, ou a mãe ou o pai são nascidos na cidade, enquanto o outro não é portoalegrense. Destes, em três situações um deles nasceu em outro estado (Rio de Janeiro, Pará, Ceará).

Em relação a procedência dos pais dos responsáveis, os avôs e avós dos participantes, os dados são mais variados. Dentre os questionários, três casos não trouxeram nenhuma informação sobre os avós, e em outros três, trouxeram dados apenas de um lado da família. Assim, tivemos as informações, entre mais e menos completas, sobre a procedência de 40 pessoas, avós e/ou avôs dos participantes do questionário. Os dados demonstraram que oito pessoas são nascidas em Porto Alegre e continuam vivendo na cidade, e apenas quatro pessoas nasceram em outra cidade e continuam vivendo em suas cidades natais.

Segundo os dados, 80% das trajetórias dos avôs e avós informadas nos questionários não são provenientes de Porto Alegre ou região metropolitana. Suas origens em sua maioria são de cidade do interior do estado, com maior ocorrência de locais da região Centro Oriental Rio-Grandense e Sudeste Rio-Grandense. Em comparação aos dados informados sobre os pais e/ou responsáveis pelos jovens, em que o número de pessoas nascidas em Porto Alegre e região metropolitana (dois casos) chega a 62%. Demonstra uma mudança na procedência ou origem das pessoas de acordo com a geração a qual pertencem.

Diante disto, é possível inferir que os números condizem com as mudanças ocorridas no processo de migração do Brasil e do Rio Grande do Sul. Os registros dos migrantes desta atividade, tendo por base a idade das crianças participantes e seus pais e responsáveis, provavelmente tenham sido realizados a partir da década de 1970. Década marcada pelas mudanças no movimento de migração brasileiro. Segundo Patarra, desde a década de 1940 o processo de movimentação de pessoas no país se constituiu com a passagem de pessoas moradoras do campo para cidade, a partir de fatores como a concentração fundiária ou a falta de desenvolvimento tecnológico agrícola. A década de 70 marcou a diminuição deste processo devido ao seu esgotamento. Em 1950, 36% da população residia em áreas urbanas, passando para 70% na década de 1980 (PATARRA, 2003, p. 24). Segundo Brito, até a década de 1980 o processo é marcado pela articulação da mobilidade espacial com a mobilidade social, a mudança de cidade ou estado se configurava em uma possibilidade de se obter êxito na melhoria de vida para a família. Mesmo que esta concepção não se tornou realidade para muitos migrantes, o que contribuiu para a desigualdade social projetada no Brasil urbano e moderno. (BRITO, 2009, p. 13-14).

A mudança dos paradigmas da migração brasileira, citada anteriormente, também repercutiu na realidade gaúcha. Como visto, os anos 80 são marcados pela mudança do status da maioria dos estados de “perdedores” para “ganhadores” de população, enquanto a década de 1990 apresenta diminuição dos fluxos migratórios de longa distância e aumento dos movimentos intrarregionais e inter-regionais (BAENINGER, 2011, p 33). Entre os anos de 1970 e 1990 os números de saída de pessoas do estado do Rio Grande do Sul diminuiu e foi registrado maior movimentação de migração entre cidades do interior do estado, com maior frequência na região metropolitana de Porto Alegre e Vale do Rio dos Sinos (JARDIM; BARCELLOS, 2003).

Os dados dos questionários não trouxeram informações sobre os contextos das mudanças, que poderiam revelar intenções e motivos e assim analisadas como

provenientes de um processo de mobilidade espacial e social do período em questão. No decorrer da sequência didática, será apresentada uma atividade a partir de entrevistas com algum familiar que migrou, que buscará aspectos mais detalhados do processo de movimentação dessas pessoas. Contudo, a partir de um olhar crítico sobre a funcionalidade desta parte das atividades, acredito que teria sido interessante ter deixado um espaço com alternativas para os participantes assinalarem, com o registro dos motivos da mudança, e as décadas ou data em que foi realizada. Essas informações permitiriam o estabelecimento de relações e, conseqüentemente, análises destas histórias particulares com o processo migratório verificado no Rio Grande do Sul a partir da década de 1970.

Os números apresentados por este questionário possibilitam o alcance de algumas análises, mas não permitem a construção de outros conhecimentos acerca das trajetórias familiares dos (as) estudantes. Outra informação, contudo, que pode ser colhida deste material foram os casos de alguns pais provenientes de outros estados, como o Ceará, ou de fora do Brasil, no caso do Uruguai. A presença de apenas um caso de migrante nordestino pode estar relacionada ao fato do Rio Grande do Sul não se configurar como receptor de migrantes nordestinos, esta posição fica com o sudeste brasileiro (CUNHA; BAENINGER, 2005, p. 90). A presença de um uruguaio como único estrangeiro entre os pais e responsáveis dos estudantes, pode estar relacionado ao aumento da entrada de estrangeiros provenientes da Argentina (11%) e do Uruguai (43%) no Rio Grande do Sul a partir dos anos 2000 (JARDIM; BARCELLOS, 2003, p. 146).

A partir dos dados apresentados acima, foi possível compreender aspectos do processo de movimentação das pessoas envolvidas no questionário. A mudança de cidades dos avós das crianças parece se enquadrar em uma fase de transição dos parâmetros migratórios brasileiros. Os números dos fluxos de migração de longa distância diminuíram, dando espaço para a movimentação de pessoas para cidades mais próximas. A atração da metrópole por maiores oportunidades de emprego ainda é

importante, pois a região metropolitana de Porto Alegre continua sendo local de maior diversificação econômica. Os pais na sua maioria, mantiveram-se na cidade de Porto Alegre e região metropolitana. Talvez relacionado ao contexto de maior incremento no processo de movimento pendular nas metrópoles brasileiras, como no caso da capital gaúcha, ou seja, houve o aumento da movimentação de pessoas que trabalham e estudam em cidades próximas da metrópole e também da região do Vale do Rio dos Sinos. (BRITO, 2009; PATARRA, 2003; JARDIM, BARCELLOS, 2005; BAENINGER, 2001).

Os números e informações deste questionário se configuram em conteúdo que será discutido na aula de fechamento de todas as atividades da sequência didática. Informações sobre as experiências provenientes das trajetórias familiares dos envolvidos serão mostradas aos jovens como conhecimento trazidos por eles mesmos, esta dinâmica possibilita a efetivação da construção de saberes a partir da produção e vivência dos estudantes.

Durante toda a fase de aplicação das atividades os discentes foram motivados a participar da sequência como parte produtora de fontes históricas, que iriam compor a documentação deste trabalho. Desta forma, foi ressaltado que os participantes a partir de seus conhecimentos e experiências de vida teriam uma atuação protagonista no processo de produção de conhecimento.

### *2.3 Migrante tem cara? Produção da sequência de imagens para sequência didática*

Nos últimos anos é possível perceber mudanças importantes na movimentação de pessoas em todo planeta e nas políticas públicas em relação a entrada de migrantes em vários países. Segundo dados fornecidos pela Agência da ONU para refugiados (ACNUR), atualmente passamos pelos maiores níveis de deslocamento já registrados no

mundo. O número de pessoas deslocadas a força chega a 68,5 milhões, e 25,4% são refugiadas. Além de 40 milhões que estão deslocadas internamente em seus países (ACNUR, 2019). O Brasil por sua vez, historicamente é um país caracterizado pela recepção de imigrantes, visto seu processo colonizatório de dominação e exploração iniciado no século XVI. Recebeu levas de imigrantes europeus no século XIX a partir de projetos de ocupação de áreas ditas não povoadas, pertencentes aos seus povos originários. Além de ter sido palco de grandes movimentações humanas em seu próprio território durante todo o século XX, hoje também recebe migrantes e refugiados de várias procedências: venezuelanos, haitianos, senegaleses, entre outros.

O país marcado pela presença de diversas etnias e costumes que constituíram a diversidade cultural brasileira, também apresenta situações de preconceitos em relação a presença de migrantes em diversos contextos. Um estudo realizado em escolas do ABC Paulista com professoras e estudantes paulistas e nordestinos, buscou investigar a existência da rejeição contra falantes do português com sotaque nordestino no ambiente escolar. A pesquisa demonstrou fortes atitudes etnocêntricas por parte das professoras, dos outros estudantes, e também da comunidade de entorno da escola: a partir da afirmação de que os discentes paulistas são melhores, mais criativos, mais aplicados, enquanto os nordestinos são inferiores. De acordo com a autora, as atitudes das professoras não estão relacionadas aos dados reais do processo de aprendizagem dos (as) estudantes, mas a juízos de valores e estereótipos que buscam privilegiar tudo que está ligado ao seu grupo (DAMERGIAN, 2009, p. 254).

A pesquisa citada acima apresenta uma realidade com característica excludora que se configura a partir da migração de nordestinos para São Paulo. No entanto, em outros contextos estes elementos também são encontrados. Segundo um trabalho realizado com imigrantes haitianos no Rio Grande do Sul, o preconceito costuma ser percebido com mais facilidade por migrantes que possuem maior grau de instrução ou falam mais línguas, e que os migrantes percebem sofrer menos preconceito do que os que estão na França ou Estados Unidos. (ALMEIDA, Et Al, 2019).

Um estudo realizado em Caxias do Sul (RS), cidade localizada em uma região de contextos derivados de culturas migratórias, em que moradores e a municipalidade costumam evidenciar aspectos da cultura imigrante europeia, colocam empecilhos, exigências e desconfianças no processo de integração (HERÉDIA, 2019, p. 6) de imigrantes que chegam a cidade nos dias atuais. Segundo Herédia, esse processo se configura na constituição de estereótipos generalizantes que reduzem migrantes negros africanos como provenientes de um continente homogêneo, e também na busca dos grupos envolvidos para fazer parte de políticas públicas que lhe garantam direitos, no mínimo de segurança e respeito (HERÉDIA, 2019, p. 4). Assim, o estudo indica que mesmo em uma realidade proveniente de um processo de imigração, ocorre a construção de um ideal de sujeito que deve migrar e se adaptar à cidade. O processo envolve uma seleção de pessoas a partir da origem e também cor de pele.

Diante da intensificação do processo de imigração para o Brasil, as relações entre membros da comunidade receptora e estrangeiros se tornam mais estreitas. O trabalho *Estabelecidos e Outsider* de Elias e Scotson buscou compreender as relações entre pessoas estabelecidas em uma localidade e novos moradores que passam a viver neste local. Segundo os autores, este processo é marcado pela instituição de uma espécie de superioridade daqueles que se consideram estabelecidos no local em relação aos outros, os outsiders que passar a se estabelecer posteriormente (ELIAS; SCOTSON, 2000). Neste sentido, os outros, os estrangeiros passam a ser compreendidos a partir de estereótipos que os generalizam e os reduzem a rótulos, e alcançam situações de preconceitos e exclusão social.

Segundo Santoro, os seres humanos enquanto grupo criam estereótipos como instrumentos cognitivos para interpretar a realidade em que vivem: para direcionar as ações e reações sobre as informações procedentes da experiência humana. Para o autor, “o problema nasce do fato de que estas podem consistir ou transformar-se em um receptáculo de preconceitos danosos para determinados grupos de pessoas e ter efeitos profundamente discriminatórios sobre tais grupos” (SANTORO, 2014, p. 17).

Determinadas simplificações e generalizações podem se configurar prejudiciais e exclusoras para alguns grupos, como no caso de migrantes, estrangeiros ou não, que se estabelecem em locais com comunidades já estabelecidas. A identificação de estereótipos sobre os migrantes, apresentados pelos estudantes participantes desta pesquisa, contribui para a problematização dos efeitos discriminatórios destes, sobre determinados indivíduos ou grupo de pessoas.

Neste sentido, a etapa seguinte da sequência didática buscou identificar a maneira em que os jovens interpretavam aspectos da realidade migrante atual. Ela foi elaborada de modo que possibilitasse a identificação nas respostas, formas de estereotipização, preconceitos e também olhares individuais dos (as) participantes na interpretação dos rostos de pessoas, migrantes e não migrantes. Este questionário foi entregue (ANEXO 4) aos estudantes para ser respondido, a partir de uma apresentação de Power Point com a uma sequência de imagens de rostos de crianças e adultos, homens e mulheres de várias procedências e em vários locais do mundo. Assim, o terceiro questionário foi realizado em dois períodos de 50 minutos cada e os documentos foram devolvidos no final da atividade.

Cada imagem foi escolhida a partir de alguns parâmetros. As imagens deveriam privilegiar os rostos das pessoas, com poucos elementos externos para não interferir no processo de interpretação dos participantes. Deveria haver fotografias de pessoas vestidas com roupas de sua localidade de origem, para averiguar se este elemento interferiria nas respostas. Haveria ainda imagens de migrantes trabalhadores exercendo alguma função no momento da fotografia, e que haveria crianças migrantes e não migrantes em situações do cotidiano: como em uma brincadeira com outras crianças. Outro critério foi escolher fotos de indivíduos comuns, por isso, as imagens dos migrantes foram retiradas de reportagens sobre experiências e trajetórias de migrantes que vivem no Brasil atualmente, enquanto as fotografias dos não migrantes pertencem ao trabalho do fotógrafo Alexander Khimushin.

A primeira lâmina da apresentação traz o nome da atividade que foi chamada por *Rostos do mundo: sou migrante?* Este nome surgiu a partir da pesquisa das imagens. Principalmente a partir do projeto do fotógrafo Alexander Khimushin intitulado *World In Faces*, que consistiu no trabalho de dois anos, em que ele visitou 84 países e fotografou rostos de muitas nacionalidades<sup>42</sup>. No trabalho, o artista apresenta rostos do mundo em fotografias, assim a ideia foi apresentar rostos e introduzir aos participantes o questionamento de que aquele rosto se tratava de um migrante ou não. A ideia era problematizar com os discentes o processo de definição de uma pessoa a partir de uma imagem. Por isso, o exercício trazia a pergunta “*Trata-se de uma pessoa migrante?*” *Sim ( ) Não ( )* em cada fotografia, e o participante deveria escrever os motivos que o levaram a sua decisão.

Cada lâmina possuía apenas uma fotografia e o número da fotografia para referência ao questionário. A primeira imagem, bem como outras que serão apresentadas a seguir, foi escolhida a partir do projeto de Khimushin e foi intitulada por ele por *Uma Garota Ixil (Maya)* e se trata de uma criança maia que vive no Triângulo Ixil na Guatemala.

A fotografia revela uma menina indígena e está vestida com roupas usuais da cultura a qual pertence, caracterizada pela cor vermelha, desenhos geométricos na blusa e no cinto que circunda sua saia, turbante na cabeça e colares de contas. A imagem só apresenta a menina cortada um pouco abaixo da cintura na frente de uma parede em tom terroso. Não é possível identificar de qual construção se trata o local da captura da imagem.

---

<sup>42</sup> Fotógrafo mostra rostos de 84 países. Disponível em:  
<https://incrivel.club/admiracao-fotografia/fotografo-mostra-rostos-de-84-paises-204010/>

Imagem 1 -



O projeto ainda forneceu a imagem que retrata e é intitulada por *Uma mulher Yibuti*, (Imagem 5) procedente de Djibuti, localizado no Chifre da África, em frente ao Iêmen. A imagem também não apresenta outros elementos além do corpo da menina negra cortado pela cintura, o fundo da fotografia está em tons azuis, mas não é possível identificar o local, ela está vestida com roupas coloridas em tons de amarelo e sorri com as mãos no rosto.

Outra mulher negra escolhida para este trabalho foi fotografada na imagem intitulada *Uma garota Tsemay*, (Imagem 6) proveniente de Key Afer na Etiópia. O fundo da fotografia está desfocado, mas é possível perceber que se trata de ambiente externo por aparentar uma construção e alguma vegetação. A jovem mulher está vestida com roupa inteiramente bordada com conchas, possui colares e brincos de miçangas e possui o rosto pintado ou tatuado.

Por fim, deste projeto ainda foi utilizada a fotografia chamada *Uma garota Kaqchikel (Maya)* (Imagem 7), de Solola, Guatemala. A jovem mulher indígena está em frente a uma parede branca, com um vestido em tons de verde e bolsa vermelha. Como última fotografia da sequência de fotos, *Um cubano*, proveniente de Havana, Cuba que na imagem veste camisa verde, colares de miçangas, chapéu de palha e está com um charuto na boca (Imagem 12).

Imagem 5



Imagem 6



Imagem 7



Imagem 12 -



A segunda fotografia (Imagem 2) selecionada para a atividade foi publicada em uma notícia de 2016, que trata do desaparecimento de crianças no processo de migração

que ocorre atualmente na Europa.<sup>43</sup> Na foto um menino que aparenta ter três anos de idade está de mão dadas com um homem, que não aparece na foto, ao fundo aparecem pessoas e restos de equipamento de segurança já utilizados, em uma praia de pedras.

A imagem do menino trata do grande número de crianças em situação de migração. Segundo a ACNUR, 52% da população refugiada tem menos de 18 anos e estão em risco de abuso, negligência, violência, exploração, tráfico e recrutamento militar (ACNUR, 2019). A escolha da imagem seguinte de número três foi influenciada pela ideia de que crianças migrantes podem não parecer estar fora do seu local de origem, comparada com o contexto da fotografia anterior (Imagem 2). Assim, a lâmina seguinte traz a imagem de um grupo de meninas, com uma criança em destaque que possui seis anos, de cabelos castanhos claros amarrados e blusa branca com estampa rosa. Parece afirmar para outra criança algo e utiliza do dedo indicador para justificar sua fala, enquanto sua interlocutora virada de costa para câmera lhe responde o argumento.

Imagem 2



Imagem 3



---

<sup>43</sup> Mais de 10 mil crianças migrantes dadas por desaparecidas.  
<http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/01/mais-de-10-mil-criancas-migrantes-dadas-por-desaparecidas.html>

A imagem foi retirada de uma reportagem realizada em São Paulo sobre iniciativa de um grupo, que promovia em 2015, o encontro de crianças migrantes de seis nacionalidades diferentes no Museu da Imigração, para poder usufruir do espaço, brincar e cantar com o coral formado pelas crianças.<sup>44</sup>

A quarta imagem em estilo 3x4 (única neste formato entre as imagens escolhidas), que enquadra pequena parte do ombro, pescoço e a cabeça da criança, traz um menino de pele morena ou bronzeada, olhos verdes, cabelos crespos castanho claro, aparentemente sem corte. A imagem foi retirada do projeto do fotógrafo James Mollison intitulado “Onde as crianças dormem” em que retratou os quartos de várias crianças por todo mundo. A criança em questão é do Rio de Janeiro, possui nove anos, e dorme em um sofá na rua<sup>45</sup>.

Imagem 4



Imagem 8



---

<sup>44</sup> Crianças refugiadas cantam músicas brasileiras em coral em São Paulo A síria Shaned, de 6 anos, mora no Brasil há um ano e já aprendeu a se comunicar em português (Foto: Victor Moriyama/ G1). <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/10/criancas-refugiadas-cantam-musicas-brasileiras-em-coral-em-sao-paulo.html>

<sup>45</sup> Esses são quartos de crianças pelo mundo, mas as imagens mostram muito mais que isso <https://www.tudointeressante.com.br/2015/09/esses-sao-quartos-de-criancas-pelo-mundo-mas-as-imagens-mostram-muito-mais-que-isso.html>

Entre as imagens que retratam crianças há a de um menino negro, de cerca de dois anos, que sorri sentado no colo de sua mãe usando roupas coloridas nos tons de verde e amarelo, tradicionais de seu local de origem. A fotografia foi retirada de uma reportagem sobre mães e as situações que vivem no Brasil como migrantes. A iniciativa deste projeto buscava causar sensibilização em relação as demandas encontradas por estas mães migrantes<sup>46</sup>.

As fotografias de número nove e onze são de mulheres que nas fotos claramente estão exercendo algum trabalho. A primeira trata de uma imigrante venezuelana de 22 anos que trabalha informalmente como vendedora de picolés em um terminal de ônibus em Manaus. A reportagem de onde a imagem foi retirada apresenta a história da mulher que após aparecer nas redes sociais, recebeu um convite para trabalhar com carteira assinada por uma empresária da cidade<sup>47</sup>. A segunda mulher é fisioterapeuta que imigrou de Angola para estudar em São Paulo, na fotografia ela sorri de jaleco branco, apoiada com o braço em uma janela e possui um estetoscópio pendurado no pescoço.<sup>48</sup>

Imagem 9



Imagem 10



Imagem 11



<sup>46</sup> Samira de Guiné-Bissau e seu filho Wallid Gustavo. Mães imigrantes se apegam a religião e costumes e adotam feijão no prato <https://www.palmasaqui.com.br/destaque/maes-imigrantes-se-apegam-a-religiao-e-costumes-e-adotam-feijao-no-prato/>

<sup>47</sup> Yorseily Villarroel . Venezuelana que chamou a atenção por vender picolé no T2 ganha um convite especial em Manaus <https://noamazonaseassim.com/venezuelana-que-chamou-a-atencao-por-vender-picole-no-t2-ganha-um-convite-especial-em-manau/>

<sup>48</sup> Especial: Mulheres migrantes e a busca pelo trabalho digno. <https://migramundo.com/mulheres-migrantes-e-a-busca-pelo-trabalho-digno/>

Apenas uma fotografia entre as escolhidas para esta sequência traz um casal. Se trata de dois vendedores de ervas bolivianos na feira da rua Coimbra, em São Paulo<sup>49</sup>. A imagem retirada de um artigo publicado por pesquisadores da FAPESP, retrata uma mulher de cerca de 50 anos com roupas em tons de amarelo e vermelho, e chapéu que ajuda a prender seu cabelo com uma longa trança. Em segundo plano, o homem também de chapéu olha para a frente enquanto ela parece amarrar um punhado de ervas.

Como visto, as imagens não deveriam mostrar elementos do contexto em que a foto foi retirada, pois o objetivo era trazer apenas os rostos das pessoas. A intenção inicial era de que outros elementos da foto não induzissem a interpretação dos estudantes na atividade. Durante a pesquisa de imagens para a atividade, encontrei exemplos compatíveis com este objetivo, que tratavam apenas do rosto de indivíduos, contudo mesmo as fotografias mais focadas no rosto de pessoas traziam consigo referências a partir das roupas, acessórios ou enfeites que usavam.

