





CRIANÇAS MIGRANTES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE PERCURSOS ITALIANOS¹

Bambini migranti: alcune riflessioni a partire da percorsi italiani²


Migrant children: reflections based on Italian research professional development trajectories


Agnese **INFANTINO**

Università degli Studi di Milano-Bicocca,
Dipartimento di scienze umane per la
formazione "Riccardo Massa", Milão, Itália
agnese.infantino@unimib.it
<https://orcid.org/0000-0002-7659-9131> 

Franca Giuliana Maria Antonia **ZUCCOLI**
Università degli Studi di Milano-Bicocca,
Dipartimento di scienze umane per la formazione
"Riccardo Massa", Milão, Itália
franca.zuccoli@unimib.it
<https://orcid.org/0000-0003-0551-9189> 

Tradução Renata **LANZA**

Prefeitura Municipal de Campinas
Campinas, Brasil
lanzare@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4157-0977> 

A lista completa com informações dos autores está no final do artigo 

RESUMO

O artigo objetiva interrogar algumas questões educativas que hoje, diante de fenômenos e mudanças de amplitude mundial (a imigração, as desigualdades sociais ou as desigualdades na distribuição dos recursos, as mudanças climáticas), sinalizam para a crise do modelo de desenvolvimento ocidental e o perigo referente à própria sobrevivência, seja humana, seja ecológica. Os modelos e as categorias pedagógicas consolidadas no mundo ocidental, dentre os quais a ideia de "criança ativa" e de adulto empático revelam-se ineficazes e parciais diante do desafio imposto por novas visões educativas, e um papel mais ativo, transformador e responsável por parte das pessoas adultas. Para aprofundar estes temas responderam a um questionário mais de cem futuros/as educadores/as e professores/as, indagando suas ideias sobre "criança migrante" e as necessidades inerentes ao interior das turmas.

PALAVRAS-CHAVE: Ativismo. Crianças. Migrações.

¹ Revisão do Italiano e Revisão Técnica: Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho: Doutora em Educação pela Unicamp e Mestre em Scienze Dell' Educazione Psicopedagogia na Università Italiana Degli Studi Di Torino. Professora Titular da Universidade Federal do Pará. E-mail: anatanc@hotmail.com e Ana Lúcia Goulart de Faria: Doutora em Educação pela USP e Pós-doutora pela Università di Milano Bicocca. Professora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas/Unicamp/SP/Brasil. E-mail: cripeq@unicamp.br. Revisão linguística do português de Wilma Rigolon, mestra Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1984). E-mail: wilma.rigolon@gmail.com

² O presente artigo foi pensado coletivamente, mas as partes escritas estão assim subdivididas: resumo, seções 1, 2 e conclusões por Agnese Infantino; abstract, introdução, seções 3 e 4 por Franca Zuccoli.

ASTRATTO

L'articolo tenta di porre con sguardo interrogativo alcune questioni educative che oggi, di fronte a fenomeni e cambiamenti di portata mondiale (le migrazioni, le disuguaglianze nelle risorse, le mutazioni climatiche) segnalano la crisi del modello di sviluppo occidentale e il pericolo rispetto alla stessa sopravvivenza sia umana, sia ecologica. I modelli e le categorie pedagogiche consolidate nel mondo occidentale, tra cui l'idea di "bambino attivo" e adulto empatico, si rivelano inefficaci e parziali di fronte a sfide che impongono nuove visioni educative e un ruolo più attivo, trasformativo e responsabile da parte degli adulti. Per approfondire questi temi si sono coinvolti con un questionario più di cento futuri educatori e insegnanti, indagando le loro idee di "bambino migrante" e le necessità connesse all'interno delle classi.

PAROLE CHIAVE: Attivismo. Bambini. Migrazioni.

ABSTRACT

The paper directs an inquiring gaze at contemporary educational issues that reflect the ongoing crisis in the Western model of development and the threat to human and ecological survival posed by current world-scale phenomena and changes (such as migration, resource inequalities, and climate change). Pedagogical models and categories that are well-established in the Western world, including the notion of "active child" and empathic adult, are proving inadequate and incomplete in the face of challenges that demand fresh educational perspectives and a more active, transformative, and responsible approach on the part of adults. These themes were explored by inviting over 100 student teachers and educators to complete a questionnaire on their views about "migrant children" and related needs in the classroom.

