

REVISTA

DIÁLOGO EDUCACIONAL

periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional



Infâncias e migrações transnacionais: conversas sobre educação, cotidiano e tecnologias

Childhoods and transnational migrations: conversations about education, everyday life and technologies

Infancias y migraciones transnacionales: conversaciones sobre educación, vida cotidiana y tecnologías

Adriana Maria de Assumpção ^[a] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Nome Completo do Autor ^[b] 

Rio de Janeiro, RJ, Brasil

Universidade Estácio de Sá (UNESA)

Como citar: de ASSUMPÇÃO, A. M.; PEREIRA, C. A. Infâncias e Migrações Transnacionais: conversas sobre educação, cotidiano e tecnologias. *Revista Diálogo Educacional*, v. 24, n. 81, p. 430-448, 2024.

<https://doi.org/10.7213/1981-416X.24.081.DS02>

Resumo

O artigo aborda aspectos de um estudo com crianças em situação de refúgio e a relação com a aprendizagem no contexto da pandemia de Covid-19 por meio do Ensino Remoto Emergencial adotado pelas escolas. A experiência foi construída em encontros com migrantes para auxiliá-los na continuidade das atividades escolares, buscando contribuir para a sua inclusão em escolas do Rio de Janeiro. Inspiradas por Larrosa

^[a] Doutor em Educação, e-mail: assumpcaoam@gmail.com

^[b] Doutoranda em Educação, e-mail: carlatunesp@gmail.com

(2002) propomos um caminho a partir da experiência e tratamos a conversa como método para essa pesquisa. Encontramos possibilidades para tratar das infâncias, ouvindo as narrativas infantis como um convite para pensar sobre os lugares e as vivências compartilhadas. As crianças – duas meninas e um menino – são irmãos e vieram da Síria em 2015 e, em 2018 foram matriculados em uma escola da rede privada do Rio de Janeiro. Por meio das narrativas percebemos representações sobre cotidianos vividos, costumes, aprendizagem e tecnologias, bem como expectativas, sonhos interrompidos, falta de interação com a comunidade escolar e ausência de educação intercultural. Estudo qualitativo em que a metodologia privilegiou a análise das narrativas infantis, considerando a vivência dos três irmãos e a experiência migratória. A potência dos diálogos compartilhados possibilitou reflexões a respeito das migrações transnacionais e a importância da escola para o processo de inclusão na sociedade. Apontamos a relevância de problematizar as infâncias migrantes e a troca de saberes que pode ser construída em processos de aprendizagem que consideram a heterogeneidade cultural.

Palavras-chave: Infâncias. Migrações Transnacionais. Educação. Tecnologias. Pandemia.

Abstract

The article addresses aspects of a study with children in refugee situations and the relationship with learning in the context of the Covid-19 pandemic through Emergency Remote Teaching adopted by schools. The experience was built in meetings with migrants to help them continue their school activities, seeking to contribute to their inclusion in schools in Rio de Janeiro. Inspired by Larrosa (2002), we propose a path based on experience and treat conversation as a method for this research. We found possibilities to deal with childhoods, listening to children's narratives as an invitation to think about places and shared experiences. The children – two girls and a boy – are siblings and came from Syria in 2015 and, in 2018, were enrolled in a private school in Rio de Janeiro. Through the narratives we perceive representations about everyday life, customs, learning and technologies, as well as expectations, interrupted dreams, lack of interaction with the school community and lack of intercultural education. Qualitative study in which the methodology privileged the analysis of children's narratives, considering the experience of the three siblings and the migratory experience. The power of shared dialogues enabled reflections on transnational migrations and the importance of school for the process of inclusion in society. We point out the relevance of problematizing migrant childhoods and the exchange of knowledge that can be built in learning processes that consider cultural heterogeneity.

Keywords: Childhoods. Transnational Migrations. Education. Technologies. Pandemic.

Resumen

El artículo aborda aspectos de un estudio con niños en situación de refugiados y la relación con el aprendizaje en el contexto de la pandemia de Covid-19 a través de la Enseñanza Remota de Emergencia adoptada por las escuelas. La experiencia se construyó en encuentros con migrantes para ayudarlos a continuar con sus actividades escolares, buscando contribuir a su inclusión en las escuelas de Río de Janeiro. Inspirándonos en Larrosa (2002), proponemos un camino basado en la experiencia y tratamos la conversación como método para esta investigación. Encontramos posibilidades de abordar las infancias, escuchando las narrativas de los niños como una invitación a pensar en lugares y experiencias compartidas. Los niños -dos niñas y un niño- son hermanos y llegaron de Siria en 2015 y, en 2018, fueron matriculados en una escuela privada en Río de Janeiro. A través de las narrativas percibimos representaciones sobre la vida cotidiana, costumbres, aprendizajes y tecnologías, así como expectativas, sueños interrumpidos, falta de interacción con la comunidad escolar y falta de educación intercultural. Estudio cualitativo en el que la metodología privilegió el análisis de narrativas infantiles, considerando la vivencia de los tres hermanos y la experiencia migratoria. El poder de los diálogos compartidos permitió reflexionar sobre las migraciones transnacionales y la importancia de la escuela para el proceso de inclusión en la sociedad. Señalamos la relevancia de

problematizar las infancias migrantes y el intercambio de conocimientos que pueden construirse en procesos de aprendizaje que consideren la heterogeneidad cultural.

Palabras clave: *Infancias. Migraciones transnacionales. Educación. Tecnologías. Pandemia.*

Introdução

Quando começamos a gestar esse texto, assistíamos aos jornais televisivos noticiando a continuidade da invasão russa na Ucrânia. Pensamos na família que inspirou a escrita desse artigo e que nesse momento está em um país da Europa Ocidental tentando começar uma nova vida. Migraram em busca de uma nova história e estão vivendo um campo de refugiados da Agência da Organização das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR/ONU) na Europa.

As notícias nos fizeram rememorar situações vividas com crianças que conhecemos nos últimos sete anos, por meio do trabalho de apoio às famílias migrantes transnacionais que vivem no Rio de Janeiro. Isso possibilitou conhecer muitas histórias e contribuir para o processo de integração na sociedade, bem como na organização de uma nova vida, incluindo a vivência no espaço escolar. Assim como Amorim percebemos esses acontecimentos como atravessamentos em nosso corpo, trazendo para a escrita desse texto a experiência vivida entrelaçada com as leituras, com o intuito de “abrir brechas às resistências que as palavras sustentam” (Amorim, 2020, p.204).

A Agência das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR – informou que no até 2023 o número de refugiados no mundo chegou à marca de 114 milhões de pessoas, fugindo de seus países em decorrência de guerra, perseguição, violência, violação de direitos humanos e desastres ambientais. As crianças representam um número expressivo no que diz respeito ao total de imigrantes e refugiados em todo o mundo e, particularmente no Brasil, este número vem aumentando nos últimos anos¹. Ainda segundo a ACNUR os países de baixa e média renda abrigaram 75% das pessoas em situação de refúgio e outras pessoas que precisam de proteção internacional. Em 2023 (no primeiro semestre) 1,6 milhão de novos pedidos de asilo foram feitos e esse foi o maior número já registrado pela agência da ONU. Somente no ano de 2022 o número de solicitações de refúgio no Brasil chegou a 50.355 de pessoas que se deslocaram de 139 países, sendo as principais nacionalidades: Venezuela (67%), Cuba (10,9%) e Angola (6,8%).