As fotografias 1, 5, 6, 7 e 12 foram retiradas da mesma fonte, do projeto mencionado acima que tem como título *World In Faces (Mundo em Rostos — em tradução livre)*. O artista deste trabalho se preocupa em evidenciar rostos de pessoas de diversos lugares do mundo, com isso as imagens trazem também as características do local em que aquela pessoa está e suas vestimentas, estas características podem direcionar as interpretações dos participantes. As hipóteses iniciais estavam relacionadas a ideia de que ao interpretarem as fotografias, estes poderiam compreender que as vestimentas indicavam que aquelas pessoas não eram brasileiras por estarem vestindo trajes não comuns no país, e assim não se tratavam de pessoas migrantes, ou também o contrário, que por estarem vestindo tais roupas se tratavam de imigrantes

---

<sup>49</sup> As raízes da resistência <https://revistapesquisa.fapesp.br/2015/10/13/as-raizes-da-resistencia/>

buscando manter seus costumes na sociedade que passou a viver (como é o caso da imagem 9 e também 10).

Da mesma forma, fotografias retiradas das notícias e reportagens sobre os migrantes também carregavam elementos passível de interpretação pelos (as) participantes. Além das vestimentas, elementos presentes ao fundo da imagem, bem como a expressão facial ou postura foram identificados como referência para interpretação das imagens.

Tabela 1

Imagem/Fotografia	Condição real de migrante	Respostas Não	Respostas SIM
1	Não	20	6
2	Sim	3	23
3	Sim	17	9
4	Não	9	17
5	Não	18	8
6	Não	16	10
7	Não	11	15
8	Sim	11	15
9	Sim	20	6
10	Sim	6	20
11	Sim	17	9
12	Não	11	15

Para visualização dos dados comparativos, a tabela acima apresenta a maneira em que ocorreu, nesta atividade, a atribuição da condição de migrantes e não migrantes, das pessoas registradas nas fotografias, pelos discentes. Em nenhum momento houve a

preocupação de que os participantes acertassem a real condição das pessoas apresentadas nas imagens. Apenas como dado de conhecimento, metade das respostas coincidiu com a realidade do fotografado. Foram as informações trazidas pelos jovens nas justificativas de suas respostas que contribuiriam de forma significativa na produção de fontes para o desenvolvimento deste trabalho.

#### *2.4 Migrante tem cara? Exercício de identificação de estereótipos e preconceitos nas imagens de crianças representadas nas fotografias*

As doze fotografias trabalhadas na atividade suscitaram diversas interpretações. Para melhor organização das análises das respostas dos jovens, tratadas como fontes para esta pesquisa, optei por dividir em subitens. Esta primeira parte busca compreender a maneira em que as quatro fotografias que retratam crianças (duas migrantes e duas não migrantes) em situações diversas, foram identificadas pelos (as) participantes. Em um segundo momento, busco perceber como foram interpretadas as imagens de adultos, homens e mulheres.

A primeira imagem da menina indígena não trata de uma criança migrante. Ela representa sua localidade - Triângulo Ixil na Guatemala – e veste roupas tradicionais de sua cultura. Entre os (as) participantes da atividade, apenas 6 de 26 de participantes consideraram ela como uma pessoa migrante (76% interpretaram como não migrante).

As justificativas das escolhas trazem as vestimentas, roupas ou a maneira em que estava “caracterizada” em 21 das respostas. Algumas afirmaram que a menina deveria ser migrante: *“Por causa das roupas que ela usa, ela parece ser índia”*, *“Parece uma menina que migrou, por causa das roupas dela”*. Estes aspectos também foram mencionados quando julgaram a menina como não migrante: *“Para mim ela parece que não é migrante por que ela parece não estranhar as roupas”*, *“Ela não é migrante por que ela ainda usa roupas de onde ela vive”*. Outras justificativas referenciam a cultura da menina, contudo afirmaram se tratar de uma *“representante da*

*cultura africana*” que estava realizando um ensaio fotográfico em sua terra natal. Três vezes foi apontada como africana, e uma resposta afirmou ser proveniente do Oriente Médio, e também mencionaram que a menina “*é da Índia, e na foto usa caracteres (sic) de lá*”.

A menção às roupas esteve acompanhada a fisionomia da menina e sua etnia, como nas respostas: “*Pois ela está de vestimentas diferentes, ela tem olho puxado, apresenta vários enfeites em seu cabelo*”. A menção ao fato da menina ser indígena e por possuir “olho puxado” como característica de uma pessoa migrante, chama a atenção, pois no território brasileiro habitam 230 etnias indígenas, falantes de mais de 180 línguas distintas (BONIN, 2010, p. 78), inclusive a realidade dos estudantes em Porto Alegre é marcada pela presença de indígenas Guaranis e Kaingangs.

O trabalho de Bergamaschi e Gomes (2012) que busca identificar imagens estereotipadas que os jovens associam aos indígenas, revela a presença da ideia entre os participantes da sua pesquisa, de que indígenas são representantes do passado, que andam nus e em contato com a natureza, mas em outras situações reconhecem a presença indígena na cidade de Porto Alegre, e áreas litorâneas. Neste caso, a interpretação deste jovem pode ter considerado uma indígena não brasileira, por isso migrante, e assim não se refere aos indígenas que convivem na mesma cidade que ele.

A citação seguinte, contudo, revela que não houve referência às inúmeras etnias brasileiras, pois considera que “*tem um rosto diferenciado das pessoas do Brasil, ela parece ser índia*”. Neste caso, é possível perceber uma forma de pensar que sugere a inexistência de pessoas indígenas brasileiras, pois ela possui um rosto diferenciado “das pessoas do Brasil”, pois é “índia”.

Um documento de 2005 produzido por representantes de povos indígenas brasileiros direcionado a Anistia Internacional, intitulado “Brasil "Estrangeiros em Nosso Próprio País": Povos Indígenas do Brasil” apresenta a situação de violência, exclusão e extermínio que são acometidos os povos indígenas no país. (ANISTIA INTERNACIONAL, 2005) O documento em questão revela a realidade de tratamento

de indígenas que se sentem estrangeiros em seu país, povos estes que são originários deste território. A menina relaciona o fato de ser indígena com a condição de não ser brasileiro. Esta concepção se constitui dentro de uma condição maior entre povos indígenas, concebida a partir da ideia que deixa de perceber a existência de milhares de pessoas indígenas brasileiras e provoca uma violência exclusora ao não os considerar como parte integrante do mesmo país.

Esta situação anunciada compõe ações políticas e civis que colocam em prática mecanismos de segregação e destruição de culturas milenares. Esta realidade possui uma base racista e segregacionista explicada historicamente a partir de práticas colonizadoras que esqueceram e apagaram a contribuição e existência de povos negros, também migrantes, e indígenas, que foram “eliminados ou segregados em reservas” em prol de iniciativas de limpeza étnica e povoamento em suas terras tradicionais. (MONSMA; TRUZZI, 2018, p. 83). A interpretação deste jovem é proveniente de um discurso que ainda se efetiva no país, que exclui de suas terras e busca apagar culturas daqueles originários dela, e os coloca como estrangeiros em seu próprio lugar.

Em uma das justificativas a atribuição da menina ser indígena foi conferida da seguinte forma: *“Acho que ela não é migrante, pois ela parece ser nova e talvez ela tenha ficado na tribo em que ela nasceu”*. Aqui, o participante afirma que ela deve estar vivendo com seu povo, e por ela parecer “ser nova” ainda vivia com a “tribo” que pertence. A idade da menina foi mencionada em outras respostas, com a afirmação de que não seria uma pessoa migrante *“Por que é uma criança”* ou *“Pois essa criança é uma criança muito nova para ser migrante”*. Como visto anteriormente, dados fornecidos pela ACNUR apontam que 52% de pessoas refugiadas possuem menos de 18 anos (ACNUR, 2019). Assim, a pouca idade, elemento elegido para justificar as respostas de alguns participantes, está em desconformidade com a situação de migração atual. Esta consideração realizada por eles (as), pode ser proveniente das relações que os estudantes realizam ao fazer o exercício de interpretação, pois a realidade de um grupo de jovens de 12 e 13 anos de uma escola particular costuma não prever a situação de

migração. No caso, eles compreendem a situação de mudança a partir da referência que possuem: a ideia das dificuldades, necessidades e preconceitos que os migrantes passam (como visto no primeiro questionário analisado) e, para elas, estas situações são comuns aos adultos e não crianças. Inclusive, algumas das respostas afirmaram que ela não seria migrante, pois estava “feliz” e “não preocupada”. Esta concepção que relaciona migrante a infelicidade irá aparecer em outras interpretações, como veremos em imagens analisadas a diante.

Desta forma, é possível inferir que os (as) participantes se basearam em referências que se preocupam com a maneira como ela está vestida no momento da foto - elemento que estava previsto em uma das hipóteses desta atividade -, a idade da menina e a maneira como ela parece estar feliz e sem preocupações naquele momento.

Cada imagem suscitou interpretações que se basearam em categorias diferentes. Na segunda imagem, que tratava de um menino migrante que posa para a foto em um contexto significativo para o processo de migração atual: uma praia com restos de equipamentos de segurança, apenas três estudantes consideraram ser uma criança não migrante, assim 88% das respostas o viram como migrante. Neste caso, talvez o contexto da fotografia tenha influenciado nas interpretações. Segundo dado revelado pela Agência das Nações Unidas “em torno de 1,6 mil crianças migrantes foram consideradas mortas ou desaparecidas entre 2014 e 2018”. (NAÇÕES UNIDAS, 2019) Estas informações costumam ser noticiadas e assim podem ter se aproximado dos conhecimentos dos (as) participantes.

O local da imagem foi relatado em 11 respostas e os (as) participantes criaram hipóteses a partir dos elementos da fotografia. Como por exemplo: “*Ele é imigrante pois o menino está na beira do mar, pois ele pode estar indo para o barco*”, “*Pela imagem parece ter migrado de seu país por conflitos de “guerras” para viver uma vida melhor*”, “*Pois na imagem ele está em uma zona conflituosa e parece ter sido “resgatado”*”, “*Pois parece que ocorreu um acidente, ou que pessoas foram achadas em destroços do barco*”. Em suas falas, os discentes presumiram situações de fuga,

conflitos, acidentes e relacionaram a movimentação das pessoas a partir de viagens marítimas. Talvez influenciados por imagens semelhantes divulgadas nas mídias.

Mencionaram o garoto estar bem agasalhado devido ao frio da viagem ou do local, e como em outras situações a ideia de felicidade e tristeza também apareceu com outras interpretações: *“O olhar dela (a criança) é de desespero e medo (...)”*, *“Parece que algo de errado aconteceu na imagem, e ele não deve estar feliz pela mudança”*, *“Sim, pois ele está onde estava se movimentando, mudando de lugar, mas parece bem e está bem vestido, mas tem uma cara de triste”*. Novamente a noção de que migrantes sofrem aparece nas leituras dos (as) participantes. Desta vez, a imagem contribuiu para esta análise, o rosto do menino apresenta traços de preocupação e não sorri, que foram interpretados como sinais de tristeza, desespero e medo.

Se a imagem anterior apresenta uma criança aparentemente triste, a fotografia de número três exibe uma menina em um momento de conversa com outra criança, aparentemente em um contexto de brincadeira. Trata-se de uma migrante síria de seis anos que vive no Brasil a quatro. Entre as respostas dos participantes, 65% consideraram não se tratar de uma criança migrante. As justificativas para a resposta negativa estiveram relacionadas a fisionomia da menina, por possuir um “rosto diferente”, pelas roupas que usa, mas principalmente por parecer na fotografia estar dividindo aspectos de sua cultura com outras crianças, ou por parecer estar *“se adaptando com as crianças deste lugar e seus hábitos culturais e brincadeiras”*.

De acordo com Mattos e Abreu (2018, p. 15-16) um dos desafios de trabalhar em sala de aula temas relacionados ao ensino de história afro-brasileira e indígena é reduzir o debate e “mumificar” as manifestações culturais como tradicionais e resistente a mudanças. Da mesma forma, é necessário não engessar as expressões no estudo das diferentes manifestações culturais. A fala citada acima se preocupa com o processo que uma pessoa migrante passa em um novo lugar com novos “hábitos culturais”, no caso se preocupa mais com a adaptação do que sua manutenção. Sua preocupação, contudo, pode ser compreendida a partir da ideia de que pessoas migrantes “acabam elas próprias

se ressignificando em um processo complexo de interação social” (TRUZZI; MONSMA; 2018, p. 20).

A escolha desta imagem para a sequência didática buscou identificar se o fato de a menina estar brincando e conversando com outra influenciaria nas respostas. A hipótese assim se baseava na ideia de que por parecer estar em um ambiente infantil descontraído, os (as) participantes a considerariam como não migrante. Entre as respostas que a conceberam desta forma, é possível perceber a ideia sugerida acima. Como por exemplo: *“Não, pois ela parece ter diversos amigos e como migrantes, não costumam ter tanto”, “Pois ela está com outros meninos brincando num parque, ela está feliz e não parece estranhar nada”. “Pela foto ela parece ser bem adaptada com o local que parece ser um parque, (...)”, “Não pois mostra uma menina feliz brincando com suas amigas, o que é muito difícil de acontecer durante uma migração”, “Ela tem um brinquedo, difícil de um migrante ter as roupas, vestidos”, “A menina não é migrante pois ela está brincando com seus amigos de sua cidade”, “Pois está se divertindo, brincando, parece que está com a família inteira, parece em seu bairro”.*

Chama a atenção a noção de pertencimento que as justificativas trouxeram: elas mencionam amizades diversas, o sentimento de felicidade por estar brincando e não estranhar nada, e possuir brinquedos, roupas e vestidos. Mais uma vez a ideia de dificuldade aparece na interpretação dos (as) participantes. Para estes, o trânsito do processo de migração não permite aqueles que se movimentam constituir muitas amizades, se sentir parte do local em que está e possuir bens materiais como roupas e brinquedos em grande quantidade.

A quarta imagem da atividade traz uma criança, em uma foto em formato 3X4 (única neste formato). Se trata de um morador em condição de rua do Rio de Janeiro, não migrante. Contudo, 65% dos (as) participantes o consideraram migrante. Dentre aqueles que o trataram por não migrante variaram em suas justificativas. Afirmaram se tratar de uma pessoa em uma fotografia normal de documentos ou mais uma criança sem condições financeiras. Um participante o referenciou como líder das crianças que

brincam juntas, pois pensou “*nas crianças que jogam futebol na rua e acho que ele é o líder do futebol*”. A referência ao grupo de crianças que pratica um esporte como brincadeira de rua também lhe confere a ideia de pertencimento ao local, por isso a define como não migrante.

A idade do menino foi percebida, como ocorreu com as crianças das imagens anteriores, mas ele foi visto como um adolescente que já poderia ter migrado, apesar de ter nove anos, diferente das crianças anteriores que ainda não poderia fazê-lo. A aparência descuidada que o menino apresenta na imagem também foi notada. Os estudantes afirmaram que ele era migrante por parecer “*estar apenas com uma blusa e ao fato de parecer um pouco sujo e cansado*”, e possuir “*olheiras*”. Também mencionaram a “*pele meio bronzada e o cabelo duro por conta da navegação*”. Esta afirmação foi relacionada ao processo de migração em barcos e das dificuldades da navegação e da mudança, como na afirmação seguinte: “*Por que ele parece um dos imigrantes que fugiram e foram maltratados pelo seu país*”. Outra justificativa atribuiu ao menino considerado migrante ele se configurar como “*um menino de rua que usava drogas e está preso*”.

Nesta imagem, as interpretações estiveram em torno da aparência do menino. A pele queimada de sol, o cabelo sem corte e a roupa puída foram relacionados a categoria de migrante. Uma das justificativas apresenta a seguinte afirmação: “*Por suas características, podemos criar um estereótipo de que vem de uma família que não tem muitas condições, o que o torna migrante*”. Neste argumento, a participante afirmou “criar um estereótipo” ao buscar definir o menino: por se tratar de uma criança de uma família sem condições, provavelmente seria “migrante”. Mais uma vez a interpretação esteve baseada nas necessidades e dificuldades da migração. A partir desta imagem, esta jovem demonstrou em voz alta estar bastante incomodada por atribuir a condição de migrante aqueles que aparentam ter menor condição financeira. Por isso, reafirmou que não queria pensar assim e desenvolver este preconceito, e também não entendia por que pensava desta forma.

Como visto, a sequência didática buscou identificar estereótipos que os estudantes possuíam em relação aos migrantes. O processo de interpretação das imagens se configurou em um momento rico para a desconstrução e problematização dos olhares dos participantes. A fala da menina pode ser compreendida como um momento de construção de conhecimento realizado por ela ao questionar os próprios estereótipos.

A atividade solicitava que os participantes buscassem justificar suas respostas, e para realizar este exercício de interpretação precisaram se apegar em detalhes para referência. Por isso, a menção de aspectos das roupas, da fisionomia, da postura e das feições que as pessoas apresentam na fotografia. Neste processo de interpretação, chamou a atenção as categorias movidas pelos envolvidos. Primeiramente, a possibilidade neste exercício de relacionar estereótipos sobre outras minorias, como visto em relação aos indígenas. A ideia de que migrantes passam por dificuldades, crises e violências se repete nesta atividade (como visto na análise do primeiro questionário), e por isso a aparência triste denuncia sua condição, e ao mesmo tempo a demonstração de felicidade lhe confere a posição de não migrante. Outra referência que esteve presente foi a ideia de que as condições financeiras desfavoráveis estão relacionadas a mudança, principalmente pela busca de melhores oportunidade de melhoria de vida. Estes elementos também irão aparecer nas imagens seguintes, contudo outros aspectos serão evidenciados.

### *2.5 Migrante tem cara? Exercício de identificação de estereótipos e preconceitos nas imagens dos adultos representados nas fotografias*

Esta parte busca compreender as categorias elegidas no processo de interpretação das imagens restantes, que tratam de pessoas adultas, brancas, negras, indígenas, migrantes e não migrantes. Neste item será possível perceber um apego às questões étnicas e por isso algumas dificuldades nas escolhas das palavras na construção das hipóteses e justificativas para as respostas.

A imagem cinco trazia uma mulher africana da etnia Yibuti, a primeira pessoa negra apresentada na atividade e 69% dos (as) participantes a consideraram como não migrante, condizendo com a real condição da mulher. Aqueles que a consideraram migrante afirmaram que se tratava de alguém proveniente da África ou do Haiti, que buscava um lugar melhor para viver. Mais uma vez o “rosto alegre” e o fato de parecer feliz na foto, foram bastante mencionados nas justificativas que fizeram conferir a ela, a condição de não migrante, como a partir de afirmações como: “*A menina não é migrante pois está feliz e está rindo*”, e “*Pois imigrantes geralmente não estariam felizes e na imagem mostra uma menina feliz e sorridente*”.

Entre as respostas que a consideraram não migrante, o continente africano foi mencionado em quatro justificativas, e a cor da pele ou sua feição foram sugeridas em outras quatro situações. Como na resposta: “*Ela parece ser de alguma região da África, mesmo sendo um local com partes pobres e com fome, ela parece estar feliz, também pela sua roupa e cabelo, e expressão facial*”. A fala desta participante buscou problematizar as generalizações que afirmam que todo continente africano é marcado pela falta de recursos e fome. Para ela, a “expressão facial” e a roupa que está vestindo são elementos que demonstram que se trata de uma pessoa feliz, por isso não migrante, que deve viver em um lugar não marcado pela pobreza e fome comum no continente africano e que dão forma às generalizações sobre ele.

Trata-se de apenas uma entre 26 participantes que pareceu problematizar a ideia de que só há pobreza na África, mas é significativo no sentido de que foi – e é em algumas realidades escolares – bastante comum no ensino de História impropriedades como esta. Ainda no período de implantação de leis<sup>50</sup> que tornaram obrigatório o ensino de temas afro-brasileiros e indígenas, “permanecia a percepção da África como um local unificado, ou região homogênea, caracterizado linearmente como lugar de onde vieram os negros” (CARVALHO; CASTRO, 2017, p. 134-135).

---

<sup>50</sup> Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008)

Apesar de se tratar de uma mulher negra não houve menção desta palavra entre as respostas, salvo quando foi utilizada para referenciar o grupo de pessoas. Outros termos foram escritos para contornar a necessidade do uso da palavra, por isso foram substituídas por “pele escura”, como na seguinte afirmação: “*Pois sua pele é escura e a maneira dos que migram são assim e sua roupa está esfarrapada – NÃO QUERO SER PRECONCEITUOSA*”. Esta participante escreveu em letras maiúsculas no final, que não queria parecer preconceituosa em sua afirmação, mas relacionou a cor da pele da pessoa e a roupa esfarrapada com a condição de migrante e não a referenciou como negra, mas uma pessoa de “pele escura”. Também utilizaram “cor de pele diferente” e que “*elementos faciais condizem com a roupa, [assim] parece que ela nasceu na África*”.

Estas respostas trazem preconceitos internalizados, mesmo que os envolvidos na atividade afirmem não querer que estes existam. O termo “cor de pele diferente” chamou a atenção por se tratar de uma mulher negra semelhante a tantas outras pessoas negras que vivem próximas ao menino: a escola possui estudantes negros, inclusive naquela sala de aula. A outra justificativa também corrobora com essa análise quando confere termos para referir o fato de a mulher ser negra e assim, africana. Para isso, cita o termo “elementos faciais” para descrevê-la, e ainda, que “condiz” com as roupas esfarrapadas. Aquele estereótipo generalizante problematizado acima, que afirma que a África não é composta apenas de pobreza e fome, aparece aqui de maneira condizente com a simplificação comum de um continente homogêneo. No caso, os “elementos faciais” e as roupas esfarrapadas foram relacionados ao fato de ser uma mulher negra e pobre, assim africana.

Elementos dos textos dos estudantes trouxeram o questionamento sobre o uso da palavra “negro” e “negra” para referenciar uma pessoa. Como visto acima, eles (as) buscaram encontrar termos correspondentes para informar ao leitor que se tratava, no caso, de uma mulher negra. Esta situação pode ser explicada por uma condição racista histórica. Gislene Aparecida dos Santos no trabalho “Selvagens, exóticos, demoníacos.

ideias e imagens sobre uma gente de cor preta” traz uma contextualização da visão sobre a África e sobre o negro. No texto, ela analisa fontes escritas que produziram durante séculos, e ainda produzem, olhares preconceituosos e racistas. A referência a África vem sendo construída relacionada a ideia de exótico, mas carregada de repúdio, enquanto a palavra negro foi talhada a partir do que ela chama de dualidade “luz e sombra”. Enquanto o branco representa o belo, bom, justo, humanidade, o negro simboliza valores indesejáveis do feio, injusto, da animalidade. Representação esta que fomentou um sentimento profundo de “horror” (SANTOS, 2002, p. 280).