KEYWORDS: Activism. Children. Migration.

INTRODUÇÃO

Este artigo tenta se inserir no debate internacional, ligado às profundas mudanças que o nosso planeta está vivendo, cuja migração de populações inteiras por causa de guerras, carestias, epidemias torna-se um dado inevitável, uma reflexão que parte das teorias e das práticas educativas desenvolvidas até agora em muitos contextos italianos. A ideia de uma criança ativa, propositiva, plenamente valorizada no seu fazer, em que o/a adulto/a quase se retrai para permitir o crescimento de uma autonomia consciente, frequentemente vivida com um olhar voltado mais para o desenvolvimento individual e não para a valorização de uma dimensão social e colaborativa, rica de diferenças, parece uma visão que necessita de uma forte reconsideração.

Com a chegada nas creches e pré-escolas de crianças migrantes, com histórias profundamente dolorosas, além da visão de um planeta consumido por uma ilusão de bem-estar, que nasce da exploração acelerada dos recursos a favor de poucos, a posição de educadores/as, pedagogos/as deve necessariamente mudar, reencontrando um posicionamento próprio e favorecendo com gestos precisos ações de compartilhamento, de cuidado e de intervenção.

Esta curta mensagem, a partir de uma análise relativa a alguns e algumas pedagogos/as do passado, para recuperar a origem desta atenção dedicada à "criança ativa", propõe um questionamento que busca a construção compartilhada de um outro

e diferente paradigma. Um aspecto que também se investigou é aquele relativo às ideias que futuros/as educadores/as e professores/as têm acumulado a respeito desse tema. Quais ideias de criança migrante interiorizam esses/as sujeitos/as e, como consequência, quais propostas podem ser oferecidas a essas crianças no âmbito da sua futura profissão?

A ideia deste artigo é compartilhar um pensamento urgente que o mundo pedagógico pode seguramente responder, interrogando-se necessariamente a respeito das perspectivas dadas como habituais, atualmente consideradas insuficientes e inadequadas para enfrentar novas crises. Tenta-se, ao contrário, modificar de modo compartilhado um mundo completamente transformado, como aquele em que estamos vivendo atualmente, que nos parece agora desprovido de qualquer controle racional humano-ocidentalizado, mas que, por muito tempo, consideramos como incontestável, o que nos obriga a uma reflexão profunda do quanto estamos propondo no âmbito educativo.

O MITO DA CRIANÇA ATIVA

A partir do século passado, definido, não por acaso, como "o século da criança", a cultura pedagógica ocidental desenvolveu uma crescente e sempre mais consciente atenção em relação à infância. A pedagogia ativa, nas múltiplas e diversificadas formas assumidas no campo das experiências ativas, foi particularmente fértil, fornecendo uma contribuição determinante para o início de uma nova abordagem da educação, mais respeitosa do ponto de vista da criança. Tomou forma, seja nos estudos e nas pesquisas psicopedagógicas, seja no trabalho educativo de campo, a imagem da criança "ativa", assumida e reconhecida como sujeito de direitos, portadora de exigências, competências, necessidades específicas, não coincidentes com aquelas do mundo adulto. Nesta perspectiva, a criança ativa foi representada como um sujeito capaz, desde a mais tenra idade, para participar de forma transformadora nas dinâmicas e nos acontecimentos do mundo (físico, social e cultural) do qual faz parte, em todos os aspectos.

Não é objetivo deste artigo percorrer as etapas que levaram a essa aquisição, hoje consideradas ponto imprescindível para cada disciplina destinada ao estudo da infância. É inquestionável que desta vez permeou as ideias e os conhecimentos referentes ao desenvolvimento psicológico, aos processos de aprendizagem, às dinâmicas relacionais, conduzindo à imagem compartilhada de um mundo adulto

responsável pela infância, educacionalmente projetado no compromisso de "dar voz às crianças". (BONDIOLI; SAVIO, 2018). Mas o que se entende por "criança ativa"? E, sobretudo, esse construto, suas sedimentações culturais e as suas interpretações nesse campo são capazes de colocar um diálogo eficaz, na nossa atualidade, com exigências inerentes pela presença sempre mais relevante de "crianças migrantes"? Qual olhar abre-se para a "criança migrante", a partir da premissa de "criança ativa"? Quais implicações educacionais resultam desse ponto de vista? É necessário explorar mais profundamente os significados e as interpretações generalizadas do conceito de "criança ativa" e as interpretações relacionadas às variações educativas do papel do adulto, assim como tomaram forma no cotidiano do contextos educativos de creches e pré-escolas.