Segundo o Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) nesse mesmo ano, foram reconhecidas 5.795 pessoas como refugiadas, dentre elas, homens corresponderam a 56% desse total e as mulheres, a 44%. Das pessoas reconhecidas como refugiadas, 46,8% eram crianças, adolescentes e jovens com até 24 anos de idade. Importante destacar que do total de solicitações registradas pelo Conare, 57,8% foram da região norte do Brasil e o estado que concentrou o maior número de solicitações de refúgio foi Roraima (com 41,6%), seguido pelo Amazonas (com 11,3%) e Acre (com 3,3%). Ainda com base nos dados do Conare ressaltamos que em 2022 a categoria mais aplicada para a fundamentação da solicitação de refúgio (82,4%) foi “Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH)”, seguida por “Opinião Política”, que representou 10,9% do total.

No mesmo ano de 2022 o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) divulgou dados sobre o deslocamento de crianças no mundo – 36,5 milhões - e afirmou se tratar de um recorde, pois esse é o número mais alto relatado desde a Segunda Guerra Mundial². Nesse recorde estão incluídas crianças refugiadas que requerem asilo nos países para onde se deslocam (13,7 milhões) e crianças deslocadas internamente por questões que envolvem violência (22,8 milhões). Os dados não consideram crianças obrigadas a migrar por desastres naturais e mudanças climáticas nem aquelas que fugiram da invasão russa que causou a Guerra na Ucrânia.

¹ Dados ACNUR 2023.

² Publicações, documentos e relatórios – UNHCR ACNUR Brasil.

As crianças são também mais vulneráveis no processo migratório e necessitam de auxílio específico dos adultos em sua adaptação, pois encontram muitas dificuldades, a começar pelas barreiras linguísticas e por questões de cunho emocional tais como estranhamento com os hábitos comportamentais do novo país, discriminação pelas outras crianças em função das visões estereotipadas que muitas delas possuem a respeito dos imigrantes. A necessidade de pertencimento tem implicações no desenvolvimento emocional e cognitivo das crianças, assim como a saudade da pátria, que influencia sua adaptação no contexto escolar. Durante o ano de 2023 esse cenário se agravou ainda mais com a fuga dos ucranianos a partir da invasão russa e a Guerra deflagrada contra o seu país.

Frente a este cenário, entre experiências e constatações, a reflexão que propomos está organizada da seguinte maneira: na primeira seção apresentamos uma breve reflexão sobre migrações transnacionais, bem como documentos importantes para a compreensão do tema. Logo em seguida, um recorte da pesquisa desenvolvida é apresentado por meio do estudo de caso com uma família migrante que acompanhamos nos últimos sete anos, além de algumas narrativas que vão compondo essa seção. Os caminhos trilhados com a metodologia da conversa levam à terceira seção com considerações a respeito da presença da tecnologia nas experiências compartilhadas com as crianças. Na seção final tecemos algumas considerações que tratamos como inconclusivas por acreditarmos que temos um longo caminho para ampliar os debates que buscamos provocar com esse estudo.

Migrações Transnacionais

A questão do refúgio e da migração (forçada ou voluntária) se intensificou em todo o mundo em virtude de guerras, problemas ambientais e migrações impostas por questões políticas e econômicas. Nessa perspectiva, alguns estudos produzidos sobre este tema (Baeninguer *et al*, 2019; Rodrigues, 2017; Mazza; Norões, 2016; Feldman-Bianco; Sanjurjo; Azevedo *et al*, 2018; Lechner, 2015; Siller, 2016) vem propiciando debates importantes a respeito da condição legal desses migrantes, bem como seus direitos nos países que os recebem. Esse contexto também envolve as crianças, que migram com suas famílias, mas também sozinhas sem o acompanhamento de um responsável. Nesse sentido, é importante compreendermos como as crianças que vivem a experiência migratória produzem sentido para as práticas cotidianas das quais participam nos espaços escolares. Intentamos perceber como essas crianças difundem suas práticas culturais e sociais com seus pares e com os profissionais da educação em escolas onde são matriculadas.

Em 2017 o Brasil aprovou a Lei n.13.445 que dispõe sobre direitos e deveres do migrante, além de regular processos de entrada e estada no país e estabelecer princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante transnacional, pautada em princípios da Constituição Federal Brasileira e dos Direitos Humanos, repudiando a xenofobia e a discriminação. A Assembleia Geral das Nações Unidas aprovou em 2018 a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados, na qual consta a realização do “Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular”. Este é um acordo internacional e intergovernamental para a migração internacional, cujo principal objetivo é estabelecer diretrizes para o acolhimento de imigrantes e, por meio do qual os signatários se comprometem a responder aos fluxos migratórios e buscar formas para garantir os direitos humanos sem diferenças por nacionalidades. O Brasil saiu do Acordo em 2019 por decisão do ex-Presidente da República, Jair Bolsonaro. Em janeiro de 2023, com a posse do Presidente Lula, o Governo Federal anunciou o retorno

do Brasil ao Pacto Global para a Migração Segura, Ordenada e Regular comunicando essa decisão às Nações Unidas e à Organização Internacional para as Migrações (OIM).

Regionalmente temos o Comitê Intersetorial para Refugiados do Estado do Rio de Janeiro, criado em 2010 com o objetivo de melhorar as condições de vida dos refugiados que vivem no estado. Criado por meio de decreto (publicação no Diário Oficial em 14/02/22), o Comitê de Políticas Públicas para Refugiados, Imigrantes e Apátridas do Município do Rio de Janeiro (Compar-Rio) está sob gerência executiva da Coordenação de Direitos Humanos da Secretaria da Cidadania e se configura como uma iniciativa que visa fortalecer os acordos tratados no Memorando de Entendimento com a Organização para Migrações (OIM) estabelecendo cooperação com essa entidade, que faz parte da Organização das Nações Unidas (ONU).

No âmbito municipal foi criado o Centro de Referência e Atendimento para Refugiados Imigrantes e Apátridas (CRAI-RIO) por meio de um trabalho iniciado pela Secretaria Especial de Cidadania com a Organização Não Governamental Response com o apoio da Organização Internacional para as Migrações (OIM) e do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR)

Consideramos oportuno diferenciar os termos dissemelhantes apresentados nesses documentos como refugiados, imigrantes e apátridas. A migração regular segundo a representante especial da ONU para a Migração Internacional Louise Arbour refere-se a “pessoas que entram ou permanecem em um país no qual não são nacionais por meio de canais legais, e cuja posição naquele país é obviamente conhecida pelo governo e em conformidade com todas as leis e regulamentos”. Segundo essa é a condição jurídica da maior parte das pessoas que cruzam fronteiras. Considera-se migração irregular a situação de pessoas que entram em um país sem atender aos requisitos legais, ou seja, podem entrar legalmente com visto de turismo ou estudantil e passam a ser consideradas ilegais naquele território ao findar o prazo desses vistos. Corroboramos as palavras de Benhabib (2004) quando essa autora afirma que são as fronteiras políticas - as fronteiras dos Estados- que definem que alguns cidadãos devem ser reconhecidos como tal e outros são taxados de “estrangeiros”. Dessa maneira, consideramos como a autora que “nenhum ser humano é ilegal” e, precisamos garantir condições de acesso à educação, saúde e trabalho a todos os migrantes.