Esta simbologia promoveu a constituição de visões de superioridade, racistas e exclusora. A menção ao termo negro assim é acompanhada de uma construção discursiva carregada historicamente de elementos negativos. No Brasil, desde o período colonial ocorre a discriminação daquele que não poderia escapar da “classificação de ‘negro’” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 10). Sendo assim, parece que os estudantes buscaram escolher outras palavras para se referir a pessoas negras, para fugir da força preconceituosa que a palavra carrega em uma sociedade racista, como a brasileira.

Por fim, a única menção da palavra “negra” nesta imagem está no plural na seguinte afirmação: “*Pois muitas pessoas negras (como muitos sabem) foram escravizadas e muitas famílias ficaram pobres e sofreram preconceito o que pode levar a uma mudança*”. Nesta justificativa, é possível perceber que houve a tentativa de contextualizar a necessidade de mudança de famílias pobres, e devido a situação histórica da escravidão muitas famílias negras tiveram este destino. Perpetua, contudo, a ideia que a migração envolve pessoas com poucas condições financeiras e o fato de a mulher ser negra, para o jovem, lhe confere o pertencimento de uma trajetória relacionada a escravidão, mas o induz a reduzir as pessoas negras ao grupo de descendentes de escravizados empobrecidos que ainda hoje vive as consequências desta instituição de 300 anos.

Apesar deste participante tomar cuidado para não generalizar e usar “muitas pessoas negras” para isso, o tema é recorrente no ensino de história afro-brasileira. A

problemática se encontra em possibilitar outras abordagens de trabalho que não fique reduzida a compreender a “escravidão moderna e de sua herança racializada espalhada pelo Atlântico” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 14). Desta forma, não apenas enfatizar as consequências da instituição da escravidão marcada por demandas sociais graves e significativas, mas procurar trabalhar as manifestações culturais e políticas da população negra, vivas e presentes, principalmente nas cidades ou comunidades próximas ao discente (ABREU; MATTOS, 2008, p. 16).

A fotografia número 9 apresenta uma mulher migrante (76% das respostas consideraram não migrante) negra e seu filho no colo, usam roupas tradicionais africanas e o registro foi realizado em um projeto que busca valorizar as experiências de mães migrantes. As respostas positivas relacionaram categorias mencionadas em outras imagens: idade da criança, estarem utilizando roupas tradicionais do seu lugar e aparentarem estarem felizes. Como nas fotografias de mulheres negras trabalhadas anteriormente em que houve pouca ou nenhuma menção da palavra “negra”, nesta, apenas uma justificativa a mencionou com a expressão “*eles são de raça de negros*” e isso que levou a interpretação da imagem: para ela tratam-se de migrantes.

Apesar da significativa categorização encontrada no comentário anterior, é possível perceber comentários com um cuidado maior na escolha de palavras, como exemplo o seguinte trecho: “*Pelas roupas, as pessoas (que eu presumo que sejam africanos) que estão com elas de um modo, que se migrassem para um país diferente teria mudado. Para mim eles estão com roupas típicas africanas*”. É possível perceber que o termo “presumo” foi utilizado para informar ao leitor que ela estava fazendo uma suposição sobre a imagem, e que a partir das vestimentas tradicionais estaria sendo levada a achar que tratavam de africanos. Segundo ela, o processo de migração teria causado alguma mudança em seus trajes tradicionais.

Outro seguinte fragmento: “*Pois pensar que eles são imigrantes só pela cor de pele é um estereótipo*” busca problematizar a interpretação da imagem. Nesta fala, a garota considera as duas pessoas como não migrantes, pois para ela somente a

referência da cor da pele seria um estereótipo e sozinha não poderia refletir a condição de migrante daquelas pessoas.

Um elemento bastante comum nas respostas, talvez pela necessidade de encontrar referências nas imagens para tomar suas decisões, foi a consideração das roupas das pessoas nas fotografias. Entre as respostas que mencionaram roupas e acessórios, algumas delas buscaram evidenciar pertencimento.

*“Por que as roupas dele não parecem da mesma cultura que seus colares”*, frase proveniente de uma interpretação da última imagem da sequência de fotografias, que traz um homem cubano negro (57% consideraram como migrante). As respostas também trouxeram noções de tristeza e de felicidade, não o descreveram como homem negro e afirmaram que as roupas não condizem com os colares que usa, por isso se trata de um migrante, mas a maneira que se apresenta também foi interpretada como um “indígena”, alguém do “México”, ou um fazendeiro que permanece em seu lugar de origem.

Neste trecho, o menino busca identificar uma relação com o processo de movimentação de pessoas, quando considera que a migração traz consigo uma mistura de elementos culturais. Como na frase já mencionada, que afirma que se as pessoas *“migrassem para um país diferente [as roupas tradicionais] teria mudado”*, ou seja, a migração traz consigo um processo maior do que somente a mudança, mas a adaptação e continuidade de traços culturais, tratados nos argumentos como uma mistura entre colar e roupa, ou a modificação das roupas tradicionais. Neste caso, é possível perceber que se evidencia mais a adaptação do processo como na frase proveniente da interpretação da imagem 6 *“Pelos suas vestimentas parece ser adaptado a esta cultura e convive com isso”*, e menciona com menos ênfase a continuidade das manifestações culturais dos migrantes.

Dando prosseguimento, a imagem de número 6 também traz uma mulher negra africana, de etnia *Tsemay* proveniente de Key Afer na Etiópia. 65% dos (as)

participantes a consideraram como não migrante. No entanto, as características das roupas e acessórios, cabelos, tatuagens ou pinturas levaram os participantes a considerarem como uma pessoa indígena. Em catorze respostas houve a menção da palavra “índio”, “índia”, “indígena”, em outras sete afirmações trouxeram as palavras: “oca”, “tribo”, “toca”, “nativa” para relacionar a garota da foto como migrante ou não.

As justificativas afirmavam se tratar de uma migrante, como na seguinte resposta: *“Ela parece ter se mudado, pelo fato de ser indígena e muitos se deslocam e se (sic) migram”*, mas também interpretaram que a *“mulher parece estar na sua aldeia onde nasceu, então não é migrante”*. A ideia de movimento e pertencimento a um local basearam estas respostas: por estarem em suas aldeias não deveria ser migrante, mas ao mesmo tempo poderia ser, pois é comum aos indígenas fazerem isto, como afirma outra jovem *“pois vários vivem migrando e fazendo suas “tocas” pelos lugares”*.

O forte apego das respostas a elementos étnicos pode ser compreendido pelo que Hall considera como uma forma “fundacional” de referimos elementos constituintes de uma etnia: língua, costumes, tradições, sentimento de lugar como suas características culturais. (HALL, 2006, p. 62). Neste sentido, parecem compreender estas pessoas como pertencentes a uma cultura, uma etnia, influenciados pela ideia de uma tradição demonstrada pelas roupas que usam e principalmente pela quantidade de adornos que apresentam. As duas mulheres das imagens cinco e seis suscitaram interpretações e utilização de termos que revelaram estereótipos e preconceitos dos estudantes a partir de referências étnicas das mulheres. Apesar de serem mulheres negras africanas, a primeira que não trazia consigo muitos acessórios foi relacionada ao continente africano, enquanto a segunda que posa para a fotografia com roupas tradicionais com detalhes mais perceptíveis é definida como indígena. Por fim, a relação com ser migrante ou não ficou em segundo plano nas relações raciais e étnicas.

A questão étnica continua a aparecer na imagem 7 que apresenta uma mulher indígena pertencente a etnia Kaqchikel, de Solola, Guatemala. Trata-se de uma pessoa

não migrante e 57% dos (as) participantes registraram como migrante e em apenas três casos se referiram a ela como indígena.

A bolsa que a mulher carrega na imagem baseou a ideia de viagem e ela foi interpretada como uma pessoa que está “feliz” e “alegre” por aqueles que não a consideraram migrante. Destacaram aspectos da forma como estava vestida para relacionar ao argumento de que se tratava de uma pessoa proveniente de uma “cultura”, ou seja, é pertencente a alguma cultura tradicional regional como na afirmação: “*Suas roupas e estrutura facial remetem (parecem) a uma região e cultura*”. Mais uma vez a fisionomia foi levada em consideração e o termo utilizado para indicar a pessoa indígena foi “estrutura facial”, o que demonstra a dificuldade aparente de diferenciar pessoas indígenas ou negras (como nas imagens anteriores). A confusão é clara, tanto que ainda a interpretaram como uma indiana (proveniente do país Índia) ou uma migrante comum vista em jornais e novelas, que fogem “*por causa da guerra e eles usavam essa roupa. Acho que era a Síria*”.

A escolha da fotografia de uma migrante venezuelana em situação de trabalho – como vendedora ambulante em um terminal de ônibus em Manaus – como imagem 8, logo após a mulher indígena da Guatemala foi intencional na medida em que buscava identificar se os participantes fariam alguma relação entre as duas mulheres.

Uma das mulheres está vestida com roupas aparentemente tradicionais em sua comunidade e a trabalha como ambulante em um terminal de ônibus. Os resultados obtidos a partir desta imagem demonstraram que houve um equilíbrio na escolha: 57% dos participantes a consideraram como migrante.

Os motivos elencados para ambas as respostas estiveram relacionados ao contexto que a fotografia apresenta: o terminal do ônibus e as sacolas que ela carrega no momento do registro. Os argumentos que conferiram a ela o status de migrante evidenciaram o movimento de mudança, “*Pois ela está em um terminal indo para rodoviária ou saindo de uma para um novo lugar*” ou “*pelo local em que ela está e ela está com coisas que dá para viajar, se mudar*”. Aqueles que optaram por afirmar não se

tratar de uma migrante, se pautaram também no local, como na resposta: “*Essa pessoa está num local onde há um ponto de ônibus, e ela poderia ter ido visitar sua mãe*”, ou identificaram o seu trabalho, como na seguinte justificativa: “*ela é uma trabalhadora que parece trabalhar a um tempo neste trabalho*”. Os acessórios também foram mencionados: “*Pois ela está trabalhando em um ponto de ônibus e está em uma cidade, e está com equipamentos bem atuais*”.

Também baseada na relação de trabalho da mulher, uma das justificativas criou uma hipótese que relaciona necessidades de trabalho e estudo: “*Ela parece ser uma universitária que está vendendo chocolate em uma rodoviária, não de modo de precisar (necessitar) mas como uma ajuda, as roupas também ajudam nisso*”. As roupas em questão o ajudaram a imaginar que se trata de uma estudante universitária que realiza este trabalho para incrementar a renda. O que chamou a atenção nas respostas foi a relação que fizeram com o trabalho, como na frase “*A mulher não é migrante pois ela está vendendo coisas no terminal da rodoviária*”, indica que há estereótipos relacionados a ideia de que pessoa migrantes não possuem trabalho, mesmo os informais.

As referências que os discentes participantes tiveram nestas escolhas, encontram-se relacionadas ao contexto da imagem e não se voltaram à fisionomia da menina. Focaram nos acessórios que ela carregava consigo e pelo fato de estar trabalhando naquele momento.

Outra imagem que apresenta um cenário com trabalhadores exibe um casal de imigrantes bolivianos vendedores de ervas de uma feira de São Paulo (Imagem 10). Para 76% dos participantes se trata de um casal migrante. Aqui também elementos do contexto da fotografia foram importantes: como a barraca de ervas que os levaram a inferir se tratar de uma região do interior, ou ainda uma cidade da Venezuela. Sendo assim, não deveriam ser migrantes, mas também “*parecem ser chineses/japoneses*” que vendem produtos naturais pois se mudaram para o campo; além da indumentária ou

*“pelo jeito que estão vestidos”* e ainda a idade que aparentam ter, a partir da ideia que uma pessoa não *“viveria 60 anos em uma casa ou terreno, e que não muda”*.

Aqui é possível perceber a ideia de que migrantes não poderiam estar trabalhando, mas também foram retratados a partir da concepção de que são trabalhadores buscando sobrevivência no novo lugar. Neste sentido, uma das hipóteses chamou a atenção: *“Pois parece que o fundo da imagem é uma indústria, e eles parecem estar trabalhando como separar alimentos, um trabalho sem muita experiência, um trabalho bom para imigrantes”*. Nesta fala, o participante traz uma noção bastante presente na realidade migrante no Brasil e no mundo e apresenta uma forte carga de estereótipos preconceituosos que ligam a experiência migrante ao trabalho desqualificado.

A fotografia de número 11 apresenta uma fisioterapeuta negra que imigrou de Angola para estudar em São Paulo. A cor vermelha dos cabelos da mulher conferiu a ideia de não ser migrante, mas uma *“pessoa que mora uma cidade grande”*, mas também foi relacionada ao argumento de que *“seu cabelo não é comum de ver em cidade como as que nós vivemos”*.

O contexto da fotografia também foi relacionado ao fato de aparentar ser uma mulher trabalhadora. Possivelmente o fato de estar vestida de jaleco branco e carregar um estetoscópio pode ter influenciado nestas relações feitas pelos participantes. As referências realizadas por eles, contudo, se diferem dos dois casos analisados anteriormente. Primeiramente, as profissões citadas foram a de médica e enfermeira, ou mencionara um *“emprego bom”*, e estes elementos foram citados em conexão com a ideia da mulher *“estar rindo e feliz”* com seu emprego bem sucedido, em sua terra natal ou no lugar para onde migrou. Como mostra os seguintes trechos: *“Ela não é migrante pois ela está feliz e sorrindo em seu trabalho de médica”*, *Pois ela está trabalhando num hospital onde ela está feliz (país de origem) e se você muda de país é difícil encontrar emprego e licença para trabalhar*, *“(…)com a profissão dela no mundo que a gente vive iria ser difícil um imigrante neste cargo”*, *“Mostra uma pessoa em seu*

*trabalho muito feliz, provavelmente por ter conseguido um emprego agora, após a imigração em procura de emprego*”. Como visto, os argumentos se pautam na ideia de satisfação com o trabalho e isso não condizer com o processo de migração, devido as “licenças” para exercer a profissão e a dificuldade de haver no mundo em que vivemos “imigrante neste cargo”. A última afirmação por sua vez, traz a alegria da mulher como proveniente de sucesso na procura de emprego após a imigração.

Nesta imagem houve menção dos cabelos da mulher, mas não referência ao fato de ser negra. Descreveram-na como uma mulher feliz e satisfeita com seu trabalho, mas não mencionaram neste caso, aspectos étnicos ou da cor da pele, como em mulheres negras das fotografias anteriores. Diante de uma sociedade que despeja simbolicamente na mulher negra, entre outras qualificações como incultas, cozinheiras ou empregadas domésticas mal remuneradas (NASCIMENTO; SANTOS, 2018, p. 5) pode não parecer pertinente na interpretação dos jovens mencionar que se trata de uma mulher negra, migrante ou não, a atividade na área da saúde e o seu sucesso profissional.

Assim, a partir da interpretação dos estudantes das imagens desta atividade foi possível compreender algumas noções de adolescentes do Sétimo Ano do Ensino Fundamental possuem sobre os migrantes: a não felicidade dos sujeitos, a dificuldade de integração na comunidade receptora e a ideia de pessoas que não possuem trabalho, ou ainda podem ser desqualificados para o trabalho.

### **3. Terceiro Capítulo**

#### *3.1 Apontamentos e reflexões acerca da primeira etapa da pesquisa: construção crítica dos estudantes*

Os instrumentos da sequência didática desta pesquisa possibilitaram o levantamento de percepções sobre o tema da migração, e forneceram dados sobre os estereótipos que os participantes carregam sobre migrantes. Elementos estes, que se destacaram até este momento do trabalho.

Em geral, as informações apresentadas pelos envolvidos trouxeram elementos comuns a questões raciais e étnicas, de gênero e de classe social. Mesmo que tenham sido trazidos a partir de perguntas sobre migração, as justificativas se apropriaram de questões sociais comuns levantadas a partir da identificação da cor da pele, da aparência e possível etnia, das feições de alegria e tristeza ou da profissão que aparentava possuir.

Algo importante a ser levantado é a complexidade do exercício de buscar identificar a procedência de alguém por uma imagem. Uma vez que a interpretação foi realizada a partir de fotografias em padrões e ângulos diferentes, as pessoas presentes

nelas também não estavam seguindo formatos de movimento ou postura, nem usando trajes comuns a todos. Ainda assim, a atividade trouxe à tona os estereótipos carregados pelos jovens e confirmou a ideia de que migrante não tem cara, sua condição de ser humano em movimento, ou que se movimentou, não lhe confere características físicas genéricas, ainda que na condição de estereótipos.

Segundo Santoro (2014, p. 20), os migrantes “não são facilmente identificáveis, não possuem uma identidade determinada e notável”, ou seja, não possuem elementos que os marque com o status de migrante. A dificuldade de atribuição a uma pessoa sua condição de migrante e não migrante pode ser explicada desta forma. Migrantes não possuem identificação. Por isso, se configuram como “receptáculo privilegiado dos estereótipos prejudiciais” (SANTORO, 2014, p. 20) que fomentam o processo de exclusão social e dificuldades de aceitação de sociedades receptoras. Os estudantes informaram que não tinham intenção de criar ou utilizar de estereótipos durante a atividade, mas eles foram percebidos a partir das justificativas escritas em suas respostas, muitas vezes compostas por preconceitos cristalizados e recorrentes na sociedade, e neste sentido, prejudiciais às pessoas migrantes.

Durante a aplicação da atividade os discentes reclamaram bastante da tarefa de ter que definir como migrante ou não uma pessoa a partir de uma fotografia, com a afirmação que era impossível fazer tal julgamento. Fizeram perguntas sobre a trajetória de vida daquelas pessoas, mesmo sem obter respostas continuavam a perguntar. Afirmaram diversas vezes que estavam com medo de estarem sendo preconceituosos – como visto, também escreveram isto em suas justificativas –. Assim, foi possível perceber que os envolvidos na atividade buscaram encontrar recursos para justificar e argumentar suas escolhas, mas que o processo não foi realizado, na maioria dos casos, sem a problematização do mesmo.

No momento final da atividade, em que houve a troca das impressões dos participantes, alguns ficaram incomodados por não estarem se sentindo bem com aquela atividade, e como para eles, era difícil olhar para uma pessoa e afirmar o que ela é.

Uma participante pediu para falar logo após a finalização da atividade, e com uma postura de indignação, disse que não eram somente os pobres que migravam, mas ricos também, então por que ela achava que migrante tinha que ter necessidades? A indignação da jovem se referia a sua falta de entendimento sobre sua própria forma de pensar e externalizar seus estereótipos. No seu caso, o elemento que mais incomodou foi o fato de criar diferenciações das pessoas a partir da interpretação da aparência e da classe social que ela parecia pertencer.

Entre tantos outros comentários após esta fala, ditos ao mesmo tempo pelo restante da turma, foi possível registrar de outros dois jovens, a afirmação “*Nesta atividade a gente vê o quanto somos preconceituosos*”, e também “*Como é difícil olhar as pessoas assim e dizer o que elas são*”. Estas duas falas são significativas para os objetivos desta proposta de trabalho, pois é possível perceber nos comentários dos participantes, que durante a atividade eles refletiram sobre a dinâmica que tinham que realizar. Quando este adolescente afirma que percebe o quanto pode ser preconceituoso, ele consegue minimamente problematizar as categorias que mobiliza enquanto olha para a realidade ao seu redor. O incômodo por estar fazendo leitura de pessoas e ter que as definir também indica que houve questionamentos pessoais sobre a maneira em que eles e elas compreendem o mundo e as pessoas que os rodeiam. Além disso, externalizar sua percepção de estar sendo preconceituoso, se trata de uma reflexão crítica sobre sua própria postura diante do mundo: na fala ele não reduz apenas aos preconceitos presentes na atividade, mas no geral afirma “o quanto somos preconceituosos”, ou seja, amplia o alcance de sua crítica a outras situações de discriminação em que se envolvem.

Algumas referências já puderam ser percebidas nas falas realizadas enquanto a atividade estava sendo realizada. Além disso, a sequência de atividades previa a captura das impressões dos participantes a partir de três perguntas curtas e objetivas e com possibilidades variadas de interpretações: Como foi? Dificuldade? Migrante tem cara?

A primeira questão “Como foi?” trouxe respostas genéricas – e esperadas – como “legal”, “diferente”, “interessante”, “difícil”, “lúdica”, “divertida”, “complicada”. Diante das diferentes formas de respostas, alguns trechos trouxeram reflexões mais aprofundadas que afirmam que nunca haviam parado para pensar neste tema, ou como é complicado afirmar sobre uma pessoa o que ela é a partir de sua imagem.

Os objetivos do trabalho previam identificar estereótipos, como já mencionado. Também foi possível encontrar de forma recorrente nas respostas, a menção da palavra “estereótipos”, como visto no trecho seguinte: *“Foi muito interessante, mas complicado ao mesmo tempo, pois tinha muito a questão do estereótipo e também a questão de mostrar somente a cara da pessoa, dificultando mais ainda (Grifo meu).* Para esta estudante a dificuldade de identificar alguém a partir da “cara da pessoa” foi agravada ainda mais, com o que ela chamou por “a questão do estereótipo”. Neste sentido, é possível perceber que talvez a jovem não consiga identificar os elementos estereotipados que utiliza enquanto analisa as imagens, mas consegue perceber que seu olhar esteve imbuído destas categorias.

É possível afirmar assim, que alguns dos participantes reconhecem que as referências que utilizam, ou utilizaram na atividade, para definir uma pessoa é baseada em categorias e modelos, e estes são configurados a partir de estereótipos. Como é possível notar em outras afirmações com reflexões sobre a criação dos mesmos. Como por exemplo *“Gostei de realizar o questionário, e notei, o quanto criamos estereótipos nas pessoas, e o quanto as deduzimos pelo perfil” (Grifo meu)* ou ainda *“Foi difícil pois devíamos achar aspectos de migração através da aparência, onde se mostrava só a aparência facial. Fazendo assim, que (sic) criamos estereótipos em nossas cabeças” (Grifo meu).* É possível perceber que estas respostas trazem a problematização de jovens sobre seus próprios julgamentos. Diante da necessidade de “deduzir” algo sobre alguém, com base na “aparência facial” de uma pessoa, elas consideraram que foram

levadas a construir “estereótipos”, e reconheceram não condizerem com a realidade destas pessoas, pois foram “criados” em suas “cabeças” e assim, inventados.

Outra resposta chamou a atenção em relação a este tema: “*Foi legal, descobri várias coisas, quebrei barreiras de estereótipos*” (Grifo meu). Mesmo em uma resposta generalista que afirma a “quebra” de barreiras de estereótipos, que pode ter sido apenas uma forma de linguagem sem a reflexão real do alcance deste rompimento, revela que houve um processo de questionamento sobre sua forma de pensar e de olhar para uma pessoa migrante. Além disso, em sua fala o garoto considera legal descobrir coisas novas, entre elas poder criar novas formas de pensar ao “quebrar as barreiras” dos estereótipos que considerava carregar.

Em um outro fragmento de texto, a participante revela que considerou “pesado” o exercício de ter que “julgar” uma pessoa a partir de uma fotografia:

Foi uma experiência difícil, pois tínhamos que avaliar 12 pessoas por uma foto, *julgando só aquilo, uma coisa bem pesada*, pois não sabíamos nada daquela pessoa. *Eu tentei o máximo de me esquivar de qualquer tipo de preconceito, pois mesmo não querendo a sociedade implanta isso em nós.* (Grifo meu)

A frase final do registro revela a tentativa de se “esquivar” do preconceito que mesmo sem querer, a sociedade “implanta” nas pessoas, e assim ela também carrega. Esta reflexão indica a problematização que a jovem realiza na atividade, ao discutir os julgamentos que faz quando define uma pessoa por uma imagem, e que busca fugir de preconceitos mesmo em uma realidade que dificulta esta fuga, por perceber que no dia a dia estes são incutidos em seus pensamentos.

Como visto, algumas respostas da primeira questão demonstraram o reconhecimento da existência de estereótipos, em suas “cabeças” e também na sociedade ao redor, e assim consideraram ser/estar influenciados, mesmo sem querer, por categorias de exclusão e de julgamento.

A segunda questão, que solicitou que os participantes mencionassem as “Dificuldades” trouxe elementos como: a dúvida de que a pessoa poderia ser uma pessoa em viagem ou não, que os elementos das fotografias eram insuficientes para definir se seria uma pessoa migrante ou não, a impossibilidade de não utilizar estereótipos nas interpretações, a interpretação de imagens que continham somente os rostos, analisar as crianças e as pessoas que aparentam ter uma classe social melhor.

Os problemas apontados pelos discentes revelam a impossibilidade de identificar migrantes por imagens, sem a contextualização das mesmas. Neste sentido, condizem com a afirmação já mencionada de Santoro (2014, p. 20), que migrantes não são identificáveis e por isso, se configuram como receptáculos de estereótipos prejudiciais, ou seja, os jovens reafirmaram esta ideia ao informarem que não seria possível indicar a condição de migrante pois não são identificáveis, sem pelo menos conhecer alguma parte do contexto de cada sujeito.

A terceira pergunta complementa o título da atividade e dá continuidade ao debate sobre a identificação de pessoas como migrantes ou não. Após o exercício de identificar pessoas em fotografias, o que se buscou questionar com os participantes é se estes consideram que “migrante tem cara”, ou seja, se seria possível identificar a experiência de migração de uma pessoa apenas por uma imagem. As respostas revelaram que a maioria considera que não, “*pois qualquer pessoa pode ser migrante*”, “*um estadunidense ou africano, não importa*”, e ainda, seria “*difícil dizer que sim pois vivemos em um mundo onde países tem diversas culturas*”. Algumas respostas colocaram que não seria possível inferir, pois migrantes e não migrantes podem ser felizes ou não, que as pessoas têm “traços misturados”, podem ser ricas ou pobres. Para eles, acessórios, formas de se vestir e comportamentos podem indicar se uma pessoa é ou não migrante, se fosse possível “*saber seu comportamento, e também suas adaptações*” seria possível identificar com mais facilidade. Desta forma, confirmam a impossibilidade de identificar a trajetória de migração de uma pessoa por uma imagem,

mas se soubessem detalhes de seu comportamento ou contexto, a identificação seria facilitada.

Os trechos revelam que qualquer pessoa poderia ser migrante, como uma jovem desenvolve no seguinte parágrafo:

O aspecto de alguém não significa a sua migração. Se mudar e se influenciar com os costumes da tal cidade, não faz você ter cara de algo. Não há cara, há (sic) características, parecer é diferente de ser.

A resposta apresenta uma argumentação crítica e problematizadora, que alcançam os objetivos da proposta de atividade. Até esta parte, a sequência foi produzida a partir da ideia de que haveria estereótipos que direcionariam os olhares de estudantes, mas que o exercício de identificação de categorias poderia conferir aos participantes oportunidade para o questionamento de suas formas de pensar e julgar. A citação acima revela uma análise importante para o processo de aprendizagem pessoal desta jovem, pois é possível identificar a construção de conhecimento realizada. Ela conseguiu compreender e externalizar a ideia de que as mudanças de costumes provenientes das experiências de migração não são reduzidas ao aspecto de uma pessoa, mas que os indivíduos possuem características que possibilitam tomar alguma referência de identificação, mas “parecer é diferente de ser”, ou seja, uma pessoa migrante não representa que o é apenas por parecer ser, mas são elementos da experiência de mudança de vida que o faz ser migrante.

Até esta parte da sequência didática, é admissível afirmar que objetivos foram alcançados: mesmo que os dados carreguem estereótipos e preconceitos esperados, as informações apresentadas e analisadas compõem um diagnóstico acerca da realidade de sala de aula estudada. Além disso, foi possível identificar experiências trazidas pelos discentes, que indicaram análise crítica sobre posturas, julgamentos e problematizações de formas de pensar e ver o mundo. Essa análise crítica demonstra aspectos do protagonismo dos estudantes, quando estes revelam consciência sobre os elementos estudados, assim puderam agir como produtores de conhecimento.

A sequência didática desta pesquisa previa outras atividades que tinham como objetivo alcançar outros elementos provenientes da experiência de vida dos participantes, como veremos nos próximos itens.

### *3.2 Entrevistas com familiares: experiências de vidas a partir da realidade dos estudantes*

Como visto, a sequência didática deste trabalho se baseou na aplicação de questionários com os envolvidos que trouxeram números sobre experiências de migração entre familiares, e também atividades de interpretação de fotografias que trouxeram apontamentos de estereótipos e preconceitos trazidos pelos estudantes. Os dados obtidos até esta parte, apresentaram um diagnóstico a partir da realidade de vida dos jovens e das fontes produzidas por eles. Além disto, esta proposta de pesquisa tinha como objetivo alcançar outras informações acerca da construção do conhecimento histórico, pessoal e também relacional dos estudantes sobre o tema da migração e imigração, e especialmente em relação ao ser humano migrante.

Para isto, outra parte da sequência de atividades foi proposta em formato de entrevistas. De acordo com o andamento da aplicação da pesquisa, que dependeu do cronograma de aulas e conteúdos do componente de Ciências Humanas, estas entrevistas foram identificadas pelos estudantes como “segunda parte do trabalho”.

A proposta previa dois formatos de entrevistas: a primeira foi produzida pelos discentes a partir de um questionário pré-definido (ANEXO 5) com pessoas escolhidas entre o círculo de amizade e familiar; a segunda foi realizada com um imigrante venezuelano que participou de uma conversa, que os estudantes passaram a chamar de “entrevista”, pois a conversa foi direcionada pelas perguntas dos envolvidos.

Na “primeira entrevista”, como ficou denominada pelos participantes esta parte da pesquisa, os envolvidos deveriam escolher pessoas de suas famílias e amigos para realizar o questionário. Para o trabalho, a opção foi elaborar os itens para a entrevista,

para guiar as perguntas que os participantes iriam realizar. Apesar de ter direcionado algumas questões, esperava-se para esta parte do trabalho que os entrevistadores trariam mais informações, além das questões pré-definidas. Foram convidados a tirar dúvidas que surgissem no decorrer da conversa/entrevista, e incrementar as sugestões da atividade, e assim trazer informações a mais daquelas obtidas pelas perguntas estabelecidas no modelo fornecido. Os questionários devolvidos, contudo, demonstraram que os jovens se preocuparam a responder somente as questões da entrevista, apesar de mencionarem, em voz alta, falas dos entrevistados que eles não haviam registrado nos documentos entregues.

Alguns até mesmo responderam na mesma folha disponibilizada (metade de uma folha tamanho A4) abaixo da pergunta, escrito em tamanho bem pequeno a mão. Ao que parece, o padrão de tema avaliativo foi seguido na atividade, pois ao entregarem buscaram justificar as respostas dos entrevistados e também diziam que esperavam estar “certas” as respostas alcançadas por eles. Assim, pareciam esperar atingir resultados para uma suposta avaliação. Neste caso específico, esta postura está relacionada a dinâmica da turma, que apresenta desde o Sexto Ano, um comportamento preocupado em atingir os resultados avaliativos positivos.

Como visto, o questionário sugerido para a primeira entrevista foi entregue aos participantes com recomendações de perguntas. Não foi solicitado o nome do (a) entrevistado (a) e a primeira informação era o sexo e idade. Em seguida, o primeiro item indagava se ele ou ela se considerava um migrante, e ao lado havia o espaço de sim e não. Neste caso, a pergunta trouxe a palavra “migrante” e não “imigrante”, pois conforme sondagem entre os participantes, esta atividade seria realizada com familiares, mais velhos como avôs e avós provenientes de cidades do interior do Rio Grande do Sul, São Paulo ou do nordeste brasileiro. Também com pessoas mais jovens, primos e primas, ou tias e tios, que para estes possuem uma trajetória marcada por viagens e mudanças.

Os jovens foram lembrados constantemente por mim, que eles juntos aos seus entrevistados (as), também nesta atividade, eram os produtores de fontes históricas, que este material serviria como documentos para a escrita da história. A intenção foi de reafirmar a importância de cada atuação discente para a pesquisa, pois seriam as informações provenientes de suas entrevistas, que trariam as experiências de vida que iriam promover o trabalho. Desta forma, pretendi mostrar para estes estudantes que eles e elas são agentes históricos e que sua produção é fonte de pesquisa e produtora de conhecimento histórico.

Ao todo foram devolvidas na atividade 18 entrevistas, dez foram realizadas com mulheres entre 33 e 82 anos, e oito com homens entre 23 e 81 anos de idade. Entre as dez mulheres, cinco não se consideram migrantes e informaram que realizaram até duas mudanças durante a vida. Das outras cinco, com uma a várias mudanças em suas trajetórias, quatro responderam que se consideravam migrantes, e uma delas afirmou que não sabia do que se tratava o termo. Dos oito homens entrevistados, dois deles não se consideram migrantes, e um deles afirmou que não era mais, pois havia se fixado em um lugar.

Este levantamento mostrou que mesmo entre indivíduos que em algum momento da vida realizaram um movimento de migração, nem todos se consideram como migrantes. Uma delas não reconhece o significado do termo, e outro parece entender o migrante como alguém em trânsito, que quando se fixa, deixa de ser. Ao todo, assim, dos 18 entrevistados, dez deles se consideram migrantes, ou seja, quase metade dos participantes não se considerava. Lembrando que a escolha do entrevistado, ou entrevistada, tinha como critério alguém que tenha migrado em algum momento em suas vidas, assim, mesmo que tenha acontecido há anos, eles seriam migrantes.

Junto a pergunta sobre a quantidade de vezes que eles haviam mudado de cidade ou estado, havia o espaço para as idades que possuíam. Poucos participantes colocaram esta informação. A maior parte dos estudantes que realizaram e entregaram a atividade, deixou que seus escolhidos respondessem sozinhos as perguntas. Alguns passaram a

limpo os áudios enviados, outros anotam uma frase para cada resposta a partir da fala de seu entrevistado, outros deixaram que escrevessem as respostas. Provavelmente por isso que não vieram informações a mais daquelas solicitadas como sugestão de questionário, parece que os participantes seguiram à risca o que foi solicitado na atividade recebida.

A pergunta três solicitava o motivo das mudanças de cidade ou estado. A maioria das respostas envolveu a procura ou propostas de emprego e melhor qualidade de vida. Entre os homens participantes, o trabalho e condições de vida foi mencionada em quase todas as respostas. O entrevistado de 23 anos mencionou que entre os motivos que o levou a migrar também estariam o desejo de viajar para conhecer novos lugares e por “coisas e circunstâncias da vida”. As mulheres trouxeram outras informações neste item, mencionaram a mudança de emprego dos pais enquanto crianças ou adolescentes, o casamento e também por oportunidade de emprego, e uma delas mencionou que estaria entre os motivos “questões financeiras e emocionais”.<sup>51</sup>

Até a terceira questão, os objetivos eram de buscar dados que situassem qual grupo de pessoas participaram da atividade. As questões seguintes, quando foram elaboradas, partir da ideia que o contato com histórias de pessoas que migraram aproximaria os discentes com trajetórias humanas reais, próximas ao seu meio familiar e de amizades. Assim, o conhecimento construído acerca do tema da migração, não seria guiado apenas pelos estereótipos e generalizações que carregam, mas também levaria em conta os aspectos dos fluxos de migrantes próximos a sua realidade de vida. O objetivo foi vincular aos estudantes a ideia de que a migração é realizada por pessoas, em movimentos que acontecem também próximo a eles. Neste sentido, a intenção foi fomentar a noção de humanização dos processos migrantes, composto por trajetórias humanas reais, ponto muito importante para esta pesquisa.

Assim, a quarta pergunta buscou saber sobre algum “estranhamento/dificuldade/preconceito” que o migrante teria passado/vivido no

---

<sup>51</sup> Os dados obtidos por esta pesquisa suscitam outras linhas de estudos, entre elas, a questão de gênero, mas neste caso não se configuraram como objeto de análise.

processo de adaptação ao novo lugar de moradia. A intenção era proporcionar aos participantes da sequência didática uma oportunidade de conhecer problemas enfrentados por pessoas que migraram próximas a eles, e poder realizar uma comparação com as milhares de trajetórias de migrantes que procuram por novos lugares para viver, e também passam por situações parecidas, no processo de adaptação ao novo local.

Alguns entrevistados mencionaram que não tiveram nenhum problema no processo de adaptação após a mudança de cidade, entre eles, um afirmou que sempre havia *“se dado bem com todos”*, e assim não haviam tido problemas de convivência com as pessoas do novo lugar. No entanto, a maioria dos participantes mencionou as dificuldades que sofreram, como a de não encontrar emprego por não ter experiência, não encontrar local para morar por conhecer poucas pessoas, ou na convivência com a comunidade receptora, por se sentirem deslocados, ou por se sentirem excluídos ou taxados por algum termo por serem gaúchos (entre aqueles que migraram para fora do Rio Grande do Sul), como *“superior”*, *“dondoca”* ou *“fresca”*.

Alguns comentaram a dificuldade de aceitação no período escolar, o preconceito sentido por ser do interior, ao sentimento de inferioridade junto às pessoas da capital, as dificuldades de relacionamento devido ao *“bullying”* pelo *“sotaque e pelas vestimentas simples”*.

O sotaque foi mencionado mais vezes, inclusive fora dos momentos de realização da pesquisa. Em uma saída pedagógica – enquanto conversávamos sobre preconceitos na viagem de ônibus – a menina que realizou sua entrevista com o pai nordestino, mencionou algo que ela não havia informado do documento entregue. A jovem registrou com sua letra a seguinte afirmação: *“Não cheguei a ter problemas com isso, porém, no quesito da fala, por conta do sotaque”*. A frase não apresenta uma conclusão, apenas menciona o “quesito da fala” e do “sotaque”, sem mencionar do que se tratava. No entanto, durante o trajeto de ônibus a estudante afirmou que o pai lhe disse, que não dava bola para esse tipo de coisa, ou seja, que ele não se importava com

os comentários e brincadeiras feitas devido ao seu modo de falar. Diante disto, comentei com a menina que uma vez que ele afirmava não “dar bola” para o que falavam a ele, quer dizer que ele identificava a situação, o que poderia demonstrar que algum preconceito havia. Ela pareceu pensar por um momento e comentou com os colegas ao seu redor “*pegavam no pé do pai devido ao sotaque dele*”. O assunto continuou por pouco tempo entre os estudantes sentados próximos no ônibus.

As dificuldades de relacionamentos vivenciados e mencionados pelos familiares próximos aos discentes, pareceram chamar a atenção dos mesmos, pois alguns contavam as histórias dos seus entrevistados no momento da entrega da atividade, ou comentavam em alguma outra oportunidade de conversa, e também quando faziam alguma relação com os conteúdos que estávamos trabalhando de acordo com o cronograma do componente de Ciências Humanas. Estes elementos indicam que eles se envolveram significativamente com a proposta, ao ultrapassar o espaço da sequência didática. Desde o início das atividades da pesquisa, os estudantes estiveram envolvidos com as discussões sobre o tema, isso foi percebido pelas relações e comparações que faziam, mas também com os exemplos que dividiam.

A pergunta seguinte buscava trazer situações significativas que ocorreram na trajetória de mudança das pessoas entrevistadas. As respostas também trouxeram elementos relacionados a dificuldade de emprego ou de encontrar um lugar para morar, e ainda de problemas com a cultura e jeito de ser da comunidade receptora. Também mencionaram a esperança de dias melhores e a oportunidade de viver uma vida diferente da rotina tradicional de trabalho e estudos. Mas os aspectos mais citados se referiram aos relacionamentos dos entrevistados, como a distância dos amigos, saudades da família. Principalmente, as pessoas que conheceram e ajudaram no processo de adaptação ao novo lugar e passaram a fazer parte do círculo de amizades destas pessoas, segundo eles, até os dias atuais.

A pergunta seis buscava apontar dificuldades e situações, episódios, momentos e lembranças agradáveis no processo de adaptação. As respostas também trouxeram

problemas como emprego, moradia, adaptação e convivência com as pessoas, o frio do inverno gaúcho para quem vinha do nordeste brasileiro, enquanto as situações agradáveis trouxeram as realizações pessoais afetivas, com a menção da constituição da família, fazer amigos, enfim criar e cultivar vínculos de amizades.

Como visto, as duas questões anteriores suscitaram informações que no geral, citaram problemas financeiros com emprego e moradia, e dificuldades de convivência com algumas pessoas. Mas também os relacionamentos estabelecidos no processo estiveram presentes, lembradas como situações agradáveis e significativas nas trajetórias destes migrantes.

Os dados trazidos pelas entrevistas apresentaram aspectos de trajetórias reais, de migrantes, que na maioria dos casos já se encontravam adaptados ao novo lugar. Também informaram situações significativas de problemas e de satisfação, o que demonstra a complexidade do processo e a humanidade das relações da movimentação migrante. O objetivo desta parte da sequência didática era que estes estudantes pudessem ter contato com aspectos das histórias de migrantes conhecidos, para assim, poder relacionar com a ideia de que qualquer pessoa pode ser migrante, e aqueles estereótipos e preconceitos que eles mencionaram na atividade anterior, também estiveram presentes na história de vida de seus parentes e amigos. Eles assim, puderam fazer o exercício de humanizar o ser migrante na movimentação de pessoas, afinal, pessoas próximas a eles também viveram e sentiram o processo.

Além disto, esta atividade tinha como objetivo buscar em elementos da trajetória destes migrantes escolhidos, a partir da realidade de vida dos discentes, trabalhar as ideias de territorialidade do processo de mudança e adaptação destas pessoas. Assim, as três últimas questões sugeridas no questionário buscaram encontrar estes elementos, como veremos no próximo item.

### *3.3 Territorialidades na experiência dos migrantes próximos a realidade dos estudantes*

O processo migrante não ocorre apenas por demandas estruturais, a partir de vias econômicas e políticas, mas compreende uma série complexa de aspectos que compõe a movimentação de pessoas de um lugar para o outro. Trata-se de um processo realizado a partir de inúmeros indivíduos com trajetórias únicas e experiências de vida que não são formadas somente a partir da questão econômica. Desta forma, o processo de saída de um lugar e adaptação em outro deve ser compreendido a partir de um conjunto de elementos, pertinentes a experiência pessoal do sujeito que migra, composto por situações diversas que envolvem sentimentos, construções de relacionamentos e tantos outros aspectos.

Como vimos no item anterior, foi possível notar nas respostas dos questionários os motivos de busca de empregos e melhores condições de vida para migrarem, mas também houve a menção recorrente de elementos pessoais ligados aos sentimentos de superação de problemas e relacionamentos formados a partir da ajuda em momentos de adaptação. Neste sentido, a trajetória do migrante é marcada por aspectos de vários âmbitos que compõe a vida humana. Esta dimensão pode ser compreendida pelo que Saquet (2009, p. 85) chama por “multidimensionalidade de nossas vidas cotidianas”. Para o autor aspectos biológicos e sociais são ativados nas vivências humanas, todos os dias nas relações econômicas, culturais e políticas, que são “traduzido pelas diferenças, identidades e desigualdades, ou seja, pelas territorialidades cotidianas: todos processos espaço-temporais e territoriais inerentes a nossa vida na sociedade e na natureza” (SAQUET, 2009, p. 85).

Para isto, pensar a movimentação dos migrantes a partir da territorialidade envolvida em sua trajetória é importante para esta pesquisa, e por isso, se tornou parte dos aspectos analisados desta atividade da sequência didática.

Os conceitos de território e territorialidade vêm sendo discutidos principalmente por pesquisadores na área da geografia. Mesmo com as discussões teóricas acerca do tema, ainda é possível encontrar problemas sobre o conceito, quando território é tratado como sinônimo de espaço geográfico, ou um “pedaço de qualquer superfície terrestre”

(SOUZA, 2009, p. 62). Esta conceituação simplória não parece ser pertinente. De acordo com Saquet (2009, p. 72), desde a década de 1960 os estudos geográficos consideram a relação espaço-tempo de diferentes maneiras, ora com destaque aos processos históricos, ora os relacionais, ou seja, um momento, a fase ou período é evidenciado, em outras situações, as relações sociais.