Existem casos de pessoas sem documento reconhecido e validado pelas autoridades locais do local em que se encontram ou naqueles países a que se destinam e, dessa maneira, são tratadas pelas autoridades juridicamente como “indocumentadas”. Elas podem se tornar indocumentadas em virtude de término de vistos de trabalho ou de residência. Importante ressaltar que nenhum ser humano é ilegal, pois todas e todos são pessoas de direitos garantidos pela declaração universal dos direitos humanos. Nesse sentido, as pessoas são tratadas como ilegais pela ação de governos e políticas de xenofobia e há a possibilidade de legalização ou o contrário a isso é a deportação ao seu país de origem. No caso do contexto brasileiro, não existe política de deportação, como encontramos em outros países, pois a Lei da Imigração criou o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) que é responsável por formular e coordenar políticas migratórias, com a importante função de garantir a participação da sociedade civil na elaboração das políticas migratórias e promoção da integração desses imigrantes na sociedade. Assim a Lei da Imigração no Brasil trouxe contribuições relevantes, pois garante direitos e proteção aos imigrantes. Na prática, segundo o princípio da não criminalização, a imigração irregular não é considerada crime, mas trata-se de uma infração administrativa. Nesse sentido, a lei busca priorizar a regularização e a integração dos imigrantes na sociedade brasileira.

Considerando normativas importantes como a Lei das Migrações, lembramos que o Brasil é signatário de outros documentos como o Estatuto dos Refugiados de 28.07.51 criado com o intuito de resolver a situação dos refugiados na Europa após a Segunda Guerra Mundial, por meio desse tratado global que aborda direitos e deveres dos refugiados e dos países que os acolhem. Outro documento a ser destacado é a Declaração de Cartagena sobre Refugiados (1984) que foi assinada em Cartagena de Índias, Colômbia, por representantes governamentais e especialistas de dez países latino-americanos a fim de ponderar sobre a situação dos refugiados na América Latina. O Brasil é signatário dos dois documentos.

Em relação a refúgio, a ONU define essa condição para aqueles cidadãos que são forçados a fugir do seu país em virtude de perseguição política, guerra ou outro tipo de violência, que podem ter motivos ligados a raça, religião, nacionalidade ou ligação a determinados grupos sociais.

O termo migrante é o tratamento utilizado para abordar os deslocamentos transnacionais e a permanência em um determinado país, mas também se aplica a migrantes de diferentes regiões dentro de seu próprio país. Reconhecemos o migrante como um cidadão de direitos e não consideramos relevante definir entradas ou saídas dos cidadãos de um país, mas sim refletir sobre o fenômeno humano de deslocamento para diferentes territórios. Isso posto, o termo migrante está adequado ao nosso desejo de refletir sobre os deslocamentos humanos forçados por questões relacionadas com guerras, problemas ambientais, questões políticas e econômicas.

Segundo Campos (2017, p.453) autor do verbete “Migração” no *Dicionário crítico de migrações internacionais*, falar sobre esse termo implica tratar os movimentos migratórios que envolvem necessariamente um local de origem e um local de destino, porém ressalta que o acréscimo de outros critérios como a temporalidade pode contribuir para o refinamento da definição de migrante. Dessa maneira, ao considerar os migrantes indivíduos que chegaram a um local em determinado período, é possível conhecer os fluxos migratórios por período diferenciando os migrantes recentes daqueles já estabelecidos.

Problematizar as migrações transnacionais e, particularmente crianças que se encontram nessa situação, traz em seu bojo a necessidade de repensar a sociedade contemporânea, formada por diferentes grupos de migrantes com sua grande heterogeneidade. Nesse contexto, pensar sobre as infâncias em meio aos fluxos migratórios implica refletir sobre os desafios da inclusão na sociedade e da necessidade de uma educação intercultural.

Pesquisadora com uma longa trajetória de estudos sobre a educação intercultural, Candau (2006, p.73) já evidenciava a emergência dessa pauta quando afirmou que

A presença frágil das questões multi/interculturais também pode ser explicada pelos caminhos que vêm sendo trilhados pelos próprios agentes favoráveis à introdução desta perspectiva no âmbito da didática, ainda muito marcados pela denúncia do caráter monocultural da cultura escolar e da cultura da escola, ou por uma reflexão de caráter geral, pouco articulada com o cotidiano escolar.

Retomando esse tema, Candau (2022) defende a necessidade da reinvenção da escola, sem negar sua relevância histórico-social, modificando a lógica atual com a visão de um espaço homogêneo e monocultural dos processos educativos. O que está em jogo é responder aos desafios da contemporaneidade, dinamizando processos de aprendizagem que permitam novas configurações no cenário escolar.

Refletindo sobre infâncias, educação e migrações Siller (2016, p. 95) ressalta a emergência do rompimento com a visão adultocêntrica que marca tão fortemente a sociedade. Essa dialogicidade propicia uma compreensão das culturas infantis e suas contribuições para a transformação social.

Nessa sociedade, as crianças se apresentam nos seus diferentes grupos étnicos, etários e de gênero, com suas singularidades, visões de mundo, modos de ser, pensar, agir, sonhar...enfim, as crianças vivem em um mundo da infância diverso, múltiplo e desigual, principalmente na forma como elas são postas nos diferentes contextos culturais, de classe social, etnia, gênero, geração.

Nos movimentos migratórios misturam-se sentimentos como esperança, medo e sonhos que as crianças expressam em narrativas, desenhos e nos relacionamentos interpessoais. Nesse sentido, Siller (2016) reflete sobre as alterações nas práticas sociais das crianças e das suas famílias trazidas pela migração ocasionando a invisibilidade das crianças ou o processo de apagamento de sua cultura.

Na pesquisa com crianças precisamos entender que elas são agentes da sociedade contemporânea e produtoras da sua própria cultura, além de colaborar de maneira ativa na produção social dos grupos em que estão inseridas (Corsaro, 2011). Entender as infâncias e seu desenvolvimentos na contemporaneidade implica também a compreensão a partir dessa perspectiva.

O recorte da pesquisa a partir do olhar atento para uma família: a partilha de histórias no cotidiano vivido

*Agora temos uma nova casa,
Uma casa com novos sons e cheiros,
Com sorrisos e pessoas que ajudam.
Será aqui sempre nosso lar,
Ou iremos embora algum dia?
Margriet Ruurs.*

Antônio³ é seu nome cristão – recebido no batismo – como acontece em seu país natal, além do nome no registro civil. A história da família Haddad – construída por Antônio, juntamente com a esposa Rana e os três filhos Nour, Escarlata e Majd (na época respectivamente com três e dois anos e o mais novo com apenas um ano) tem muitos episódios e passagens por diferentes estados brasileiros desde a fuga da Síria, saindo da cidade onde viviam por um túnel, construído pelo avô de Antônio com o objetivo de possibilitar uma fuga em caso de guerra. Seu pai não aceitara entrar nesse túnel para fugir e decidiu ficar no país com a esposa e o filho mais novo, Michel. Nossas vidas se cruzaram em função do trabalho desenvolvido na *Feira Chega Junto*⁴ com as crianças de famílias migrantes. Chegaram ao Brasil em 2015 e a esposa já demonstrava tristeza no final do ano de 2016 quando decidiu retornar à Síria para reencontrar sua família. No mesmo ano o irmão mais novo de Antônio – Michel - chegou ao Brasil e, com emprego de engenheiro em uma empresa de tecnologia, alugou um apartamento para viver com o irmão e seus três sobrinhos, que até então moravam em um quarto cedido por uma igreja localizada na Zona Sul do Rio de Janeiro.