De acordo com Haesbaert (2007, p. 20-21), território diz respeito ao poder, mas não apenas o “poder político”, pois diz respeito a outras esferas, como o poder de “dominação” ou de “apropriação”. Por isso o território é sempre múltiplo: a partir da multiplicidade de poderes, de manifestações de sujeitos, lutas e resistências (HAESBAERT, 2007, p. 22). Assim a territorialidade está “intimamente ligada ao modo como as pessoas utilizam a terra, como elas próprias se organizam no espaço e como elas dão significado ao lugar” (SACK Apud HAESBAERT, 1986).

Apesar das abordagens privilegiarem aspectos específicos a cada período de pesquisa, ao buscarem compreender o conceito de território, é possível entendê-lo, a partir de três pontos principais que são as relações de poder, as redes e as identidades (SAQUET, 2009, p. 81). O território assim é constituído a partir das ações humanas, suas relações e a passagem do tempo, sempre em movimento. Neste sentido, a territorialidade é um fenômeno social que envolve indivíduos de cada lugar, que formam identidades e heterogeneidade no tempo e no espaço (SAQUET, 2009, p. 88).

A forma em que as relações sociais e a atuação de sujeitos ocorrem no espaço e no tempo, envolvem diversos âmbitos, situações, poderes, apropriações, instituições e elas não ocorrem alheias ao ser humano que age e reage diante de sua realidade. Neste sentido é possível compreender a vida humana diante de uma perspectiva múltipla, relacional e construída individualmente a partir de cada experiência vivida. Diante desta perspectiva, os migrantes podem ser considerados sujeitos que carregam sua territorialidade, construída a partir do seu lugar de origem, do trajeto de sua movimentação e da adaptação em seu novo lugar.

A partir da ideia de que a construção da territorialidade ocorre em cada indivíduo no lugar em que vive, é possível afirmar que sua territorialidade é proveniente de sua experiência no seu local de origem, mas que se mantém em construção a partir do lugar da mudança do migrante. Alguns trabalhos buscaram compreender este processo em realidades migrantes, como o estudo de Beatriz Medeiros de Melo (2008) que se debruçou em compreender os diferentes processos de territorialização de migrantes nordestinos para a cidade de Ibaté – SP. A pesquisa de mestrado de Michele Briskievicz buscou estudar o processo de migração de descendentes de italianos na formação territorial de Francisco Beltrão (2012). Para a autora, é importante compreender a realidade migrante a partir da constituição do território, territorialidade e identidade, que ocorrem simultaneamente neste processo. A territorialidade é fundamental para a constituição da identidade e para a reconstituição da vida cotidiana dos descendentes de italianos migrantes, por exemplo, com mudanças e permanências neste processo (BRISKIEVICZ, 2012, p. 18).

A partir desta ideia é possível compreender os migrantes entrevistados pelos participantes na sequência didática. Principalmente nas três últimas questões trabalhadas no questionário realizado pelos jovens: Logo após se mudar, você sentia falta de algo do seu lugar de origem? Se sim, o que?; Você ainda sente falta do seu lugar de origem? Se sim, o que?; Existe algum costume, hábito, comida, tradição que eram comum no seu lugar de origem que você ainda costuma fazer? As perguntas foram pensadas a partir da ideia de que a compreensão da territorialidade presente em cada trajetória migrante contribuiria para construir olhares menos carregados de estereótipos pelos envolvidos.

Contudo, apesar das três últimas questões terem sido pensadas diretamente para este objetivo, as respostas dos entrevistados nas questões anteriores trouxeram dados significativos para compreender o processo. A questão de número 5 e 6 trouxeram informações importantes sobre a adaptação dos migrantes ao novo lugar. As duas questões já foram mencionadas no item anterior, mas é importante retomá-las aqui.

O quinto item questionado aos entrevistados, como já visto, buscava saber situações que haviam ficado marcadas na trajetória dessas pessoas. As informações dadas foram diversas, mas é possível encontrar de forma recorrente a menção, entre as situações marcantes, pessoas que os ajudaram no início, deram oportunidades e com quem passaram a criar vínculos de amizade e familiares com o tempo, que por vezes duram até os dias de hoje. Ao mesmo tempo, estas respostas também foram dadas na questão seguinte que perguntava situações agradáveis e de dificuldade: as situações mais agradáveis se referiram aos laços de amizade e família que construíram.

As redes sociais ou de sociabilidade são significativas nas relações de comunidades, enfim, nas relações humanas, migrantes ou não. Assim, em casos de pessoas que migram temporariamente, ou famílias que partem em busca de um recomeço de vida, as redes de pessoas são importantes no processo de adaptação. Elas podem ocorrer a partir de redes fechadas de migrantes – mais comum entre imigrantes que vivem na clandestinidade –, mas também a partir das relações estabelecidas com a comunidade receptora.

As respostas trouxeram relatos sobre o processo de adaptação, que identificaram as relações de sociabilidades formadas. As situações trazidas, entre outros aspectos, testemunham uma chance ou oportunidade de emprego, ou quando “*o contador da empresa, mesmo vendo que [o entrevistado] não tinha experiência, apostou em mim*”, ou o estabelecimento de “*novas amizades*”, ou ainda “*construir uma família*” e conviver com ela e com “*gente de bem*”. As redes de sociabilidade promovem “aos poucos sua sensação de segurança [...] e seu enraizamento” (MARANDOLA Jr.; GALLO, 2010, p. 412). O processo de migração pode ser considerado como um rompimento de vínculo material com um espaço, mesmo que o migrante carregue em si sua territorialidade. A formação de novas relações com pessoas possibilita assim, a sensação de pertencimento aquele novo lugar, de vínculos novos e ressignificados, a partir de um sentimento “agradável” de construir territorialidades migrantes.

As relações pessoais não são mencionadas apenas quando tratados das novas amizades e da constituição de laços familiares. Mas são lembradas nas últimas questões solicitadas aos entrevistados. A questão sete pergunta do que sentiam falta de seu lugar de origem. Todos os participantes responderam, e informaram que as comidas, hábitos, costumes, amizades e o convívio da família eram do que mais sentiam falta logo após se mudarem. Algumas pessoas mencionaram outros elementos, como o contato com a natureza e com animais, do lugar, ou ainda “*do cheiro da minha terra, que me trazia várias lembranças*” e “*da minha casa*”.

Diante disso, é possível perceber o vínculo com o espaço que constituía sua territorialidade. De acordo com Marandola jr. e Gallo (2010, p. 409), “migrar é sair do seu lugar, envolvendo processos de redefinições das territorialidades, que não são necessariamente sucessivos nem ordenados”, ou seja, o processo de construção das identificações é contínuo e múltiplo. Ao mesmo tempo em que se referem às pessoas que constituíram laços no novo lugar, também mencionaram àquelas que deixaram de estarem próximos fisicamente. Ainda, se referiram ao lugar que viviam com aparente nostalgia, como “*o cheiro da minha terra*” ou “*da minha casa*”. A referência a casa se estende a um imaginário constituído sobre sua terra natal e pode ser demarcado como um ponto de apoio que o migrante realiza a construção e interliga lugares (MARANDOLA Jr.; GALLO, 2010, p. 412).

Desta forma, é possível compreender a partir das referências encontradas nas respostas dos entrevistados elementos que constituem o processo de construção das territorialidades dos migrantes a partir do seu processo de saída, adaptação e fixação em um novo lugar: as relações de sociabilidades de antes e após a migração e a menção a “*casa*” como ligação com sua terra natal. Apesar de alguns dos entrevistados afirmarem que não sentiam falta atualmente de mais nada de sua vida de antes de migrar, na pergunta de número oito, algumas respostas trouxeram entre outras, a comida da mãe, da família e amigos, do lugar e do calor, como elementos que ainda fazem falta.

A última pergunta se referia diretamente à ideia de que mesmo após anos vivendo em um novo lugar, o migrante ainda carregava aspectos de suas territorialidades. Assim, esta questão procurava saber se estes ainda mantinham algum hábito, costume, tradição ou comida, que era comum em seu lugar de origem e ainda faziam parte do cotidiano. Nesta parte houve a menção de produzir comidas temperadas aos moldes “*do interior*” do Rio Grande do Sul, tomar chimarrão todos os dias, comer baião de dois, ou cuscuz com galinha, e queijos de sua região, ou ainda utilizar frutos do mar nas receitas “*mais comum no Ceará*”.

As referências de seus lugares de origem fazem parte do processo que os migrantes passam enquanto tentam recriar, “seu território perdido no novo lugar” (MARANDOLA Jr.; GALLO, 2010, p. 415). Durante a produção deste trabalho foi possível realizar uma conversa com um imigrante venezuelano como parte da sequência de atividades desta pesquisa, e como veremos no próximo item, foi possível perceber elementos que também indicam o processo de recriação de um território em um novo lugar. Aspectos que foram questionados pelos jovens ao realizarem suas perguntas ao entrevistado, como o chamaram.

#### *3.4 Pertencimento e reconhecimento do outro na migração: entrevista com imigrante venezuelano.*

A oportunidade de proporcionar uma conversa entre estudantes e um imigrante venezuelano surgiu a partir da experiência de ser professora de um estudante do Sexto Ano, migrante venezuelano que mora a três anos em Porto Alegre e estuda na escola este mesmo tempo. O pai do jovem aceitou participar de uma roda de conversa para a efetivação deste trabalho e a data foi marcada de acordo com o calendário de eventos da escola e do cumprimento do conteúdo trabalhado com o Sétimo Ano. Um pouco antes da data da entrevista, os discentes foram convidados a pensar em temas que eles

possuíam curiosidade sobre a vida e cotidiano de uma pessoa migrante, e assim produzir perguntas para serem realizadas a ele.

Neste momento, também foram convidados a refletir sobre a experiência que tiveram de identificar os migrantes em fotografias e a maneira como utilizaram de estereótipos naquela atividade. Bem como, foram lembrados que a experiência migrante também ocorreu com pessoas próximas a eles, e assim se constitui a partir de vidas reais, que sentem como qualquer ser humano. A ideia foi mobilizar a atuação discente no momento da entrevista, de maneira que eles se vissem como agentes, preocupados com a pessoa com quem conversariam. A proposta permitiu assim, que estes jovens se vissem como produtores de conhecimento, pois iriam realizar a entrevista e poderiam agir assim, a partir de uma postura humanizadora, de reconhecimento da vida humana naquele migrante.

Em um período de Ciências Humanas, anterior ao dia da conversa/entrevista, estava presente um número de estudantes reduzido devido a um feriado escolar do dia anterior. Muitas famílias optaram por estender a data como uma ponte para o final de semana. Desta forma, havia menos jovens em sala de aula e por isto, como opção metodológica solicitei que se organizassem em um círculo de mesas e cadeiras e sentamos para discutir o conteúdo de Baixa Idade Média que estávamos terminando de acordo com o conteúdo programático do trimestre. Antes de iniciarmos, contudo, alguns estudantes me perguntaram se eu iria cobrar as perguntas que eles fariam para o imigrante venezuelano.

A partir deste questionamento, organizamos uma rodada de perguntas para conversarmos e avaliarmos sobre quais questões eles fariam. O grupo apresentou indagações que giraram entre os temas, do que sente mais falta do país de origem, o que o fez migrar e qual foi o estopim para realizar a mudança de país, as dificuldades de arranjar emprego e a maneira que foi tratado em Porto Alegre; perguntas sobre as diferenças entre os governos do Brasil e da Venezuela, de um jovem que sempre problematiza as questões políticas dos conteúdos; perguntas sobre felicidade, se era

mais feliz lá ou aqui. Na fala dos participantes também senti influência das questões que eu havia estabelecido para a entrevista que fizeram com familiares que migraram. Como perguntas sobre o tipo de comida, hábitos e costumes que costumava realizar em seu lugar de origem, mas foi possível perceber que havia mais perguntas de comparação das vivências dele na Venezuela, com o que passou a viver no Brasil.

Mais uma vez, foram lembrados da importância da atuação de cada jovem na produção de conhecimento histórico, e que suas perguntas e questionamentos constituíam os documentos históricos que iriam compor as fontes desta pesquisa.

Após falarmos sobre as perguntas, retomamos o conteúdo estabelecido para a aula e passamos a conferir os temas que eles possuíam no caderno, cada estudante ficava responsável de apresentar sua resposta<sup>52</sup> e outro colega deveria fazer um apanhado da resposta e apresentar sem auxílio de material. Para este processo, quando os discentes não se prontificam busco fomentar sua participação com outras perguntas, costuma ser uma metodologia que funciona muito bem com esta turma. Eles sabem que depois da fala vem as perguntas, não é sempre que esperam sua vez de falar, mas neste dia em menor número a proposta estava bem mais fácil de ser aplicada.

Neste contexto, junto a uma mão levantada veio a pergunta: “*professora, as pessoas que iam nas cruzadas também eram migrantes?*”. Devolvi a pergunta a ela, e ela disse que achava que sim. Ela argumentou que se migrantes são pessoas que se movem de um lugar para o outro, sim. Para ela a pergunta fazia sentido, afinal são pessoas que se mudam. Este tema levou a mais perguntas sobre lugares e mudanças e sobre sentir medo (devido ao medo discutido do período medieval estudado) e o questionamento se as pessoas adultas tinham sentimentos. Perguntei a eles o que eles achavam que sentia uma pessoa que mudava? Falando ao mesmo tempo informaram que achavam que sentiam “ansiedade, sofrimento, medo”. O debate se estendeu do tema da migração, e passou a ser sobre o medo de ser adolescente, mas principalmente girou

---

<sup>52</sup> O tema se tratava de uma proposta de produção de parágrafos que relacionassem conceitos do conteúdo Baixa Idade Média. Exemplo: agricultura e tecnologias.

no medo de não encontrar sucesso na vida profissional. Uma jovem dividiu com o grupo que havia perguntado ao pai se sucesso no trabalho significava falta de tempo com a família, se isso era realmente o que tinha que acontecer. Outras meninas se identificaram e choraram juntas, e relacionando o medo de não serem bem sucedidas na atuação escolar e em suas escolhas. O tema trouxe à tona outros assuntos e uma das estudantes perguntou por que o ser humano utiliza de violência para viver? Por que as pessoas tratam mal uma as outras? Ela queria saber quando foi que ensinaram esse comportamento para as pessoas? O número reduzido de discentes e a metodologia baseada no diálogo possibilitou a abertura para temas, que não necessariamente se referiam a migração, mas estavam relacionadas ao mundo adolescente da qual estes discentes falavam.

Por fim, o sinal para o recreio terminou o período e os envolvidos chamaram a aula de terapia em grupo e pediram para fazer de novo. Como docente, a partir desta experiência, questionei a minha própria prática e a noção do quanto o componente de Ciências Humanas, trabalha sobre assuntos humanos.

As questões humanas de sentir, chorar e ter medo chamam a atenção dos estudantes. Como adolescentes eles estão tendo que lidar com reações, sentimentos e emoções ainda não vivenciados. O ponto de partida da conversa foi o medo do migrante em relação ao lugar novo, e eles aproveitaram a oportunidade para relacionar aos medos de coisas novas de qualquer ser humano. Quando a sala de aula proporciona um espaço de construção de conhecimento que tem a experiência do discente como foco, estes podem relacionar o tema estudado, com suas vivências, o que sentem, suas visões de mundo e conseguem problematizar. Como exemplo, o conceito de sucesso profissional. Neste processo, ele ou ela está questionando uma lógica colonizadora que ensina que as relações humanas familiares podem ficar em segundo plano, quando a necessidade da subsistência é alterada a partir da ideia de sucesso, mesmo que alcançada pela ausência nas relações familiares. Este problema bate de frente com a lógica (quase intocável) da

sociedade do consumo e do trabalho – tão criticada pelos trabalhos com abordagens decoloniais.

Apesar de tratar de um pequeno fragmento de aula, que trouxe à tona questionamentos e problematizações produzidos pelos próprios estudantes, é possível encontrar neste episódio a atuação destes como sujeitos que constroem conhecimentos e podem refletir sobre padrões e lógicas marcadas como imóveis ou naturais. Neste sentido, a conversa realizada entre jovens e o imigrante, poderia assim abrir novas interpretações sobre a realidade migrante, que se apresenta inicialmente tão longe da realidade dos discentes, mas está presente na experiência de muitas famílias e convive e estuda na sala ao lado.

No dia 8 de novembro de 2019, no segundo período de Ciências Humanas, a atividade foi realizada. Durante o período disponibilizado para a entrevista, os participantes ficaram atentos e levantavam a mão para realizar suas perguntas. Em nenhum momento precisei intervir, ou solicitando que fizessem silêncio, ou que fizessem mais perguntas. Após sua apresentação, o entrevistado passou a conduzir a escolha de quem realizava as perguntas, e a conversa transcorreu rapidamente. Os jovens pediam com braços levantados para falar, e ouviam atentos as respostas. O entrevistado se mostrou solícito e aberto, compreendeu a faixa etária dos estudantes e respondeu todas as perguntas com senso de humor, que fez com que os estudantes rissem e saíssem desta experiência comentando as falas, risadas e situações da conversa.

Como já mencionado acima, os participantes já haviam produzido as perguntas que iam fazer, e durante a entrevista as fizeram. Ao final da conversa eles passaram a realizar questionamentos de forma mais espontânea, de acordo com o andamento da troca de informações. As perguntas passaram a ter formato mais pessoal, solicitando gostos, time de futebol, programas preferidos, entre outras. O entrevistado não deixou de responder, e os estudantes ficavam eufóricos quando identificavam algum gosto ou preferência com ele.

Os participantes da atividade foram convidados a escreverem suas impressões sobre a experiência de roda de conversa. A atividade foi realizada sem a cobrança de pontos a serem explorados, ou critérios. A proposta era que os jovens escrevessem o que sentiram sobre este momento. A partir da análise das suas respostas foi possível apontar aspectos evidenciados pelas impressões da turma.

Alguns entregaram suas impressões com o roteiro das respostas, com atenção aos comentários do entrevistado, em formato de relatório. Alguns usaram suas próprias perguntas para guiar a atividade, ou fizeram com perguntas e respostas. Mas em geral, não seguiram padrão, pareceram escrever a partir de suas percepções sem se preocupar em responder as perguntas.

Alguns textos trouxeram a menção de que o entrevistado não havia sofrido preconceito, mas sua mulher sim, ao ponto de não conseguir emprego por cerca de um ano, “*só pelo fato ser mulher*”, e seu filho que ainda sofria com o preconceito na escola, e sentia saudades da Venezuela. Mencionaram também o fato de ele enviar ajuda financeira à mãe, que continua vivendo na Venezuela, e ter afirmado que considerava impossível o encontro de toda a família. Comentaram muito sobre o processo de mudança e adaptação e pareceram estar impressionados por ele ser proveniente de uma família que tinha boas condições de vida, inclusive ter carro e o filho em escola particular na Venezuela. Talvez esta impressão seja proveniente dos estereótipos já mencionados pelos participantes, que relacionam o processo de migração com classes sociais desfavorecidas.

Apenas um menino mencionou os alimentos que o entrevistado só encontraria na Venezuela, e aqui sente muita falta. Apesar deste questionamento aparecer nas perguntas que eles haviam preparado anteriormente.

Foi possível perceber que eles se preocuparam mais em comentar os elementos que identificam o processo de sua adaptação no Brasil, mais especificamente Porto Alegre/Rio Grande do Sul, como o fato de ele gostar de churrasco e de um time de futebol gaúcho. Mas também o fato de gostar do programa de humor mexicano da

década de 1970 e 1980, Chaves, que ao falar ele corrigiu “*Chavo del 8*” em espanhol e também o fato de jogar vídeo game e gostar muito, como alguns dos estudantes. É possível perceber esta identificação no comentário “*foi bom saber, que mesmo vindo de outro país, a rotina das pessoas é/era a mesma rotina e mesmos gostos, já que alguns pensam que quem vem de outro país vem de outro mundo*”. Este trecho finaliza o texto do participante, que parece convencido que as pessoas migrantes possuem gostos e rotinas como as deles, e não “*vem de outro mundo*”, ou seja, são pessoas como eles.

Foi possível notar que as palavras migrante, imigrante ou imigração, não foram mencionadas nos textos. Eles chamavam o entrevistado por “venezuelano”, por “ele” ou pelo seu nome, na maioria dos casos. Reproduziram partes das respostas que informavam sobre a situação na Venezuela, o que ele passou e como chegou a Porto Alegre. E quando escreveram sobre sua saída da Venezuela, em geral usaram os termos “*teve que sair*”, “*veio para o Brasil/Porto Alegre*”, ou “*fugiu*” do seu país, não se referiram à migração ou imigração. Ainda, elencaram em suas perspectivas a ideia de uma “*vida nova*”, oportunidade de “*recomeçar*” e poderem ter uma vida “*alegre e boa*”. Apenas uma participante utilizou da palavra “*refugiado*” no seguinte comentário:

A gente pode até saber o que é “refugiado”, mas nunca saber o que eles passam. E é tão bom ver o entrevistado (nome) sendo refugiado conseguiu se reconstruir, tendo agora uma casa, comida, e também conseguindo investir numa educação de qualidade para seu filho.

Neste trecho é possível perceber a sensibilidade do olhar da garota para com o entrevistado e a situação de migrante. Além de mencionar a admiração e felicidade pelo fato de ele estar tendo uma vida com recursos no Brasil, estende sua percepção a todos aqueles considerados refugiados – em nenhum momento o entrevistado afirmou ser um refugiado, e de fato não o é – e reconhece que é impossível “saber” o que as pessoas que migram realmente passam quando se mudam.

É possível perceber que os estudantes registraram elementos, situações e impressões após a entrevista a partir do processo de reconhecimento e identificação dos discentes com o entrevistado, tanto que em geral, mencionaram características como uma pessoa aberta e muito sensível, que não teve receio de contar sua história, situações que consideraram de superação e de conquistas. Até mesmo a família ter recebido ajuda de pessoas que os acolheram, em um contexto de preconceitos e de pessoas que não se ajudam.