No ano de 2020 Michel decidiu viajar à Síria para visitar o pai adoentado e rever a noiva, mas o falecimento do pai e a idade avançada da mãe fizeram com que ele adiasse o retorno ao Brasil e, com o

³ Todos os nomes são fictícios para manter o anonimato da família.

⁴ Feira organizada mensalmente no bairro de Botafogo para migrantes trabalharem com artesanato, vestuário e alimentação. <https://www.instagram.com/feirachegajunto/>

início da pandemia da Covid 19 isso se tornou impossível. Antônio e as crianças precisaram se isolar em quarentena e as economias foram utilizadas para manutenção da vida, incluindo o aluguel, alimentação e transporte. As feiras e eventos foram interrompidos, assim como as atividades escolares que foram retomadas alguns meses depois por meio do ensino remoto.

No período da pandemia – semanalmente levávamos alimentos, livros de literatura e brinquedos para as famílias migrantes – Escarlata contava que estava tendo muitas dificuldades e, havia repetido de ano porque

Era muito difícil estudar com meus irmãos no mesmo horário com o celular do papai; porque era só um celular, sabe? Você já pensou que difícil, tia? Ainda por cima, a professora demorava a abrir a tela, depois fazia chamada, daí ela caía e demorava a voltar prá sala, daí todo mundo ria muito...daí ela começava a fazer a chamada de novo do nome onde tinha parado ou de algum nome que ela lembrava...a gente tinha que ficar alí esperando e a nossa rede não tava tão legal também...o celular do papai ficava bugado e tinha que fazer um jeito de religar ou reiniciar bem na hora também...nisso já dava até preguiça de voltar!

Nos relatos das meninas percebemos o quanto ficou claro para eles a complexidade de estudar daquele modo com apenas um aparelho celular que servia a três crianças com o mesmo horário de aula. Durante as nossas conversas, Nour mostrava as unhas pintadas de esmalte colorido e questionada sobre essa habilidade respondia:

Quem pinta as nossas unhas é o nosso pai. Ele sabe fazer direitinho e arruma o nosso cabelo prá gente ficar sempre bonita. Mas ele não é mulher ele é pai e mãe ...acho que é tudo ao mesmo tempo, né?! Mas ele sabe também fazer o cabelo do Ivan ficar cheirosinho porque ele lava com bastante shampoo do Mickey...e prá gente ele faz uma coisa assim de passar creme e escovar devagar prá não doer...mas tem vezes que a gente mostra um penteado no youtube e ele faz direitinho...no youtube é fácil aprender muitas coisas legais, tipo pentear cabelos, maquiar, dançarele deixa a gente jogar um pouquinho no celular, mas tem que ser um pouco prá cada um...e tem que ser sem brigar!

Em meio a esse diálogo, surgiu a brincadeira de chamá-lo de “pãe” e eles adoraram essa expressão que repetiam em muitos outros momentos quando ressaltavam as características do pai amoroso. Uma das dificuldades encontradas pelas crianças no ambiente escolar era a forma como organizavam as comemorações do dia das mães. Era possível perceber que Nour, a mais velha, tinha muita dificuldade em lidar com as comemorações e os presentes planejados pela equipe da escola, como um caderno de receitas com bilhetes produzidos pelas professoras e que deveria ser entregue às mães. A proposta do caderno era a preparação de receitas elaboradas junto com a mãe, segundo as crianças. Ela perguntou se poderia cozinhar com o “pãe” mas isso não foi permitido.

O caderno nunca foi aberto e ficou guardado até o momento da nova mudança, quando o encontramos em meio às doações de materiais que organizamos com a família. Questionada sobre o caderno novo ainda embalado para presente, Nour disse apenas que “não era nada e que podia ser doado para alguém”, afirmando em seguida que não queria o caderno porque tinham recebido dois deles e nunca haviam usado (o outro caderno foi dado a Escarlata) porque cozinham com o pai e isso era sempre muito legal, “mas na escola não ligavam para isso e fizeram cadernos para as mães de todas as crianças, mesmo sabendo que elas não tinham a mãe”.

Esses relatos eram carregados de emoção, e as meninas pareciam fazer desse espaço dialógico o lugar para abordar processos dolorosos que se misturavam com as memórias escolares. A pequena

Escarlate deixou emergir sentimentos até então guardados e seu movimento foi de muita irritação com o pequeno caderno vermelho.

Como pode um caderno de receitas que as mães mandaram prá escola? nunca mandaram nada da minha casa, porque meu pai não faz esse bolo e nem doce de morango, limão e chocolate. Nunca vi isso de mandar receitas prá escola, sabia? Isso é mentira e os adultos não deviam mentir porque é muito errado falar mentira. Falar de receita da mãe da criança que não tem a mãe é mentira não é? Nem tem uma mãe aqui porque ela foi embora e ela tá lá na Síria onde tem uma guerra sabia? Lá nem tem esses doces também. Eu nem sei quem que fez esses doces e não tem nesse livro nada que meu pai faz... meu pai faz muitas coisas gostosas e ele sabe fazer tudo muito gostoso...ele faz café, falafel, pão com humus e tomate, doce com damasco...

Nas conversas partilhadas foi possível verificar que a participação do pai nas comemorações pelo dia das mães era um desejo da família, mas isso parecia estar distante do planejamento escolar. Em uma ocasião, as crianças pediram ao pai que comprasse um vestido para participar da “Festa das mães”, pois desejavam se incluir mais no evento anual da escola. O pai respondeu com uma negativa seguida de uma explicação muito coerente. Aquela festa era para as mães e ele não havia sido convidado. Nas semanas que antecederam à festa, esse assunto não foi abordado com o pai, apesar de acompanhar as crianças diariamente para a escola. No dia do referido evento, as crianças pediram que ele fosse, pois uma professora havia dito que era uma festa “para todos da família”. Na ocasião ele foi presenteado com um kit de maquiagem e isso deixou Nour muito triste, pois pensavam que haveria um presente para o pai. A escola planejou uma festa totalmente voltada para mães e desconsiderou que os três irmãos viviam com o “pãe”, segundo Nour.

Nos encontros com as crianças a literatura era uma presença constante. Em uma ocasião, nosso momento de leitura se constituiu na partilha do livro *Caminho de Pedras: a jornada de uma família de refugiados*. O texto narra a história real de um artista sírio que conta histórias com pedras que recolhe em uma praia na região onde vive desde o nascimento. Nour chamou atenção lendo em voz alta o seguinte trecho do livro: “Mas Jedo dizia que não somos realmente livres. Se não somos livres para cantar nossas canções, dançar nossas danças, rezar nossas orações preferidas, podemos nos considerar verdadeiramente livres? (RUURS, 2017, p.14). Questionada sobre o seu interesse naquele trecho respondeu que sua família era feliz porque dançavam e cantavam juntos, porém sentiam saudade dos parentes que estavam na Síria, mas entendiam o motivo dessa distância, pois seu pai explicara que o seu país estava em guerra “e lá faltava tudo, comida, dinheiro, luz e nem tinha internet”. Em relação a isso, a pequena Escarlate afirmava categoricamente:

Já pensou alguma criança ou alguma pessoa grande mesmo viver sem internet? Não é possível né?! A gente usa muito a internet todos os dias, todas as horas...prá jogar, prá falar com os amigos, prá ver o youtube, ouvir música...como daria para viver sem a internet? Não sei como minha avó consegue ficar lá...ela nem sabe o que é o TikTok!

O contato com a mãe era bem esporádico e poucas vezes falavam sobre ela, mas quando isso acontecia Nour dizia que ela estava na Síria e talvez um dia se reencontrassem, quando a guerra acabasse. O uso do celular possibilitava a manutenção das relações com a famílias, particularmente com os avós paternos, com quem conversavam semanalmente ou quando era possível, devido às dificuldades que esses familiares vivenciavam no seu país. Na Síria havia cortes de energia diariamente e algumas vezes os celulares não tinham bateria necessária para o seu uso. Por meio do uso do celular

do pai, as crianças também visitavam sites em árabe e se mantinham conectadas com algumas experiências culturais com as quais se identificavam. Comumente enviavam *prints* de emojis e imagens que compartilhavam com os primos sírios. Quase sempre mostravam danças que segundo eles “é do *TikTok* mas as crianças que criam esses vídeos são árabes e vivem em outros países, como a gente”.

As narrativas das crianças trazem elementos importantes sobre suas histórias e expressam a maneira como vivenciam a experiência da vida de migrantes onde os sentidos subjetivos vão emergindo entrelaçados com as situações cotidianas. As narrativas infantis são transbordamentos do diálogo estabelecido pela comunicação oral - quando narram episódios da sua história de vida - em conjunto com a expressão corporal (Hartmann, 2016).

Nossa convivência que se tornou remota – em função do isolamento social decretado – mas continuamos a partilhar experiências e trocas afetivas como nos momentos em que conversávamos por chamada de vídeo e eles falavam das novas rotinas, além de partilharmos a leitura de alguns livros. Um dia, compartilhamos a leitura do livro *Barco de Histórias* (Maclear, 2021), que aborda o refúgio por meio de uma linguagem literária destinada às crianças. No livro, a autora elabora uma narrativa delicada e traça uma analogia entre uma xícara quente com um abraço e com um lar. Ao ouvirem a dedicatória do livro orientada às crianças sírias, sorriram surpresos por um livro de histórias falar sobre eles. Faziam perguntas e externavam indagações como essa narrativa de Escarlata

ela conhece crianças da Síria? Ela já foi lá? Será que ela conhece a minha avó? Será que ela já foi na minha casa lá na Síria? Mas será que a minha casa ainda existe lá? Como ela sabe tantas coisas da gente, quer dizer, da gente quando morava lá na Síria...ela tem canal no youtube?

Afirmavam que na escola encontravam muitos livros de história, porém não “histórias da Síria” e isso nos mostra que não se reconheciam nas narrativas que eram apresentadas pelas professoras nem por histórias criadas por outras crianças. Em outros momentos questionavam a ausência de momentos para falar sobre seu país e aspectos culturais que os diferenciavam dos demais estudantes. Muitas vezes as diferenças culturais apareciam nos diálogos construídos com as outras crianças, porém isso não era valorizado e, segundo Nour em alguns momentos isso possibilitava um estranhamento ainda maior. Nas palavras da menina

todo mundo pensa que somos estranhos e que não sabemos falar, mas a gente tem uma língua nossa, tem as músicas e as danças e tudo mais...Tem garotas que perguntam se lá na Síria tinha celular e televisão. Como que pode uma garota ser tão boba? Ela acha que na Síria não tinha nada?

A dificuldade aumentava quando alguma criança pedia para falarem sobre a viagem da Síria para o Rio de Janeiro. Era um momento difícil para Nour - a mais velha das três crianças – porque apesar de lembrar da “viagem” a menina também resgatava de suas memórias o sofrimento trazido pela fuga com sua família.

Estudos sobre educação e migrações (Magalhães e Waldman, 2016; Siller, 2016) apontam lacunas importantes no sistema educativo brasileiro no que diz respeito ao enriquecimento da experiência educativa, ampliando as possibilidades para uma educação inclusiva. Relatam as dificuldades encontradas nos diferentes estados brasileiros em relação ao processo de adaptação das crianças migrantes no espaço escolar em virtude da invisibilidade dessa população. Também apontam que o tema do refúgio parece ainda distante das discussões sobre educação e dos processos educativos. Esses

aspectos se refletem no isolamento das crianças migrantes que se distanciam ainda mais das possibilidades de criação de novas relações e redes de apoio.

Nesse sentido, essas considerações vão ao encontro do que Bauman (2017, p. 15) afirma:

A humanidade está em crise – e não existe outra saída para ela senão a solidariedade dos seres humanos. O primeiro obstáculo no caminho para abandonar a alienação mútua é a recusa ao diálogo, o silêncio nascido da autoalienação, da insensibilidade, da desatenção, do desprezo e, em termos gerais, da indiferença- e que simultaneamente os reforça.

O autor se refere aos milhões de migrantes que chegam à Europa em busca de asilo e são “refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas” que batem às portas dos europeus que os consideram como estranhos e perigosos (Bauman, 2017, p. 8).

Outros momentos complexos se concretizaram durante o período decretado como Ensino Remoto Emergencial (ERE) para estudantes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental assim como os três irmãos. Na escola havia uma orientação sobre a obrigatoriedade da presença nas aulas, porém os irmãos estudavam com professores diferentes em turmas distintas. Tendo como suporte apenas o celular do pai, combinaram que Nour assistiria às aulas e depois os três tentariam estudar com o pai. Com esse acordo Escarlate e Majd perderam o contato com a professora e os colegas de turma e passaram a se sentir muito solitários. Além disso, as dificuldades no processo de aprendizagem só aumentavam, pois mesmo com apoio do pai nas tarefas escolares Escarlate e Majd não conseguiam assistir às aulas remotas e sentiam-se excluídos de um processo importante para ambos. Nas palavras da pequena Escarlate

A escola ficou muito chata sabe? A professora liga a câmera e daí pede prá gente abrir nossas câmeras. Depois ela vai fazer a chamada, mas cai a internet dela e a gente não vê mais nada...quer dizer só ela congelada...ou bugada ...sei lá...mas fica muito tempo assim...demora prá voltar e a gente só tem um celular e precisa emprestar prá minha irmã ver a aula dela. Nem vejo meus amigos e nem sei mais nada que aprendi...ela fica nervosa ...a professora!

Na Pandemia sistemas educativos foram desafiados a se contrapor a esse cenário complexo que se apresentou com a determinação do Ensino Remoto Emergencial. No que se refere à garantia da educação para as populações migrantes, ampliaram-se as dificuldades e o distanciamento da garantia do direito aos direitos humanos fundamentais.

Nesse momento a nossa comunicação acontecia por mensagens de *whatsapp* e o celular se tornou nossa principal ferramenta para a manutenção do contato, bem como do auxílio na realização das tarefas escolares com as crianças. Apesar de terem um aparelho em bom estado que era utilizado pelo pai e por eles, as crianças reclamavam constantemente da dificuldade em estudarem no mesmo horário com um único celular. Além disso, o pai precisava atender clientes que compravam comida árabe preparada por ele e comercializada em sistema de *delivery*.