Desta forma, se havia o questionamento sobre a pertinência da realização da entrevista para o levantamento de questões humanas, de sensibilidade e identificação, a partir da realidade migrante, após ler as impressões dos jovens, ele foi respondido. Eles mencionaram em seus textos seus sentimentos como: ficaram alegres por conhecer a história de “*superação*” de alguém que passou por dificuldades, ficaram emocionados com seu depoimento e com o sofrimento que passou no tempo de mudança e de adaptação e pelo amor que tem pelo filho, impressionados com a possibilidade de alguém “*falar de uma coisa triste, como se fosse uma coisa normal*”. Alguns, além de citar as emoções, compararam a experiência de dificuldade com sua realidade de vida, mencionando que se sentiam incomodados por terem reclamado de alguma situação ou problema que haviam passado. Os relatos trouxeram sentimentos pessoais intensos, como é possível perceber no seguinte relato: “*Eu amei toda a entrevista com o (nome do entrevistado), cada palavra que ele disse irá ficar na minha memória e no meu coração, pois fiquei comovida com sua história*”.

A sensibilidade, a comoção ou a emoção ocorrem quando há o reconhecimento por parte dos discentes, de que se trata de uma vida humana, que tem alegrias e tristezas como eles. Foi possível perceber aspectos de admiração e respeito pela trajetória do entrevistado, e além disso, a experiência realizada pela turma se espalhou pela escola e foi mencionada na equipe pedagógica, que elogiou a prática.

### *3.5 Trajetória, pertencimento, reconhecimento: humanização de vidas que migram*

Toda a entrevista com o imigrante venezuelano foi guiada pela narrativa de sua trajetória de vida. Elementos do processo de imigração presentes em sua fala, se misturaram com as experiências vividas por ele. As perguntas não foram combinadas e ele não negou responder a nenhuma. Suas respostas envolviam aspectos de sua biografia, estes foram elegidos pelos estudantes para criar os laços de identificação com a trajetória de vida do imigrante.

Assim é possível afirmar que a experiência de roda de conversa se baseou em um “relato de vida” imigrante. O trabalho de François Dosse (2009) apresenta o histórico da produção historiográfica sobre relatos de vida, inclusive menciona a atuação da Escola de Chicago que buscou compreender a sociabilidade migrante no início do século XX, até o que ele considera como a “ânsia pelo discurso do ‘vivido’ nos anos de 1970 e 1980” (DOSSE, 2009, p. 253). O relato de vida construído pelo entrevistado alcança autenticidade para com os participantes da conversa, pois “remete o discurso do vivido” e possibilita o “reconhecimento necessário” do leitor (DOSSE, 2009, p. 254), no caso do ouvinte. Assim, esta história de vida passou a ser significada para os discentes, pois se identificaram com ela, e estes reconheceram autenticidade da experiência vivida pelo entrevistado.

Reconstruir uma vida, contudo, mesmo que a partir de um relato oral é um desafio. Bourdieu (1986) na década de 1980, quando se referia a reconstituição de uma vida como investigação historiográfica a considerava por “ilusão biográfica”, e se referia aos problemas deste trabalho, como o da compreensão de uma biografia de vida a partir de uma trajetória teleológica, marcada por um caminho linear em direção a um ponto final esperado (BOURDIEU, 1986), como o sucesso ou de “superação”. Elemento bastante mencionado pelos estudantes em suas impressões, sempre seguida das dificuldades e sofrimentos havia a menção da reconstrução e sucesso do recomeço, ou seja, os problemas de ser migrante haviam dado lugar às conquistas que vive atualmente, após estabelecido no novo lugar.

Apesar de um relato de vida trazer consigo a seleção de momentos, dificuldades e conquistas, e não abranger o todo das vicissitudes de uma trajetória migrante, a fala do imigrante venezuelano proporcionou humanidade ao trabalho, e também ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento dos discentes. Esta oportunidade de humanização proporcionou a problematização de estereótipos e concepções que os jovens traziam, e certamente ainda continuarão carregando, mas que puderam ser desconstruídos com um contato real, com alguém que viveu a migração, e com quem puderam criar um vínculo de reconhecimento. A partir da experiência de vida de um sujeito histórico, os estudantes puderam ter contato com a realidade de vida migrante, com dificuldades e conquistas, construído com a identificação de uma pessoa, um ser humano que sente, sofre e também joga vídeo game e assiste Chaves.

A experiência de proporcionar aos participantes da sequência didática o contato com alguém que de verdade migrou, provavelmente não retirou estereótipos sobre a realidade migrante, mas possibilitou que estudantes pudessem humanizar o olhar sobre as diversas perspectivas de vidas que se movimentam para um novo lugar. Assim, é possível afirmar que a atividade deu espaço para um processo que inverte a lógica “desumanizadora” das Ciências Humanas.

No item anterior, mencionei o questionamento proveniente da análise da fala dos participantes, sobre o trabalho de questões humanas – ou a falta dele – pelo componente de Ciências Humanas (específico desta realidade escolar). Porém, a reflexão pode se estender a toda área das Ciências Humanas. O trabalho intitulado *(Des)humanidade(es)* de Catherine Walsh, procura discutir a realidade acadêmica e científica das Ciências Humanas e seu processo de adequação a uma lógica racional, colonizadora e acima de tudo que seleciona e classifica experiências humanas (WALSH, 2015). Diante desta perspectiva, é possível problematizar a prática de atuação docente na área das Ciências Humanas. A crítica neste caso, faz parte de uma reflexão pessoal, que envolve a forma em que trabalho o componente de História e de Ciências Humanas.

A perspectiva de Walsh impulsiona a rever o processo classificatório dos nossos “olhos internos” diante de uma ordem hegemônica acerca do conhecimento, que estabelece “critérios de valor sobre seres e saberes” (WALSH, 2015, p.106). Assim problematiza a classificação de valores entre seres e seus saberes, que ignora sistemas de vivências por não fazerem parte de uma lógica racional.

Os participantes desta sequência didática puderam ter contato direto com uma trajetória de vida, com uma experiência humana, com saberes provenientes de um lugar diferente e de um processo de imigração, que livros didáticos e dados diagnósticos e estatísticos não dariam conta e nem representariam a potência deste aprendizado. A oportunidade de identificação e reconhecimento de uma trajetória de vida real, possibilitou a humanização da sequência didática. O tema da imigração não foi trabalhado assim, apenas por conceitos, conteúdo e habilidades, mas foi a representação da experiência de vida de um sujeito, de verdade, humano e vivo, como cada estudante presente na atividade.

Como visto, a ideia de evidenciar experiências de sujeitos ou agentes históricos é bastante importante para esta fase da sequência didática, pois permite proporcionar a humanização do processo de construção do conhecimento destes estudantes. Na primeira parte das entrevistas, realizada com familiares e amigos próximos dos participantes, esta perspectiva já estava presente com o objetivo de relacionar ao processo migrante a experiência de pessoas próximas a eles, e assim dar maior significado à humanidade no movimento de migração, não como números e imagens estereotipadas, mas vidas que se mudam e sentem esta trajetória.

A aula final foi em formato expositivo dialogado a partir de uma apresentação de Power Point (Anexo 6). O título escolhido para o primeiro slide foi “Trajetória, pertencimento e reconhecimento”. A primeira parte foi realizada a partir da troca de perguntas e respostas dos discentes sobre os significados de cada termo e da identificação destes com as informações de cada experiência migrante e imigrante, trazidas por eles nas entrevistas pessoais e aquelas compartilhadas na roda de conversa

com o imigrante venezuelano. Os estudantes deram exemplos, mencionaram ideias e argumentaram o que entendiam sobre os conceitos e sobre as pessoas reais que haviam tido contato.

Após este momento inicial, a apresentação da segunda a quarta lâmina foi pensada como um ensaio, o objetivo era retomar a metodologia de interpretação de imagens para que os jovens reagissem a outras duas fotografias de imigrantes<sup>53</sup>.

Ao mostrar as imagens afirmei que as duas pessoas nas imagens eram reais, que haviam imigrado e que eu gostaria de saber deles, qual seria a trajetória destes sujeitos históricos. As respostas dos participantes acertaram muitos pontos, indicaram a busca de melhores oportunidades de vida, de que essas pessoas podem ter deixado familiares para trás, entre outras afirmações, que envolviam relações pessoais de sentimentos, emoções e relações familiares. Após seus comentários, perguntei a eles se era fácil o exercício de buscar “adivinhar” a trajetória de imigração destas pessoas. Os estudantes confirmaram a dificuldade e relembrou o exercício de interpretação do início da sequência didática, em que tinham que afirmar se tratavam de migrantes ou não.

Após esta parte retomei a ideia de que atrás de uma vida migrante ou imigrante está uma trajetória que carrega inúmeros aspectos, pessoais, profissionais, sociais, de contexto político e etc. Por isso, apresentei no slide seguinte uma pequena citação de Marcos Saquet (2009, p. 83):

Na vida cotidiana e na constante apropriação e produção do território, há indivíduos e organizações sociais (instituições), públicas, privadas e não-governamentais com suas normas, regras, objetivos, princípios, representações e características econômicas, políticas e culturais.

Este trecho foi base para buscar trabalhar a ideia de territorialidade, de que a experiência de vida de uma pessoa que migra não é formada apenas por dificuldades

---

<sup>53</sup> As duas fotografias pertencem a imigrantes. Suas trajetórias de imigração foram apresentadas nas seguintes reportagens: <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/haitiana-costura-bolsas-que-chegaram-a-semana-de-moda-de-ny/>; <https://3raintercambio.com/area-de-ti-no-canada/>

financeiras, ou problemas de adaptação e emprego, mas que era constituída a partir dos diversos âmbitos da vida em sociedade, marcada pelas especificidades daquele lugar, daquele território que é proveniente. Somada aos aspectos e características do local que passa a viver. A partir disso, de maneira ilustrativa, apresentei o mapa do Rio Grande do Sul e do Brasil, que mostrava também a fronteira com a Venezuela, para indicar o território físico de distância e para reafirmar as especificidades de cada território e das territorialidades de cada sujeito. Coloquei ênfase nas diversas entrevistas com familiares migrantes, provenientes de regiões do interior do Rio Grande do Sul, para exemplificar a concepção de que as pessoas possuem ideias diferentes, jeitos de ser e de viver, de ver o mundo, de perceber o tempo e a sociedade, e estes aspectos são influenciados pela territorialidade de cada um em cada lugar.

O objetivo desta articulação foi indicar as diversas facetas do processo migrante, e que um deles era a perspectiva de mudar de vida, de encontrar novas oportunidades de sobrevivência e reconstrução de suas trajetórias. Por isso selecionei alguns trechos que os estudantes haviam escrito, para elucidar que eles mesmos já haviam percebido e identificado a complexidade migrante. Como os trechos: *“Para vir para o Brasil, (o entrevistado) falou que para comprar as passagens aéreas tiveram que vender seus bens, e que saíram da Venezuela apenas com uma mochila”*, que evidenciam aspectos materiais do processo. Mas também a percepção de sua personalidade: *“Achei (nome do entrevistado) uma pessoa simpática, sincera, sensível e bem transparente”*, ou ainda admiração pela história: *“Achei incrível como eles conseguiram superar e reconstruir uma vida nova mesmo depois do que passaram. Muito legal a experiência de saber como realmente é uma dificuldade de verdade”*.

Trechos das entrevistas realizadas foram utilizadas nos slides 10 e 11. O primeiro foi intitulado por “Pertencimento”, composto por frases dos entrevistados que demonstravam que mesmo com o tempo e a distância do processo de mudança de lugar, ou de vida, alguns aspectos continuam fazendo parte das relações do ser humano com suas vivências passadas, como *“Do que eu senti mais falta era do cheiro da minha*

*terra, que me trazia várias lembranças” ou “Jogar pife (baralho) e comer churrasco de domingo com toda a família reunida”. Os estudantes reconheciam os testemunhos registrados por eles e sorriam, atentos. Mencionei também que o processo de construção de pertencimento também ocorre no local de destino, com era possível de perceber no discurso que falava da dificuldade e do que lhe era mais agradável: “A separação do convívio social e compra da casa própria”.*

A lâmina de número 11 recebeu o título de “Reconhecimento”, com o objetivo de reiterar a ideia de que as vidas de migrantes em geral, inclusive daqueles próximos a eles, foi marcada por sentimentos humanos, de enfrentamento de preconceitos e de problemas e sucesso no processo de adaptação, como “*me adaptei ao lugar aonde vim morar e convivo com a cultura local, embora não tenha esquecido da minha” ou “tive dificuldades em me relacionar com os demais, fui vítima de bullying pelo meu sotaque e pelas minhas vestimentas simples”.* Este relato, além de trazer o depoimento com o sentimento que havia sentido ao passar por situações de bullying, faz referência ao último item da apresentação final. Apesar do reconhecimento da complexidade da experiência de vida de um migrante, a recorrência de ações de preconceito e exclusão continuam acontecendo, e aumentando.

Assim, no último slide utilizei um trecho já mencionado neste trabalho: “*Foi bom saber que mesmo vindo de outro país, a rotina das pessoas é/era a mesma rotina e mesmos gostos, já que alguns pensam que quem vem de outro país vem de outro mundo”.* Nesta parte, fiz a leitura do trecho e comentei com eles, que era muito importante este argumento, de que não são seres de outro mundo, mas pessoas com rotinas ou gostos parecidos com os deles, e assim a fala trazia reconhecimento da vida humana por traz de cada número dos processos de migração.

Em seguida, apresentei cinco notícias selecionadas para a turma, com o questionamento geral, mas se estamos falando de vidas humanas, como ainda encontramos reportagens como aquelas? Não foi possível devido ao adiantado da hora, realizar a leitura de cada artigo, foi mencionado o nome de cada um, do que se tratava e

foram selecionados trechos para discussão com os jovens. A primeira tratava do tema da xenofobia no Brasil, e apresentava dados históricos e estatísticos, contextos e críticas sobre o preconceito em algumas realidades do país<sup>54</sup>. A segunda reportagem tratava da situação de preconceitos e exclusão de migrantes sazonais – os safristas – que se movimentavam temporariamente em busca de trabalho em São Paulo<sup>55</sup>. Em seguida foi apresentada a pesquisa que apontou que o preconceito com migrantes vindos de países pobres era maior, e problematizava a ideia de que os migrantes são responsáveis pela falta de vagas de emprego no Brasil<sup>56</sup>. Enquanto as duas últimas traziam notícias internacionais sobre a forte onda de imigração que ocorre na Europa, a atuação de países como a Alemanha<sup>57</sup> ou a Hungria, denunciado por permitir tratamentos desumanos aos refugiados<sup>58</sup>.

O fim do debate sobre as diversas situações de preconceito, exclusão e violência foi acompanhado pelos minutos que antecedem o sinal para o recreio. Apesar de ser comum ao momento uma espécie de ansiedade e movimentação, os jovens ficaram atentos até o toque do sinal, participando com comentários indignados, questionamentos sobre a violência e atitudes de preconceitos.

Antes do fim da aula, como atividade final da sequência didática foi solicitado que produzissem um texto que contemplasse sentimentos, impressões e aprendizados percebidos nas aulas. Poucos participantes deram este retorno, mas trouxeram

---

<sup>54</sup> MORAIS, Pâmela. Por que existe xenofobia no Brasil? 17 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/> Acesso: 21/05/2020.

<sup>55</sup> VERZIGNASSE, Rogério. O lavrador vem, volta e sofre. 16 de novembro de 2019. Disponível em: <https://tododia.com.br/cidades/o-lavrador-vem-volta-e-sofre/> Acesso: 21/05/2020..

<sup>56</sup> FERNANDES, Sarah. Preconceito é mais forte contra migrantes vindos de países de pobres. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2015/11/preconceito-tem-a-ver-o-fato-de-refugiados-virem-de-paises-pobres-diz-instituto-adus-8234/> Acesso: 21/05/2020.

<sup>57</sup> MONTENEGRO, Raul. A Europa contra os imigrantes. 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/europa-contras-os-imigrantes/> Acesso: 21/05/2020.

<sup>58</sup> Hungria trata grupo como animais; países rejeitam refugiados. 11 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/quatro-paises-da-ue-rejeitam-cotas-de-migrantes.3253551068b23b9fc055529ebb68de88gy4pRCRD.html> Acesso: 21/05/2020.

informações importantes sobre como a sequência didática contribuiu para o processo de construção de conhecimentos de alguns deles.

### *3.6 Reflexões da prática: retornos dos discentes sobre as práticas da sequência didática*

O cronograma da sequência didática foi realizado de acordo com as demandas do mapeamento do componente curricular de Ciências Humanas e por isso as atividades deste trabalho foram entrecortadas pelo cronograma exigido pela escola. Assim, de alguma forma, as atividades foram reduzidas e considero que tivemos poucos momentos de discussão sobre as atividades e conceitos trabalhados.

Uma das avaliações trouxe o seguinte comentário: *“Para mim, esse trabalho foi muito importante. Mesmo sendo efetuado em poucas aulas”*. Este trecho inicia o texto avaliativo de uma jovem e é possível inferir que ela conseguiu compreender os objetivos do trabalho, mesmo que em poucas aulas. Talvez se as condições fossem outras, mais crianças poderiam ter construído tais impressões, pois a finalização da atividade coincidiu com as últimas avaliações do ano e com as recuperações do trimestre. O que deixou a turma sobrecarregada e menos interessada na atividade da sequência didática. Dos 26 participantes da atividade, apenas quatro entregaram a avaliação final.

Apesar das dificuldades encontradas em conciliar a aplicação da sequência didática com a rotina curricular do componente de Ciências Humanas nesta realidade escolar, e dos poucos retornos dos participantes com as impressões finais sobre o trabalho, os resultados obtidos até o momento e os relatos com as impressões, podem conferir alguns dados sobre os resultados da pesquisa.

Diante do número reduzido de respostas devolvidas, optei por reproduzi-las na íntegra. O texto de uma jovem inicia com a pergunta, o que achei do trabalho? Ela mesmo segue respondendo a sua questão:

Achei bem legal, adorei participar de tudo, me surpreendi com a entrevista e aprendi bastante ao longo do trabalho, saber histórias de vidas diferentes. É bem legal imaginar que muitas pessoas se mudam o tempo todo por motivos diferentes, cada uma passa por uma situação diferente. Eu adorei fazer parte deste trabalho.

O fato da participante se mostrar satisfeita em fazer parte da atividade é bastante importante para a pesquisa, afinal o trabalho foi realizado como atividade extra das demandas do componente curricular e buscou potencializar o protagonismo dos estudantes durante todo o trabalho. Mas o registro apresentado “*que muitas pessoas se mudam o tempo todo por motivos diferentes, cada uma passa por uma situação diferente*”, é ainda mais significativo. Na sua fala, a menina deixa de generalizar o processo de migração de pessoas, pois individualiza cada realidade quando informa que considera que cada pessoa possui motivos e situações diferentes de vida.

As dificuldades de situações também foram indicadas no seguinte relato:

Acho que entrando no assunto a respeito da “migração” compreendi melhor “o migrante” (quer dizer o significado não só a respeito do migrante, mas também a importância da palavra imigração). Percebi realmente a dificuldade que passam em meio das situações. E com esses estudos e pesquisas feitas, eles me mostraram o verdadeiro significado da migração e o do migrante.

É possível perceber que no trecho, a participante afirma que a sequência de atividades lhe possibilitou compreender o “*verdadeiro significado da migração e o do migrante*”, mesmo que ela não informe qual seria este real significado e em nenhum momento o trabalho buscou colocar em prática este objetivo. É importante ressaltar que ela busca pontuar a importância do migrante e de suas situações de dificuldades, mas também de todo o contexto da “imigração”, ou seja, parece mencionar aqui as relações de migrantes vindos de outros países.

Outro relato sobre o trabalho evidenciou uma palavra anunciada em todo o período na sequência didática: complexidade. Este também não informa o que seria, migrante, migração ou imigração, mas afirma que é algo muito mais complexo do que pensava e se trata de um assunto “*presente e precisa ser debatido*”.

No início do ano eu não sabia nada sobre tal assunto, agora eu sei que é mais complexo que eu pensava. Foi um bom assunto para se falar, pois ele é bem presente e precisa ser debatido. Pelo menos agora sei, e posso explicar sobre migração e mobilidade humana (pelo menos um pouco agora sei).

O relato também afirma que a atividade deveria ter oportunizado mais discussão sobre estes conceitos, quando diz o seguinte: *“Pelo menos agora sei, e posso explicar sobre migração e mobilidade humana (pelo menos um pouco, agora sei)”*. Não considero que a atividade poderia suprir todo o conhecimento acerca do tema da migração, mas um maior espaço para o aprofundamento dos pronunciamentos dos estudantes, poderia proporcionar maior qualidade no processo de aprendizagem de todos em relação ao tema. No caso, ela afirma que sabe um pouco, *“pelo menos um pouco”*. A participante parece querer informar que sabe algo sobre o tema trabalhado, e até pode explicar sobre migração e mobilidade humana, mas que poderia ter desenvolvido mais seus conhecimentos.

O último retorno traz o seguinte relato:

Para mim, esse trabalho foi muito importante. Mesmo sendo efetuado em poucas aulas.

Ainda mais depois da entrevista com [nome do entrevistado], pude ganhar um outro olhar, uma outra maturidade, para compreender as situações e situações da vida. Acho que trabalhar e aprofundar esse tema, é uma maneira muito eficiente de nós notarmos o outro, entendermos e termos empatia. Porque às vezes, não olhamos, ou notamos o lado do outro, e não paramos para pensar e refletir o quão as coisas podem mudar a partir da empatia do ser humano.

As primeiras linhas que anunciam o pouco tempo disponibilizados para a atividade já foram mencionados acima. Mas o texto desta jovem apresenta dados mais significativos. O relato traz um reconhecimento sobre seu próprio crescimento pessoal, pois lhe conferiu *“um outro olhar, uma outra maturidade”* sobre as situações da vida, não somente daqueles que migram, mas de todos ao redor. Tanto que na frase seguinte, ela afirma que o trabalho sobre este tema possibilitou *“uma maneira muito eficiente de*

*nós notarmos o outro, entendermos e termos empatia*”, pois esta atitude de olhar para o outro com empatia, podem mudar as *“coisas”*. Este posicionamento traz o sentimento de humanidade de olhar para outra pessoa, de considerar importante notar a experiência de vida do outro.

Apesar de estar em apenas um relato, a perspectiva de humanizar o trabalho e possibilitar olhares problematizadores sobre o tema e sobre as questões estereotipadas do processo de migração, e olhares humanizados sobre os migrantes foi desenvolvida neste depoimento. O texto é finalizado pelo seguinte trecho:

Esse trabalho é mais do que aprender e reconhecer uma imigração. Esse trabalho é o entendimento sobre toda uma população que vive entre nós e que não percebemos.

Para esta estudante o trabalho ultrapassou o âmbito do “aprender ou reconhecer uma imigração”, pois alcançou todo um grupo de pessoas que vive entre nós, e que não são percebidas. Trajetórias de vida que são escondidas por estereótipos e preconceitos. Se esta pesquisa conseguiu “des-cobrir” estes sujeitos da invisibilidade da exclusão, mesmo que seja para um estudante, ela alcançou seu objetivo: apresentar a complexidade do processo e humanizar o olhar sobre o indivíduo que migra.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na prática docente cotidiana com o ensino básico, principalmente o trabalho com jovens estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, é bastante comum receber na conclusão de trabalhos de pesquisas, fechamentos que variam entre “*gostei de fazer este trabalho*”, “*esta pesquisa me ensinou muito*”, ou ainda “*com este trabalho aprendi que é muito bom este tema...*”. Eu poderia utilizar deste formato de discurso e afirmar para iniciar as considerações finais deste trabalho, que *eu gostei muito de realizar esta pesquisa*, que mesmo diante das demandas que impediram maior qualidade aos dados da pesquisa, eu saio *me sentindo satisfeita com o trabalho com estes jovens*, ou ainda, *que esta pesquisa me ensinou muito*.

Quando os estudantes entregam em seus textos conclusões que informam apenas que gostaram, aprenderam ou ficaram felizes, é bastante comum na prática docente orientá-los a concluir seus trabalhos com elementos de aprendizagem que eles pesquisaram, e são orientados na ideia de que somente informar o que sentiu na

produção do trabalho, não traduz toda a experiência de pesquisa. Seguindo esta mesma orientação, ao encerrar esta minha trajetória de pesquisa, os sentimentos que surgiram e ficaram não serão os únicos abordados neste momento, uma vez que todo o processo trouxe elementos importantes para o âmbito do Ensino de História e o trabalho do tema das migrações na sala de aula. Ainda assim, acredito ser fundamental destacar que a elaboração da pesquisa, a percepção da postura de envolvimento dos participantes, a escrita do trabalho em paralelo às análises das atividades desenvolvidas pelos envolvidos, trouxeram sentimentos que ultrapassam a escrita descritiva dos resultados acadêmicos deste trabalho.

A pesquisa contribuiu para a construção da minha ação em sala de aula, criou uma espécie de *sentir* como docente e pesquisadora, a partir da ideia de que jovens foram sujeitos na produção de conhecimento, que trouxeram experiências provindas de suas realidades de vida e viveram comigo emoções. Para além de conteúdos formais, compartilhamos trajetórias de vidas, de familiares e imigrante, sorrimos e choramos, vivenciamos sentimentos e produzimos conhecimento. Esta constatação não pode ser deixada de lado, pois mesmo não se tratando de um conteúdo específico, essa emoção foi algo fundamental nesta pesquisa. Estive, no processo de desenvolvimento deste trabalho, envolvida com sentimentos de satisfação com o aprendizado para a minha prática didática e como pesquisadora, bem como, em relação às aprendizagens dos meus estudantes.

Eu era tocada por emoções quando me deparava com a problematização da minha prática, no sentido de visualizar novas perspectivas de trabalho, acontecia também ao perceber os discentes atuando como produtores de conhecimentos ao participarem de forma significativa das propostas de atividades e quando relacionavam o tema da pesquisa em outras situações fora do espaço da sequência didática. O afloramento desta emoção também esteve presente no processo de humanização de uma trajetória migrante, durante a entrevista realizada com o imigrante venezuelano. A emoção e o choro dos jovens, ao ouvirem o entrevistado comentar da sua alegria em

poder, simplesmente, comprar o material escolar para o filho, representa, sem dúvida, o estabelecimento de uma outra forma de se relacionar com a questão. Foram momentos em que todos os envolvidos na pesquisa, reconheceram a humanidade na trajetória migrante.

A prática desta pesquisa demonstrou como a emoção foi importante para o desenvolvimento dos objetivos. Foram nos diferentes momentos de identificação e estabelecimento de relações, seja com familiares ou mesmo com o imigrante, que proporcionaram que discentes envolvidos nas atividades, pudessem desenvolver o reconhecimento de uma vida humana. Ali, naquela situação de troca e de aprendizado, o termo migrante deixou de se referir a um personagem inanimado do livro didático, que costuma ser representando como um número sem vida, não visto individualmente, diante de uma massa de pessoas que se deslocam, para se tornar uma pessoa com uma trajetória real, que sente, que joga vídeo game e gosta de Chaves como eles.

Esta construção de conhecimentos foi realizada a partir de uma prática didática de discussão de conceitos sobre migração. Durante o processo das atividades buscou-se privilegiar as noções de que existem diferentes formas de ver o mundo, diferentes maneiras de viver temporalidades e territorialidades, sendo muitos e também complexos os motivos que fazem uma pessoa mudar de um lugar para o outro. A partir desta escolha metodológica, foi possível construir com os estudantes a possibilidade de reconhecimento da individualidade de cada experiência de vida migrante.

Outro aspecto que a pesquisa possibilitou, foi oportunizar entre os participantes espaço para problematização de categorias e estereótipos que eles mesmos perceberam quando tiveram que interpretar na atividade sugerida, imagens de pessoas migrantes e não migrantes. Apesar das dificuldades de atribuir às pessoas das fotografias a condição de migrante, o exercício apresentou uma estratégia significativa para compreender a maneira em que os discentes estereotipam trajetórias migrantes. Em geral, as informações apresentadas trouxeram elementos comuns a questões raciais e étnicas, de gênero e de classe social. Foi possível também perceber a relação que fizeram com a

ideia de não felicidade dos sujeitos migrantes, a não integração dos migrantes no lugar em que passam a viver e a ideia de não possibilidade de trabalho e/ou desqualificação dos trabalhadores migrantes.

Nesta parte, os jovens puderam compreender como suas posturas carregam preconceitos e, a partir desta constatação, buscar desenvolver outros olhares para a questão. A proposta metodológica foi desenvolver o protagonismo de estudantes no fazer histórico ao serem colocados como sujeitos produtores de conhecimentos. Os participantes produziram fontes sobre o processo de migração para esta pesquisa e puderam movimentar esta produção no seu processo de aprendizagem.

Ainda proveniente da proposta de colocar os discentes como produtores de fontes históricas, a atividade de produção de entrevistas com familiares migrantes, possibilitou o contato dos envolvidos com experiências de migrações reais, provindas de pessoas que fazem parte de suas realidades de vida. Neste sentido, a fonte de pesquisa foi derivada dos conhecimentos destes estudantes e eles puderam se ver como protagonistas neste processo.

Cada trajetória revelada na pesquisa se trata de uma vida real. Vida humana que sentiu, viveu e criou lembranças. Foram elas que contribuíram para a construção do trabalho. Foram os próprios migrantes que revelaram para os envolvidos na sequência didática, a complexidade de estudar as migrações. Os jovens puderam refletir e problematizar a ideia de tratar migrantes como uma massa sem vida, mesmo que composta por pessoas. A proposta foi desenvolver a noção de que no processo de migração são os seres humanos que se movem com suas histórias, vivências, realidades e experiências e não se configuram apenas em ondas ou fluxos de migração, representados, unicamente, por números ou por setas sobre um mapa.

Além disso, este trabalho aplicou sequências de atividades a partir de uma abordagem que previa a construção do conhecimento sem sua fragmentação em áreas, levando em consideração a realidade vivida pelos estudantes, o que permitiu seguir distintas direções e fazer comunicações diversas. A intenção da metodologia deste

trabalho, foi promover a posição dos discentes como sujeitos históricos, produtores de fontes para a pesquisa e de conhecimentos. Objetivou-se, também, permitir aos participantes perceberem algumas fragilidades das narrativas generalizantes, bem como, compreenderem a complexidade da ação de sujeitos históricos no processo de migração. Da mesma forma em que os estudantes foram tratados como sujeitos com experiências e vivências únicas, estes foram levados a também perceber as vidas humanas reais, que compõem o movimento de pessoas. Este procedimento permitiu a humanização dos processos, com a possibilidade de desenvolver a prática de outros olhares de jovens, sobre as diversas realidades migrantes.

Esta pesquisa contribuiu para o ensino de História, no sentido de demonstrar possibilidades de trabalho docente a partir de escolhas metodológicas e de abordagens do material didático, sobre o tema da migração. Mesmo que os conteúdos disponibilizados no livro didático não apresentem elementos problematizadores sobre o tema, foi possível identificar e trabalhar elementos relacionados as temporalidades, territorialidades e diversas visões de mundo das pessoas que migram.

O trabalho também demonstrou a riqueza de fontes de pesquisa produzidos a partir da ação protagonista dos jovens. O desenvolvimento desta pesquisa permitiu ainda destacar que os estudantes podem contribuir na produção de conhecimento a partir de suas experiências e vivências. Além disso, o tema da migração pode ser trabalhado para não privilegiar apenas determinadas visões da história, mas também aquelas provenientes de diversos olhares sobre o mundo, ou sobre realidades de vida.

Neste sentido, considero como significativa contribuição desta pesquisa para o ensino de História, a possibilidade de desenvolver a humanização dos olhares dos estudantes sobre o processo de migração ao ponto de identificarem as diversas realidades e trajetórias que o compõem, ou seja, que são pessoas reais, com sentimentos, emoções e experiências de vida únicas que constituem o movimento de pessoas. O tema da migração não foi trabalhado assim, apenas por conceitos, conteúdos e habilidades, mas foi pela representação das experiências de vida de sujeitos reais, humanos e vivos,

como cada jovem presente na atividade. Se esta pesquisa conseguiu de alguma forma “des-cobrir” estes sujeitos da invisibilidade da exclusão, mesmo que seja para um estudante, ela alcançou seu objetivo: apresentar a complexidade do processo e humanizar o olhar sobre o indivíduo que migra.

Eu termino esta pesquisa percebendo um processo de movimentação interna na minha prática docente. A minha trajetória no ensino de História passou a ter novos olhares a partir desta pesquisa, pois vejo a minha atuação docente se dirigir por outros territórios das possibilidades demonstradas por este trabalho. A partir da ideia de que uma prática docente pode priorizar as relações humanas, as formas de sermos humanos e dividirmos o que sentimos, como uma ação realmente humanizadora.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das “Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana”: uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, vol. 21, nº 41, janeiro-junho de 2008, p. 5-20. Disponível: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01031862008000100001&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01031862008000100001&script=sci_abstract&tlng=pt)

ABUD, Kátia Maria. Temporalidade e didática da história. In: **Anais do III Encontro Nacional de pesquisadores do ensino de história**. Campinas, SP: Gráfica da FE/UNICAMP, 1995.

ABUD, Katia. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

ALMEIDA, João Luis. Et Al. Imigração Haitiana no Rio Grande do Sul: Aspectos Psicossociais, Aculturação, Preconceito e Qualidade de Vida. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 24, n. 1, p. 173-185, jan./mar. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v24n1/2175-3563-pusf-24-01-173.pdf>

ARAÚJO, Cinthia Monteiro de. Uma outra história possível? O saber histórico escolar na perspectiva intercultural. In: PEREIRA, Amilcar Araujo; MONTEIRO, Ana Maria

(Orgs). **Ensino de História e culturas Afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

AVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: as políticas do tempo de uma disciplina. In: **Expedições: Teoria da História e Historiografia**, vol. 7, p. 189-209, agosto-dezembro, 2016.

BAENINGER, Rosana. Migração, Migrações. **Ideias**. Campinas/São Paulo. n. 2. Nova Série. 1º semestre, 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ideias/article/view/8649329>

BARTLETT, Lesley. Et Al. Migração e educação: perspectivas socioculturais. In: **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez., 2015.

BECHLER, Rosiane Ribeiro; SILVA, Cristiani Bereta da. Ensino de História regional e identidades (i)migrantes: tecendo narrativas nas páginas didáticas sobre história de Santa Catarina. Anais de evento. **XXVIII Simpósio Nacional de História**. Lugares dos Historiadores: velhos e novos desafios. Florianópolis. 27-31 de julho de 2015.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; GOMES, Luana Barth. A temática indígena na escola: ensaios de educação intercultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 53-69, Jan/Abr 2012. Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/bergamaschi-gomes.pdf>

BITTENCOURT, C. Identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Contexto, 2013.

BITTENCOURT, Circ. Livros didáticos entre textos e imagens. In: BITTENCOURT, Circe (Org). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.

BONIN, Iara Tatiana. Povos indígenas na rede das temáticas escolares: o que isso nos ensina sobre identidades, diferenças e diversidade? **Currículo sem Fronteiras**, v.10, n.1, pp.73-83, Jan/Jun 2010.

Disponível: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss1articles/bonin.pdf>

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. (8ª edição) Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p. 183-191.

BRISKIEVICZ, Michele. **Territorialidade e identidade: a migração dos descendentes de italianos no município de Francisco Beltrão – Paraná**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Geografia, UNIOESTE: Francisco Beltrão, PR, 2012.

BRITO, Fausto. **As migrações internas no Brasil: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes**. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2009. 20p.

- BRUMES, Karla Rosário; LOURENÇO, Cristiane Aparecida. População e migrações em livros didáticos do ensino básico: os referenciais teóricos e práticos. In: Revista Espaço e Tempo Midiáticos, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/view/3165/9454>
- CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Editora UFPR. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5548/4061>
- CARMO, Maria Andréa Angelotti. ABREU, Rosyane de Oliveira. Ensino de História e experiências de vida: aproximações possíveis. **Cadernos de Pesquisas**. Cdhis, Uberlândia, v.26, n.1, jan./jun. 2013.
- CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.133-151, jan.-mar., 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00133.pdf>
- CREREM, Mônica Teresa Costa Sousa. A Situação dos imigrantes ilegais no continente Americano: A contradição norte-americana. **Novos Estudos Jurídicos** - v. 9 - n. 2 - p.435 - 449, maio/ago. 2004. Disponível em:
- CUNHA, José Marcos Pinto da; BAENINGER, Rosana. Cenários da Migração no Brasil nos anos 90. **Caderno CRH**, Salvador, v. 18, n. 43, p. 87-101. Jan/Abril-2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/3476/347632166006.pdf>
- DAMERGIAM, Sueli. Migração e referenciais identificatórios: linguagem e preconceito. **Psicologia USP**, São Paulo, abril/junho, 2009, 20(2), 251-268. Disponível em: [https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12074/art\\_DAMERGIAM\\_Migracao\\_e\\_referenciais\\_identificatorios\\_linguagem\\_e\\_preconceito\\_2009.pdf?sequence=1](https://repositorio.usp.br/bitstream/handle/BDPI/12074/art_DAMERGIAM_Migracao_e_referenciais_identificatorios_linguagem_e_preconceito_2009.pdf?sequence=1)
- DAVIES, Nicholas. As camadas populares nos livros de História do Brasil. In: In: PINSKY, Jaime (Org). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- DOSSE, François. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: 2009.
- DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e Eurocentrismo. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FORNECK, Mara Betina. **Ensino de História, Tempo e Temporalidades**: uma experiência de formação continuada com professores de história de Arroio do Meio/rs. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2017.

GARRIDO, Joan Del Alcàzar i. As fontes orais na pesquisa histórica: uma contribuição ao debate. **Revista Brasileira de História**. V. 13 n° 25-26, São Paulo, Set. 92/Ago. 93.

GASPARELLO, Arlette Medeiros. Construindo um novo currículo de História. In: NIKITIUK, Sônia (Org). **Repensando o ensino de História**. 8 Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GERTZ, René E. A integração política dos imigrantes alemães e de seus descendentes no sul do Brasil. In: **REUNIÃO DA SBPH** (São Paulo, 1984). Anais. São Paulo: SBPH, 1984.

GIL, Carmem Zeli de Vargas, Et. Al. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. In: **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 08 - 32, set./dez. 2017.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 2013.

HAESBAERT, Rogério. Território e multiterritorialidade: um debate. In: **GEOgraphia**. Ano IX, n° 17, 2007. Disponível em:

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva; Guacira Lopes Louro. 11 Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HARTOG F. Tempo e Patrimônio. **Varia História**, Belo Horizonte, vol. 22, n° 36: p.261-273, Jul/Dez 2006. p 142.

HARTOG, François. **Regimes de historicidade**: presentismo e experiências do tempo. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

HEREDIA, Vania. Migrações em espaços contemporâneos: integração ou pluralismo cultural. COLÓQUIO. **Revista do Desenvolvimento Regional** - Faccat - Taquara/RS - v. 16, n. 3, jul./dez. 2019. Disponível em: <https://seer.faccat.br/index.php/coloquio/article/view/1301>

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Artmed: São Paulo, 1998.

JARDIM, Maria de Lourdes; BARCELLOS, Tanya M. de. Os movimentos populacionais no Rio Grande do Sul: uma visão inter e intra-regional através dos Coredes. **Ensaio FEE**, Porto Alegre, v. 26, Número Especial, p. 143-170, maio 2005. Disponível em: <https://revistas.fee.tche.br/index.php/ensaios/article/view/2079>

KLEIN, Herbert S. Migração Internacional na História das Américas. FAUSTO, Boris (Org). **Fazer a América**. Edusp: São Paulo, 1999, p. 13-32.

- KOUCHER, Ademir Barbosa. Concentração e desconcentração populacional: uma análise das migrações internas no espaço regional do estado do Rio Grande do Sul entre 1970 e 2000. In: HERÉDIA, Vania B. M.; GONÇALVES, Maria do Carmo S.; MOCELLIN, Maria C.; (Org) **Mobilidade Humana e dinâmicas migratórias**. Letra e Vida: Porto Alegre, 2011.
- LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os processos imigratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica. In: **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 257-272, jul./set. 2016.
- MARANDOLA Jr., Eduardo; GALLO, Priscilia Marchiori Dal. Ser migrante: implicações territoriais e existenciais da migração. In: **Revista Brasileira de Estudos Populacionais**, v. 27, n. 2, p. 404-424, jul/dez, 2010.
- MELO, Beatriz Medeiros de. **Migração, Memória e Território**: o trabalhador rural nordestino na Ibaté Paulista. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Geografia. Universidade Paulista “Julio de Castilhos”. Presidente Prudente – SP, 2008.
- MONSMA, Karl. TRUZZI, Oswaldo. Amnésia social e representações de imigrantes: consequências do esquecimento histórico e colonial na Europa e na América. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018, p. 70-108. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004903>
- MOYA, José. Migração e formação histórica da América Latina em perspectiva global. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018, p. 24-68. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004902>
- NADAI, Elza. O Ensino de História no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo: v. 13 n. 25/26, set. 92/ago.93
- NADAI, Elza; Bittencourt, Circe. Repensando a noção de tempo histórico no ensino. In: PINSKY, Jaime (Org). **O Ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 2018.
- NASCIMENTO, Larissa Silva; SANTOS, Michelle dos. A linguagem da mulher negra: vozes que transcendem o silenciamento. **Revista Água Viva**. Volume 3, Número 3, Edição Especial, 2018. Disponível: <https://www.periodicos.unb.br/index.php/aguaviva/article/view/12029/21930>
- NASCIMENTO, Regina Maria Lassance de Oliveira. **O conceito de tempo histórico na formação inicial do professor de história**. Dissertação apresentada à Coordenadoria de Pós-Graduação do Centro de Ciências da Educação CED/UFSC, Florianópolis 2002.
- OLIVEIRA, Maria Cecília Marins. Os imigrantes e o ensino na Província do Paraná. In: **Educar**, Curitiba, 5 (1-2) Jan. Dez.1986.

- PATARRA, Neide Lopes. **Movimentos migratórios no Brasil: tempo e espaços**. Rio de Janeiro: Escola Nacional de Ciências Estatísticas, 2003.
- RENK, Valquiria Elita. Educação de Alemães em Curitiba. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 5, n.14, p.101-111, jan./abr. 2005.
- ROCHA, Márcio M. Mobilidade forçada - a economia política dos deslocamentos humanos. In: **Acta Scientiarum** 21(1):153-161, 1999. ISSN 1415-6814.
- SANCHEZ-RIVERA, Liliana. Los Trayectos e internacionales en la dinámica de formación de circuitos migratórios transnacionales. In: HERRERA, Gioconda; RAMÍREZ, Jacques (Org). **América Latina Migrante: Estado, famílias, identidades**. FLACSO: Quito Equador, 2008.
- SANTORO, Emilio. Estereótipos, preconceitos e políticas migratórias. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito (RECHTD)** 6(1): 15-30. Jan/Jun. 2014.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos** 79, Nov. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf>
- SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, Ano 24, nº 2, 2002, pp. 275-289. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n2/a03v24n2.pdf>
- SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.
- SCORE, M. Apud BRUMES, Karla Rosário; LOURENÇO, Cristiane Aparecida. População e migrações em livros didáticos do ensino básico: os referenciais teóricos e práticos. In: Revista Espaço e Tempo Midiáticos, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/view/3165/9454>
- SEYFERTH, Giralda. Colonização Alemã no Brasil: Etnicidade e Conflito. In: FAUSTO, Boris (Org). **Fazer a América**. Edusp: São Paulo, 1999.
- SIMAN, Lana de Castro. Aprender a pensar historicamente: entre cognição e sensibilidade. In: ROCHA, Helenice; MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca. **O Ensino de história em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.
- SIMAN, Lana de Castro. Práticas culturais e práticas escolares: aproximações e especificidades no ensino de história. **História & Ensino**, Londrina, v. 9, jl. 185-204, out. 2003. <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/12083>

SIMAN, Lana Mara C.; DUTRA, Soraia E. Tempo: uma categoria central do pensamento e da ação humana. In: **Educação Especial Inclusiva**. Belo Horizonte: PUC-MINAS, 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Construção do Conhecimento e do Raciocínio Histórico e Cidadania nas Crianças, In: **Anais do IV Encontro Nacional de Pesquisadores do Ensino de História/ANPUH/RS**. Ijuí: Editora Unijuí, 1999.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados. **Anais do IV Encontro Nacional: Perspectivas do Ensino de História**. Londrina: Atrito Art, 2005.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A Temporalidade Histórica como Categoria Central do Pensamento Histórico: Desafios para o Ensino e a Aprendizagem. In: ROSSI, Vera L. Sabongi ; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003.