No final do ano de 2021 voltamos a conversar sobre as dificuldades que a família enfrentava e Antônio confessou que voltaria para a Síria, pois não teria mais condições para se manter no Brasil. Com a pandemia não era possível trabalhar e a escola decidira suspender as bolsas de estudo concedidas para as crianças, alegando uma forte crise que se abateu sobre as instituições privadas de ensino. A decisão de Antônio de partir para uma nova migração teve o apoio de uma prima que vive em um país europeu e se dispôs a acolher a família.

Nos momentos que antecederam a partida da família, Majd disse que “para viver um adulto precisa de trabalho e dinheiro, pois as coisas são muito caras e os filhos também precisam de dinheiro para muitas coisas” e trouxe um brinquedo e um livro de histórias que precisavam ser guardados para um dia serem resgatados por ele na volta ao Brasil. Nos diálogos sempre falavam sobre o sonho de ter um celular para que pudessem manter o contato com a família e alguns amigos que conquistaram no Brasil.

Todos esses momentos carregados de subjetividades nos levam a pensar sobre a força dessa experiência que tanto nos tocou e ainda nos toca quando refletimos sobre nossas vivências junto a essa família. As palavras das crianças eram cuidadas e respeitadas sem silenciamento, pois entendemos que “são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras, algo mais que somente palavras” (Larrosa, 2002, p. 21). Por meio da convivência trocamos experiências construindo nosso saber sobre a cultura de cada um, as memórias afetivas, a partilha de afetos, os elementos visíveis e não visíveis que se tornaram significativos em virtude da experiência, que nos tocou no momento do seu acontecimento (Larrosa, 2002).

As crianças foram preparadas pelo pai para essa nova mudança e começaram a fazer planos para a construção da nova vida, onde imaginavam uma escola, novos amigos e a proximidade com familiares. Apesar de todos os cuidados do pai, os três se sentiam muito apreensivos com a nova migração e o que isso representaria na vida familiar. As trajetórias e narrativas de migrantes, apesar de suas singularidades, apresentam frequentemente uma questão central que é a referência aos afastamentos que experimentam ao longo das suas vidas (Silva, 2018, p. 196).

Tecnologia na perspectiva crítica, suas implicações sociais e o ensino remoto emergencial (ERE) na pandemia de covid-19

Muito antes da experiência vivida por docentes e estudantes no período da pandemia de covid-19, as tecnologias digitais que já estavam inseridas na educação e continuam cada vez mais presentes no ambiente educacional. Selwyn afirma que “mais urgente do que nunca, essas reflexões precisam ser realizadas sob uma perspectiva crítica” (Selwyn, 2017a, p. 16), se considerarmos o fato de que o uso de ferramentas, programas, aplicativos digitais crescem ao longo dos anos e que conforme esta evolução acontece faz-se necessário também o cuidado e a reflexão sobre o tema.

Em 2020, quando as escolas interromperam suas atividades presenciais, sem data prevista para retorno, devido as medidas restritivas adotadas no contexto da pandemia de covid-19, não imaginávamos que tal situação geraria tantas mudanças para a educação. Lembramos que esta doença, altamente contagiosa e severa se espalhou pelo mundo inteiro por ser

uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2. A sigla covid significa Corona Vírus Disease (doença do coronavírus), enquanto “19” faz referência a 2019, devido ao fato que, no mês de dezembro, foram registrados na cidade de Wuhan, na China, um número crescente de casos que envolviam pneumonia grave, relacionados a um novo agente da família coronavírus que causava infecções respiratórias. (LIMA; SOUSA, 2021) Em 30 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) caracterizou como uma emergência de saúde pública de importância internacional e em 11 de março de 2020, a covid-19 foi caracterizada como uma pandemia (Telaska; Machado, 2022, p. 2).

O fenômeno provocado pela disseminação descontrolada desta doença, criou um cenário de isolamento social total, salvo os serviços essenciais, que se estendeu por meses substituindo aula e

encontros presenciais, por uma dinâmica virtual, adotando uma proposta do ensino remoto emergencial (ERE).

O ERE “consagrou-se no Brasil para denominar a resposta educacional à impossibilidade das atividades pedagógicas presenciais” (Saldanha, 2020, p. 126) e está estritamente relacionado ao contexto pandêmico. Apesar das confusões geradas ao longo de sua implementação, relacionadas a como compreendê-lo, se adequar a ele e fazê-lo funcionar da melhor forma, todos os envolvidos tinham consciência de que diferente das aulas de Educação à distância, o ERE era uma dinâmica virtual provisória, apenas para atender àquele momento atípico nas escolas.

O caráter de provisoriedade, destituído, portanto, de projeto e planejamento pedagógicos próprios, destinados a embasar e orientar institucional, teórica e metodologicamente a prática das atividades pedagógicas em espaço ou até mesmo tempo deferidos, justificaria a distinção entre o ensino remoto e a educação à distância (Saldanha, 2020, p. 130).

A dinâmica adotada entre as instituições de ensino, fossem elas públicas ou particulares, se estruturou por meio de aulas síncronas e/ou gravadas e hospedadas no YouTube ou em outros meios virtuais de hospedagem de vídeos ou até mesmo enviadas por aplicativos de mensagens como Whatsapp, Telegram, além de arquivos áudios, podcasts e interação nas redes sociais, como Facebook e Instagram (Pereira; Queiroz; Araújo, 2021).

No entanto, apesar de todos os esforços de professores e alunos, o que percebemos, ao verificarmos as primeiras pesquisas publicadas sobre o tema em 2020 e 2021 são relatos consistentes a respeito dos diversos desafios encontrados com a implementação do ERE (Vieira; Falciano, 2020). Entre estes desafios, as questões de ordem social, política e ideológica estavam conectadas a este processo, pois muitas crianças e suas famílias estavam privadas do acesso às escolas de forma presencial e não tinham acesso as tecnologias para acompanharem o ERE de forma plena. A falta de acesso às ferramentas necessárias para participar das aulas remotas (celulares, computadores com internet) tanto de por parte dos professores quanto das famílias/alunos se tornava um empecilho ao acompanhamento das aulas.

Neste contexto, e com o avanço da pandemia de covid-19 em 2020, as tecnologias foram adotadas por escolas, professores e alunos, como principal ferramenta de intercâmbio educacional. Considerando esta realidade, este intercâmbio precisa ser repensado a todo momento de forma crítica. Selwyn considera que ao propormos reflexões críticas sobre o uso das tecnologias na educação, precisamos compreender que existe uma “natureza inerentemente política de educação e tecnologia” (Selwyn, 2017a, p.19) que nos conduz a concluir que não há neutralidade no uso das tecnologias. Questões ideológicas estão constantemente permeando o uso das tecnologias e Selwyn (2017b) nos convida a indagar que grupos políticos ou sociais podem ou não se beneficiar com uso das tecnologias de forma geral e, em especial, na educação. No que tange ao contexto da pandemia de covid-19, por exemplo, ao analisarmos os resultados das pesquisas publicadas nos anos de 2020, 2021 e 2022, percebemos que as diferenças sociais e a dificuldade de acesso à internet e aparelhos celulares ou computadores para participar das atividades remotas foram apontadas como uma situação prejudicial à permanência dos alunos da educação básica no ERE.