SOUZA, Marcelo Lopes da. “Território” da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org). **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.

TRUZZI, Oswaldo; MONSMA, Karl. Sociologia das migrações: entre a compreensão do passado e os desafios do presente. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, set-dez 2018, p. 18-23. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004901>

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: como ensinar*; tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WEIß, Anja. Tornar-se refugiado: uma abordagem de trajetória de vida para a migração sob coação. **Sociologias**. Vol.20 No.49 Porto Alegre. Set./Dez. 2018. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004904>

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**. Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012. Disponível em:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc>

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminando y preguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. In: **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, Año 1 Número 1- 2014.

## FONTES DE PESQUISA

DELFIM, Rodrigo B. Especial: Mulheres migrantes e a busca pelo trabalho digno. 30/11/2016. <https://migramundo.com/mulheres-migrantes-e-a-busca-pelo-trabalho-digno/> Acesso em: 14/06/2020.

FERNANDES, Sarah. Preconceito é mais forte contra migrantes vindos de países de pobres. Disponível em: <https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2015/11/preconceito-tem-a-ver-o-fato-de-refugiados-virem-de-paises-pobres-diz-instituto-adus-8234/> Acesso: 21/05/2020.

FIORAVANTI, Carlos. As raízes da resistência. Revista Pesquisa Fapesp. Edição 236. Out. 2015. In: <https://revistapesquisa.fapesp.br/2015/10/13/as-raizes-da-resistencia/> Acesso em: 14/06/2020.

GOMES, Paulo; GARCIA, Guilherme. Mães imigrantes se apegam a religião e costumes e adotam feijão no prato. In: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/05/maes-imigrantes-se-apegam-a-religiao-e-costumes-e-adotam-feijao-no-prato.shtml> Acesso em: 14/06/2020.

HENDERSON, Natália. Esses são quartos de crianças pelo mundo, mas as imagens mostram muito mais que isso. 12/09/2015 In: <https://www.tudointeressante.com.br/2015/09/esses-sao-quartos-de-criancas-pelo-mundo-mas-as-imagens-mostram-muito-mais-que-isso.html> Acesso em: 14/06/2020.

LENDERS, Sebastian. Bolivianos, haitianos e venezuelanos – três casos de imigração no Brasil. 14 Abril 2019. Fundação Heinrich Böll. Disponível em: <https://br.boell.org/pt-br/2019/04/15/bolivianos-haitianos-e-venezuelanos-tres-casos-de-imigracao-no-brasil> Acesso em: 10/06/20 15:52.

MACEDO, Letícia, Crianças refugiadas cantam músicas brasileiras em coral em São Paulo. 12/10/2015. In: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2015/10/criancas-refugiadas-cantam-musicas-brasileiras-em-coral-em-sao-paulo.html> Acesso em: 14/06/2020.

MCINTOSH, Kriston; NUNN, Ryan, SHAMBAUGH, Jay. 8 gráficos que mostram quem são os imigrantes que se mudaram para os EUA. 30 novembro 2018. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-46385212>. Visualizada em 17/01/2020.

MONTENEGRO, Raul. A Europa contra os imigrantes. 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://istoe.com.br/europa-contra-os-imigrantes/> Acesso: 21/05/2020.

MORAIS, Pâmela. Por que existe xenofobia no Brasil? 17 de outubro de 2018. Disponível em: <https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/> Acesso: 21/05/2020.

MOTA, Ednaceli A. D; PRADO, Guilherme do Val T; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. Cadernos de Educação | FaE/PPGE/UFPel | Pelotas [30]: 109 - 134, janeiro/junho 2008.

PRESSE, France. Mais de 10 mil crianças migrantes dadas por desaparecidas. 31/01/2016. In: <http://g1.globo.com/mundo/noticia/2016/01/mais-de-10-mil-criancas-migrantes-dadas-por-desaparecidas.html> Acesso em: 14/06/2020.

SPERB, Paula. Haitiana costura bolsas que chegaram a Semana de Moda de NY. 08/01/2019. In: <https://veja.abril.com.br/blog/rio-grande-do-sul/haitiana-costura-bolsas-que-chegaram-a-semana-de-moda-de-ny/> Acesso em: 14/06/2020.

VERZIGNASSE, Rogério. O lavrador vem, volta e sofre. 16 de novembro de 2019. Disponível em: <https://tododia.com.br/cidades/o-lavrador-vem-volta-e-sofre/> Acesso: 21/05/2020.

ACNUR. Cinco dados sobre refugiados que você precisa saber. Agência da ONU para refugiados. Abril, 2019. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/04/09/5-dados-sobre-refugiados-que-voce-precisa-conhecer/> 21/05/2020.

AGÊNCIA NAÇÕES UNIDAS. Uma criança migrante morre ou desaparece todos os dias no mundo, diz relatório da ONU. Disponível: <https://nacoesunidas.org/uma-crianca-migrante-morre-ou-desaparece-todos-os-dias-no-mundo-diz-relatorio-da-onu/> Acesso: 08/02/2020

ANISTIA INTERNACIONAL BRASIL. "Estrangeiros em Nosso Próprio País": Povos Indígenas do Brasil. AI Index: AMR 19/02/2005 AI Index: AMR 19/002/2005 INTERNATIONAL SECRETARIAT, 1 EASTON STREET, LONDON WC1X 0DW, UNITED KINGDOM. Disponível: <https://anistia.org.br/wp-content/uploads/2014/09/Br-Estrangeiros-em-nosso-pr%C3%B3prio-pa%C3%ADs.pdf> 21/05/2020.

Área de TI no Canadá: “Como eu consegui o meu primeiro emprego”. In: <https://3raintercambio.com/area-de-ti-no-canada/> Acesso em: 14/06/2020.

Ciências Humanas, 6º Ano, Ed. 2016, Moderna (Sob Medida); Ciências Humanas, 7º Ano, Ed. 2016, Moderna (Sob Medida).

Convenção de 1951 Relativa aos Estatuto dos Refugiados. Disponível em: [https://www.pucsp.br/IIIseminariocatedrasvm/documentos/convencao\\_de\\_1951\\_relativa\\_ao\\_estatuto\\_dos\\_refugiados.pdf](https://www.pucsp.br/IIIseminariocatedrasvm/documentos/convencao_de_1951_relativa_ao_estatuto_dos_refugiados.pdf) 21/05/2020.

Fotógrafo mostra rostos de 84 países. Disponível em: <https://incrivel.club/admiracao-fotografia/fotografo-mostra-rostos-de-84-paises-204010/> Acesso em: 14/06/2020.

Hungria trata grupo como animais; países rejeitam refugiados. 11 de setembro de 2015. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/quatro-paises-da-ue-rejeitam-cotas-de-migrantes.3253551068b23b9fc055529ebb68de88gy4pRCRD.html> Acesso: 21/05/2020.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020: Capítulo 2. Migración y Migrantes: Panorama Mundial, 2019. Disponível em: [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2020\\_es\\_ch\\_2.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_ch_2.pdf) Acesso em 15/06/2020.

Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Disponível em: [https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis\\_10.639\\_2003\\_inclus%C3%A3o\\_n\\_o\\_curr%C3%ADculo\\_oficial\\_da\\_Hist%C3%B3ria\\_e\\_Cultura\\_Afrobrasileira.pdf](https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPDH/Leis_10.639_2003_inclus%C3%A3o_n_o_curr%C3%ADculo_oficial_da_Hist%C3%B3ria_e_Cultura_Afrobrasileira.pdf)

Venezuelana que chamou a atenção por vender picolé no T2 ganha um convite especial em Manaus. 12/09/2017. In: <https://noamazonaseassim.com/venezuelana-que-chamou-a-atencao-por-vender-picole-no-t2-ganha-um-convite-especial-em-manaus/> Acesso em: 14/06/2020.

## ANEXOS

### Anexo 1

# INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE HISTÓRIA

**Depoimento de dona Alice**

"Nasci em Aparecida do Norte [...]. Com três anos de idade já estava aqui em São Paulo. [...]

Com dez anos comecei a trabalhar numa oficina de costura, na Rua Apa [...], lá na Santa Cecília. Ganhava cinco mil-réis por mês. As meninas varriam a sala, juntavam os alfinetes do chão, arrumavam as linhas nas caixas. [...]

Com doze anos, comecei a trabalhar na oficina de costura na Rua Duque de Caxias. [...] Ganhava um pouquinho mais, uns dez mil-réis por mês, para trabalhar desde às oito horas até as sete horas da noite. Era pouquíssimo."

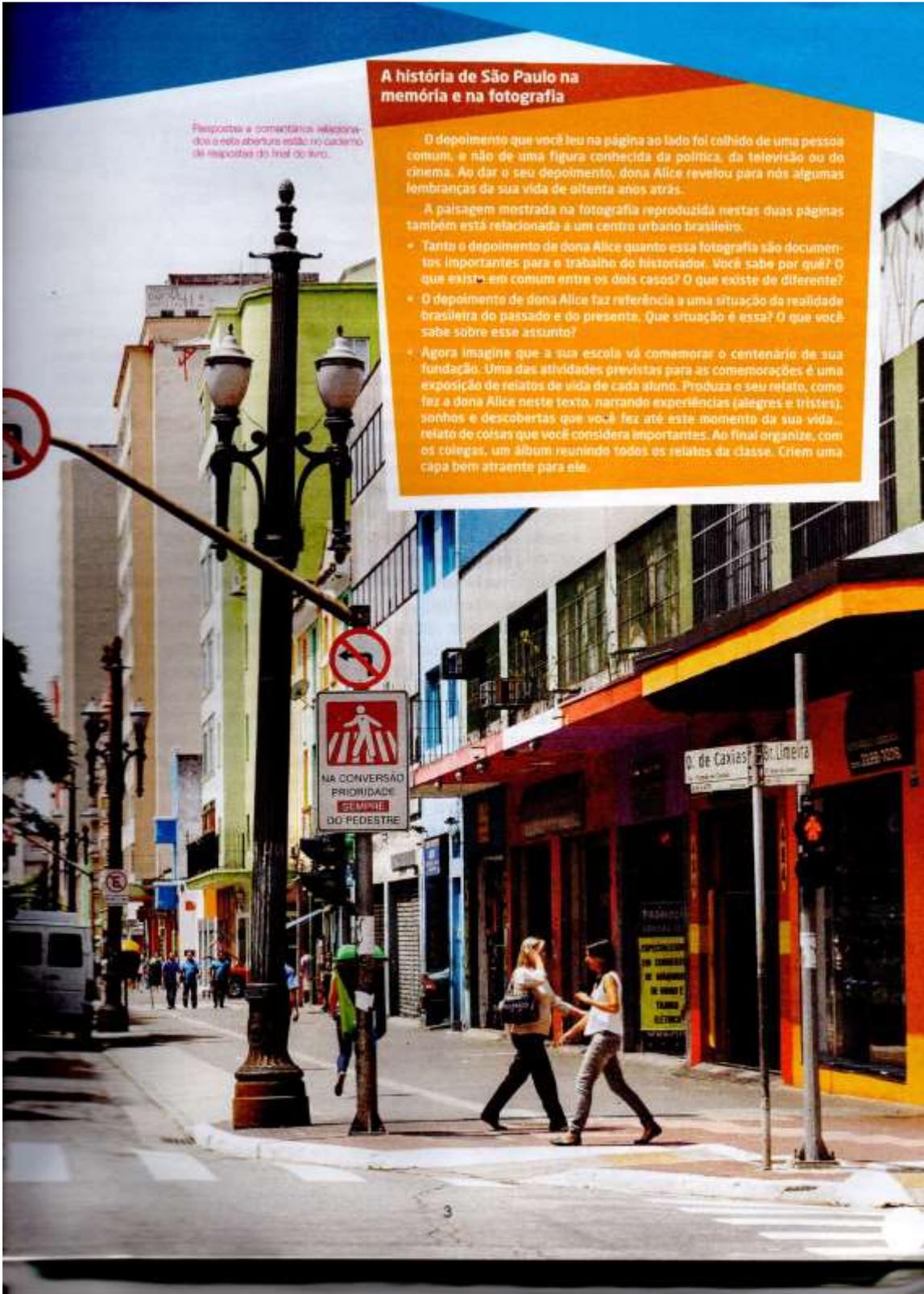
Depoimento de dona Alice. In: NORA, Déia. *Memória e sociedade: lembranças de velhos*. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. p. 104-105.

**Texto complementar**  
A história de dona Alice

SENDO NOTICIA.BR

Cruzamento da Rua Duque de Caxias com a Barão de Limeira, no centro da cidade de São Paulo. Foto de 2014.

2



Respostas e comentários selecionados a esta abertura estão no caderno de Respostas do final do livro.

### A história de São Paulo na memória e na fotografia

O depoimento que você leu na página ao lado foi colhido de uma pessoa comum, e não de uma figura conhecida da política, da televisão ou do cinema. Ao dar o seu depoimento, dona Alice revelou para nós algumas lembranças de sua vida de oitenta anos atrás.

A paisagem mostrada na fotografia reproduzida nestas duas páginas também está relacionada a um centro urbano brasileiro.

- Tanto o depoimento de dona Alice quanto essa fotografia são documentos importantes para o trabalho do historiador. Você sabe por quê? O que existe em comum entre os dois casos? O que existe de diferente?
- O depoimento de dona Alice faz referência a uma situação da realidade brasileira do passado e do presente. Que situação é essa? O que você sabe sobre esse assunto?
- Agora imagine que a sua escola vá comemorar o centenário de sua fundação. Uma das atividades previstas para as comemorações é uma exposição de relatos de vida de cada aluno. Produza o seu relato, como fez a dona Alice neste texto, narrando experiências (alegres e tristes), sonhos e descobertas que você fez até este momento da sua vida... relato de coisas que você considera importantes. Ao final organize, com os colegas, um álbum reunindo todos os relatos da classe. Criem uma capa bem atraente para ele.



## Anexo 3

Projeto de pesquisa **Construção do conhecimento histórico sobre a concepção de tempo e territorialidades a partir do estudo da mobilidade humana**: uma experiência com o Ensino Fundamental em uma escola particular de Porto Alegre – RS.

Professora Vanessa Nicoceli Bull  
Turma Sétimo Ano.

Objetivo deste questionário: levantar dados sobre os movimentos humanos dos familiares dos estudantes; identificar experiências de mobilidade.

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade:

Bairro: Cidade: Casa ( ) Apartamento ( )

Tempo de moradia nesta residência:

Local de Nascimento:

Cidades que a família morou:

Quantas mudanças de moradia realizaram?

Na mesma cidade:

Para cidades diferentes:

Quantas pessoas moram em sua residência?

Adultos:

Crianças:

Adolescentes:

1 - Profissão do Responsável:

2 – Profissão do Responsável:

3 – Profissão do Responsável:

### **Origem dos responsáveis:**

1 – Local de nascimento do/a responsável pelo aluno(a):

Cidades que morou e tempo de permanência:

2 - Local de nascimento do/a responsável pelo aluno(a):

Cidades que morou e tempo de permanência:

3 - Local de nascimento do/a responsável pelo aluno(a):

Cidades que morou e tempo de permanência:

### **Origem de membros de gerações anteriores dos responsáveis:**

Local de nascimento dos pais do Responsável 1: Avô:

Avó:

Cidades que morou e tempo de permanência Avô:

Cidades que morou e tempo de permanência Avó:

Local de nascimento dos pais do Responsável 2: Avô:

Avó:

Cidades que morou e tempo de permanência Avô:

Cidades que morou e tempo de permanência Avó:

Local de nascimento dos pais do Responsável 3: Avô:

Avó:

Cidades que morou e tempo de permanência Avô:

Cidades que morou e tempo de permanência Avó:

## Anexo 4

Projeto de pesquisa **Construção do conhecimento histórico sobre a concepção de tempo e territorialidades a partir do estudo da mobilidade humana**: uma experiência com o Ensino Fundamental em uma escola particular de Porto Alegre – RS.

Professora Vanessa Nicoceli Bull

Turma Sétimo Ano.

Objetivo deste questionário: identificar percepções e impressões dos alunos sobre fotografias de pessoas.

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade:

Imagem 1 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 2 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 3 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 4 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 5 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 6 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 7 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

Imagem 8 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 9 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 10 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 11 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 12 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

Imagem 13 – Trata-se de uma pessoa migrante?

( ) Sim ( ) Não

Motivo:

---

---

---

## Anexo 5

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( ) Idade:

1 – Você se considera um migrante? Sim ( ) Não ( )

2 - Quantas vezes você se mudou? \_\_\_\_\_ Com quantos anos ocorreram essas mudanças? \_\_\_\_\_

Qual idade você tinha em cada uma dessas mudanças de cidade? \_\_\_\_\_

3 – Por que ocorreu/ocorreram esta/estas mudança/mudanças de cidade/cidades?

4 – Quando se mudou sentiu algum estranhamento/dificuldade/preconceito na relação das pessoas que passou a conviver naquela cidade? Se sim, qual?

5 – Do que você mais se lembra do início do processo de mudança? Houve alguma situação que ficou marcada na sua trajetória? Se sim, qual?

6 – Qual situação foi mais difícil? Qual situação foi mais agradável?

7 – Logo após se mudar, você sentia falta de algo do seu lugar de origem? Se sim, o que?

8 – Você ainda sente falta do seu lugar de origem? Se sim, o que?

9 – Existe algum costume, hábito, comida, tradição que era comum no seu lugar de origem que você ainda costuma fazer?

# Trajatória, pertencimento e reconhecimento

Projeto de pesquisa **Construção do conhecimento histórico sobre a concepção de tempo e territorialidades a partir do estudo da mobilidade humana:** uma experiência com o Ensino Fundamental em uma escola particular de Porto Alegre – RS.

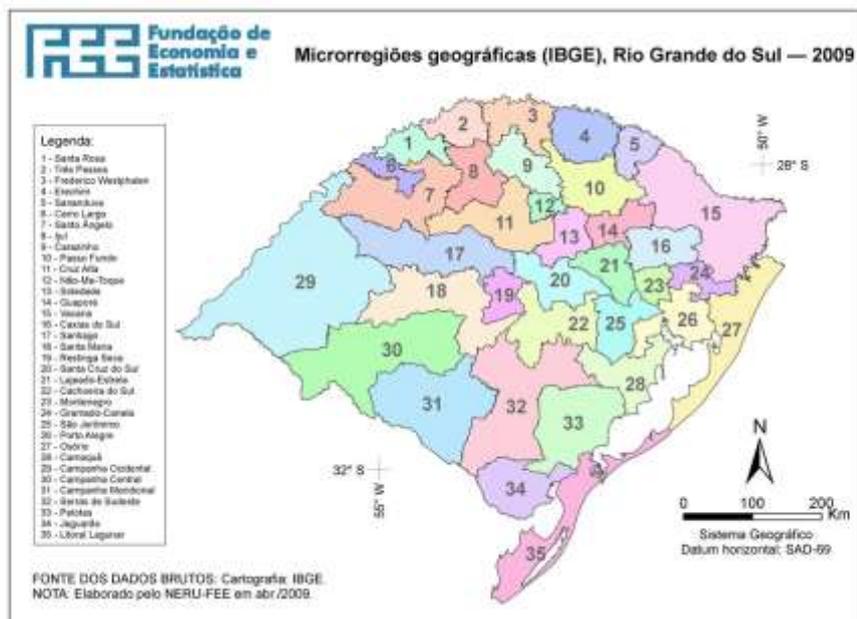
## Trajatória...

## Qual a trajetória destes sujeitos?



Na vida cotidiana e na constante apropriação e produção do território, há indivíduos e organizações sociais (instituições), públicas, privadas e não-governamentais com suas normas, regras, objetivos, princípios, representações e características econômicas, políticas e culturais.

SAQUET, Marcos Aurelio. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org). Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos. Editora Expressão Popular: São Paulo, 2009.





<https://www.guiageo-mapas.com/mapa-brasil.htm>

- “Cheguei em POA só com o emprego sem ter onde dormir, deixei minha mala na rodoviária e fui trabalhar, só a noite procurei a cada do meu irmão”.
- “Para vir para o Brasil, Jesus falou que para comprar as passagens aéreas tiveram que vender seus bens, e que saíram da Venezuela apenas com uma mochila”.

- “Achei incrível como eles conseguiram superar e reconstruir uma vida nova mesmo depois do que passaram. Muito legal a experiência de saber como realmente é uma dificuldade de verdade”.
- “Achei Jesus uma pessoa simpática, sincera, sensível e bem transparente”.
- “Fiquei feliz que ele tenha sido acolhido, para conseguir uma moradia, e que conseguiu recomeçar a vida, de uma forma rápida e eficaz”.
- “O que mais me interessou foi que a família dele está espalhada pelo mundo inteiro e o processo de vir para cá”.

## Pertencimento

- “A adaptação à cultura gaúcha foi a situação mais difícil, e a mais agradável foi construir uma família”.
- “A separação do convívio social e compra da casa própria”.
- “Sim, a saudade de manter um contato natural com os animais”.
- “Jogar pife (baralho) e comer churrasco de domingo com toda a família reunida”.
- “Sentia falta da comida da minha mãe”.
- Do que eu senti mais falta era do cheiro da minha terra, que me trazia várias lembranças.

## Reconhecimento

- “Não cheguei a ter problemas com isso, porém, no quesito da fala, por conta do sotaque”.
  - “Não, me adaptei ao lugar aonde vim morar e convivo com a cultura local, embora não tenha esquecido da minha”.
  - “Sim, tive dificuldades em me relacionar com os de mais fui vítima de bullying pelo meu sotaque e pelas minhas vestimentas simples”.
- 
- “Foi bom saber que mesmo vindo de outro país, a rotina das pessoas é/era a mesma rotina e mesmos gostos, já que alguns pensam que quem vem de outro país vem de outro mundo”.

<https://www.politize.com.br/xenofobia-no-brasil-existe/>

<https://tododia.com.br/cidades/o-lavrador-vem-volta-e-sofre/>

<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2015/11/preconceito-tem-a-ver-o-fato-de-refugiados-virem-de-paises-pobres-diz-instituto-adus-8234/>

<https://www.terra.com.br/noticias/quatro-paises-da-ue-rejeitam-cotas-de-migrantes,3253551068b23b9fc055529ebb68de88gy4pRCRD.html>

<https://istoe.com.br/europa-contra-os-imigrantes/>