Dessa forma, destaca-se a necessidade de atentar nos sentimentos e emoções das pessoas, seus (des)prazeres e (in)sensibilidades quando se deparam com as tecnologias digitais, em seus cotidianos. No contexto da escola, por exemplo, estudantes, professores, administradores, líderes e pais não são

apenas variáveis neutras em qualquer caso de uso de tecnologia. Pelo contrário: a tecnologia é algo claramente vivenciado em contextos humanos distintos e com consequências humanas distintas. Qualquer investigação na área é, portanto, uma investigação da experiência humana do uso de tecnologia digital, ou seja, das práticas e percepções humanas diárias (Selwyn, 2017b, p. 96).

Mas esta discussão não está restrita às dificuldades do ERE durante o contexto pandêmico. Na primeira década dos anos 2000, Selwyn (2008) já buscava desvelar as questões sociais relacionadas as dificuldades de acesso à tecnologia e discutia a que ele intitulou de “desigualdade digital” oriunda da implementação do uso das tecnologias na educação e a ausência de políticas públicas e sociais que buscassem diminuir as desigualdades geradas pela dificuldade de acesso à tecnologia da população que não detém os recursos necessários para acesso. Desta forma, Selwyn (2011, p. 3) afirma que a problematização e reflexão sobre o tema não deve ser negligenciado pois “nosso foco principal não deve ser nos artefatos técnicos, ferramentas e aplicativos em si, mas, sim, nas práticas e atividades que os rodeiam, nos significados que as pessoas lhes atribuem e nas relações sociais e estruturas às quais as tecnologias se ligam”. Estas reflexões se tornaram mais frequentes a partir do século XXI (Silva, 2007) quando os problemas tanto práticos como teóricos sobre o uso das tecnologias na educação se tornaram mais inquietantes e a dualidade de teorias em relação as características da tecnologia e conceitos de tecnologia (Silva, 2007; Peixoto; Araújo, 2012) criou um campo de disputas entre filósofos e pesquisadores da área que defendem posicionamentos antagônicas do fenômeno tecnológico e se dividem entre a neutralidade e a não neutralidade das tecnologias nos contextos políticos e ideológicos (Silva, 2007).

Paulo Freire (Freire; Guimarães, 2013), buscando sempre prezar pela educação emancipatória e crítica, também aborda questões importantes sobre a tecnologia e as relações de poder que a permeiam. Para ele

Ao pensar sobre o problema dos chamados meios de comunicação, portanto, fica claro, logo assim de saída, que me sinto um homem do meu tempo. [...] Acho, porém — não sei se tu concordarás comigo —, que é impossível pensar o problema dos meios sem pensar a questão do poder. O que vale dizer: os meios de comunicação não são bons nem ruins em si mesmos. Servindo-se de técnicas, eles são o resultado do avanço da tecnologia, são expressões da criatividade humana, da ciência desenvolvida pelo ser humano. O problema é perguntar a serviço “do quê” e a serviço “de quem” os meios de comunicação se acham. E essa é uma questão que tem a ver com o poder e é política, portanto (Freire; Guimarães, 2013, p. 23).

Dusek (2009) também se posiciona quanto a essa questão e aborda a definição e a caracterização da tecnologia ressaltando que ela é criada pelo ser humano, mas também sofre a sua influência ao longo de todo seu processo de criação pois sua idealização está sujeita as normas e a regras sociais daquele indivíduo que a criou. Não é apenas uma ferramenta tecnológica isolada, criada sem propósito e sendo assim não ser considerada neutra, por estar impregnada de sentidos políticos e ideológicos da sociedade em que está inserida.

Quanto a isto, Selwyn (2017a, p. 19) ainda afirma que “o trabalho crítico luta para desenvolver uma melhor compreensão das questões de poder, controle, conflito e resistência que cercam qualquer uso da tecnologia na educação”, esclarecendo que pensar a tecnologia em uma perspectiva de neutralidade limita a forma como compreendemos a relação entre educação e tecnologia. Dessa maneira, suscita questões que devem permear as nossas ações e reflexões nas práticas educativas, como a não neutralidade no uso da tecnologia e os impactos desse uso na autonomia das pessoas (Silva, 2007,

p. 124). Esse exercício crítico nos ajuda a identificar algumas nuances que envolvem a presença das tecnologias na sociedade e, especialmente na educação, e aponta a importância da perspectiva crítica para compreender essas relações.

Algumas considerações inconclusivas

As reflexões que propomos nesse artigo sobre infâncias e processos migratórios, foram articuladas com diferentes narrativas, entrelaçando-as com cotidiano escolar, tecnologias e trechos de literatura.

Escolhemos caminhar junto com Larrosa (2002) para pensar sobre a experiência vivenciada no acontecimento desse encontro com uma família síria. Nossas considerações partiram de autores que abordam as migrações transnacionais, bem como a importância da inclusão de crianças migrantes e o papel das tecnologias, entendendo que elas podem transformar os sentidos das migrações infantis, por meio da manutenção de relações afetivas e sociais.

As narrativas que movimentaram esse texto foram armas potentes para apresentar as vozes infantis, perpassando os acontecimentos vivenciados nesse processo complexo da migração. Utilizamos as narrativas como discursos de luta contra a barbárie social praticada por meio da exclusão dos migrantes, ao contrário do acolhimento.

Abordamos a presença das tecnologias no processo educativo das crianças durante a pandemia e as dificuldades inerentes ao cenário que se configurou com essa modalidade adotada na Educação Básica. Desafios foram enfrentados no que diz respeito ao uso das tecnologias, das condições necessárias para a aprendizagem, além daqueles já existentes como barreiras linguísticas e culturais perpassando um currículo que desconsidera a heterogeneidade e os direitos humanos. No estudo percebemos que as tecnologias influenciam o processo migratório em diferentes sentidos. As migrações são milenares, porém no contexto atual a tecnologia proporciona relações virtuais e contatos frequentes por meio dessa virtualidade, contribuindo para a manutenção das relações afetivas e emocionais. Assim as tecnologias utilizadas na contemporaneidade transformam a experiência migratória das crianças, pois percebemos as tecnologias como promotoras de vínculos entre os familiares que ainda se encontram no país de origem, possibilitando, na medida do possível, o contato das crianças com familiares e amigos. Além disso, as tecnologias potencializam o laço cultural entre crianças e sua terra natal, pois por meio do acesso à internet, as distâncias se estreitam promovendo uma experiência cultural afetiva.

Por outro lado, as dificuldades percebidas no contexto escolar apontam alguns obstáculos para o trabalho na perspectiva da educação intercultural que busca valorizar os conhecimentos e saberes de famílias migrantes e promover encontros entre os diferentes sujeitos presentes no cenário escolar.

Dialogamos com as reflexões de Saldaña Duque e Vélez De La Calle (2019) quando afirmam que existe uma educação que possibilita a descoberta do outro com reflexões que caminham no sentido de giros epistemológicos e culturais buscando encontros entre linguagens, costumes, tradições e perspectivas de vida, porque o conhecimento emerge da relação do sujeito com o mundo e com os outros. Percebemos um campo fértil para estudos que abordem as migrações e a educação intercultural, ampliando o diálogo com a população migrante e olhando cuidadosamente para a infância das crianças que se deslocam com suas famílias e continuam sem a garantia do direito a educação. Ressaltamos que

é preciso sempre esperar e, nesse sentido, se levantar, ir atrás, construir e não desistir. Esperar é levar adiante, juntar-se com outros para fazer de outros modos (Freire, 1992).

Referências

- AMORIM, Antonio Carlos de. Suspende o tempo, abre seus gomos. In: BENINGER, Rosana *et al.* (org.). *Migrações Internacionais e a pandemia de Covid-19*. 1ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População? Elza Berquó? Nepo/Unicamp, 2020. v. 1, p. 204-210. Disponível em <https://www.nepo.unicamp.br/publicacao/migracoes-internacionais-e-a-pandemia-covid-19>. Acesso em: 19 jan.2024
- BAUMAN, Zygmunt. *Estranhos à nossa porta*. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.
- BAENINGUER, Rosana; DEMÉTRIO, Natália Belmonte; DOMENICONI, Joice de Oliveira Santos. Espaços das migrações transnacionais. *REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.*, Brasília, v. 27, n. 56, ago. 2019, p. 35-60. Disponível em: <https://remhu.csem.org.br/index.php/remhu/article/view/1185>. Acesso em: 24 jan.2024
- CANAU, Vera Maria. Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPES de 1994 a 2002. In: CANAU, Vera Maria (org.). *Educação intercultural e cotidiano escolar*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006.
- CANAU, Vera Maria. Didática hoje: entre o “normal”, o híbrido e a reinvenção. *Perspectiva Revista do Centro de Ciências da Educação*, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 01, 14, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/85552/51248> Acesso em 19jan. 2024.
- CAVALCANTI, Leonardo; BOTEGA, Tuíla; TONHATI, Tânia (Org.). *Dicionário crítico de migrações internacionais*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2017.
- CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano 1: as artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- CORSARO, William A. *Sociologia da Infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011
- DUSEK, Val. O que é tecnologia? Definindo ou caracterizando a tecnologia. In: DUSEK, Val. *Filosofia da Tecnologia: uma introdução*. tradução por Edições Loyola. São Paulo: Edições Loyola, 2009.
- FELDMAN- BIANCO, Bela.; SANJURJO, Liliana Lopes; AZEVEDO, Desirée de Lemos; SILVA, Douglas Mansur da. *Migração e Exílio*. São Paulo: EduFSCar, 2018.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FIGUEIREDO, Denise Miranda de.; ROSA, Maria Stefanini de. *Diálogo Intercultural: uma experiência transformadora*. Jundiaí, Paco Editorial, 2014.
- HARTMANN, L. História, memória e performance em narrativas orais de crianças. In: RODEGHERO, C.; GRINBERG, L.; FROTSCHER, M. (org.). *História oral e práticas educacionais*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2016.

LARROSA, Jorge Bondía. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, mar., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2002.n1>. Acesso em 19 jan. 2024.

LECHNER, Elsa. (coord.). *Rostos, vozes e silêncios: uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal*. Coimbra, Portugal: Edições Almedina, 2015.

MACLEAR, Kyo. *Barco de histórias*. Ilustração Rashin Kheiriyeh. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2021.

MAZZA, Débora; NORÕES, Katia (org.). *Educação e Migrações Internas e Internacionais: um diálogo necessário*. Jundiaí, paco Editorial, 2016.

NÓVOA, António. *Escolas e professores proteger, valorizar, transformar*. Salvador: SEC/IAT, 2022.

PEIXOTO, Joana; ARAÚJO, Cláudia Helena dos Santos. Tecnologia e educação: algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. *Educ. Soc. Campinas*, v. 33, n. 118, p. 253-268, jan./mar. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/i/2012.v33n118/> Acesso em: 19 jan.2024.

RODRIGUES, Maria de Oliveira (org.). *Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA*. São Paulo: Escuta, 2017.

RUURS, Margriet. *Caminho de Pedras: a jornada de uma família de refugiados*. São Paulo: Moderna, 2017.

SALDANHA, Luis Cláudio Dallier. O discurso do ensino remoto durante a pandemia de COVID-19. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 17, n. 50, p. 124-144, 2020. Disponível em: <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8701/47967205>. Acesso em 19 jan. 2024.

SALDAÑA DUQUE, Reina; VÉLEZ DE LA CALLE, Claudia del Pilar. Educación e interculturalidad. In: DÍAZ, José Maria Hernández; POZZER, Adecir; CECHETTI, Elcio. (coord.). *Migración, Interculturalidade y Educación: Impactos y Desafíos*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 2019.

SANTOS, Luciane Mulazane dos; BUENO, Carolina Soares; SIPLE, Ivanete Zuchi. Tecnologias de Informação e Comunicação na/para sala de aula: formação de professores e alfabetização matemática. In: ROSADO, Luiz Alexandre da Silva; FERREIRA, Giselle Martins dos Santos. *Educação e tecnologia: parcerias volume 4* [livro eletrônico]. Rio de Janeiro: Editora Universidade Estácio de Sá, 2015, p. 21-54. Disponível em: <https://ticpe.files.wordpress.com/2015/11/e-book-educac3a7c3a30-e-tecnologia-parcerias-vol4-2015-versc3a30-final.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2024.

SELWYN, Neil. What do we mean by 'education' and 'technology'? In: SELWYN, N. *Education and Technology: key issues and debates*. Londres: Bloomsbury, 2011. Edição para Kindle. Tradução para o português de Giselle M. S. Ferreira: "O que queremos dizer com 'educação' e 'tecnologia'?", 2016. Disponível em: https://ticpe.files.wordpress.com/2016/12/neil_selwyn_keyquestions_cap1_trad_pt_final1.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

SELWYN, Neil. Um panorama dos estudos críticos em educação e tecnologias digitais. In: ROCH, Cláudia Hilsdorf; KADRI, Michele Salles El; WINDLE, Joel Austin (Org.). *Diálogos sobre tecnologia educacional: Educação linguística, mobilidade e práticas translíngues*. São Paulo: Pontes Editores, 2017a.

SELWYN, Neil. Educação e Tecnologia: questões críticas. In: FERREIRA, Giselle Martins dos Santos (org.) *Educação e Tecnologia: abordagens críticas*. Rio de Janeiro: SESES, 2017b.

SILLER, Rosali Rauta. *Infância, Educação Infantil e Migrações*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2016.

SILVA, Douglas Mansur da. Escritores e cientistas portugueses exilados no Brasil. Afastamentos, cosmopolitismo e particularismos (1945-1974). In: FELDMAN-BIANCO, Bela; SANJURJO, Liliana Lopes; AZEVEDO, Desirée de Lemos; SILVA, Douglas Mansur da. *Migração e exílio*. São Carlos: EduFSCAR, 2018.

SILVA, Gildemarks Costa. A tecnologia como problema para uma teoria crítica da educação. *Pró-Posições*, v. 18, n. 1, jan/abr. 2007.

ZUBEN, Catarina von *et al* (Org.). *Migrações internacionais e a pandemia de Covid-19*. Campinas: Núcleo de Estudos de População “Elza Berquó”, Nepo/Unicamp, 2020.

TELASKA, Tatiele dos Santos; MACHADO, Adrieli Larissa. A pandemia da covid-19 e suas repercussões para a educação básica: revisão sistemática da literatura. *Revista Entreideias*, Salvador, v. 11, n. 3, p. 2-38, set/dez., 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/366454431_A_pandemia_da_covid-19_e_suas_repercussoes_para_a_educacao_basica_revisao_sistematica_da_literatura. Acesso em: 19 jan.2024.

RECEBIDO: 31/01/2024
APROVADO: 08/04/2024

RECEIVED: 31/01/2024
APPROVED: 08/04/2024