Diante dos desafios e dos dilemas expressos por fenômenos sociais de âmbito global (na migração, na globalização dos mercados, nas desigualdades do acesso aos recursos, hoje também a pandemia), que se impõem como linhas prioritárias para a educação, tanto nos contextos formais quanto naqueles informais, em nossa opinião, o que está sendo posto em discussão é o fundamento desse olhar ocidental, impondo, por um lado, a sua relativização e, por outro, uma necessária atualização e evolução.

Nessa ótica, diante dos desafios colocados aos serviços educativos para a primeira infância de e na vida comunitária da "criança migrante", parece importante rever e indagar criticamente o significado do conceito de "criança ativa" e as respectivas implicações educativas para o papel do adulto.

É assim que, iniciando este percurso, deparamo-nos com o pensamento de Maria Montessori (1999). A creche e a pré-escola, os ambientes de vida, os contextos familiares pedem, conforme o pensamento montessoriano, para serem profundamente repensados, para dar espaço à liberdade de movimento da criança e permitir que sua atividade tenha curso. É notória a força crítica com a qual Montessori contesta a rigidez e o atraso cultural que, na creche e na pré-escola das primeiras décadas do século vinte, caracterizam a organização da vida das crianças, condenadas à imobilidade e à passividade como condições imprescindíveis para a aprendizagem. Liberar as crianças desses condicionamentos e dessas restrições é uma condição necessária para permitir o livre curso do desenvolvimento. O primeiro passo consiste em "[...] criar o ambiente adequado onde a criança possa agir dentro de uma série de objetivos interessantes a alcançar, canalizando assim na ordem e no aperfeiçoamento a sua irresistível atividade". (MONTESSORI, 1999, p. 68)

A atividade da criança é, portanto, uma expressão de sua identidade mais profunda e espontânea que, enquanto deve ser respeitada e acolhida, ao mesmo tempo deve também ser cultivada e direcionada, canalizando-a para o seu pleno desenvolvimento. O ambiente deve ser organizado de acordo com o tamanho das crianças; os apropriados materiais de desenvolvimento e a livre escolha individual tornam-se nessa concepção condições basilares que uma boa professora (“dirigente”³, segundo o vocabulário montessoriano) deve saber organizar e garantir oportunidades para cada criança, empenhando-se num constante trabalho de observação e compreensão das atividades e dos interesses apresentados por cada uma, de modo original, no percurso do seu desenvolvimento. A inversão de perspectiva que a educação ativa operou (e a montessoriana não é a mais notável de um amplo e diversificado complexo de experiências inovadoras na Europa e nos Estados Unidos, que atuam nessa direção), naquele momento ocasionou uma profunda ruptura em relação à cultura educacional anterior, assinalando um novo passo.

Hoje é premente que se deve partir das necessidades da criança, colocando-a no centro do planejamento e das intervenções educativas. Tal fato, ao menos em teoria e nas intenções, nenhuma abordagem e nenhum método educativo colocam em discussão. Esta concepção, todavia, considerando o desenvolvimento que a caracterizou ao longo dos séculos até a nossa contemporaneidade, conseguiu tematizar com uma nova luz os fenômenos educativos.

A ideia que cabe à criança fazer e orientar o desenvolvimento com suas necessidades e interesses induziu como efeito secundário e de longo prazo, o estabelecimento e a cristalização do conceito de “criança ativa”. De um lado, há a importância da responsabilidade de ação e intervenção direta do adulto e, de outro lado, negando a natureza dialética e dinâmica do próprio processo educativo.

A ênfase no papel central da criança que deve ser entendida, escutada e acolhida nas suas motivações, que se revela no desenrolar da cultura educativa em muitas realidades foi frequentemente interpretada em termos de espera, suspensão de ação e de intervenção do/a adulto/a. Nesta concepção, o/a adulto/a teria a tarefa de observar, preparar os contextos e não interferir no livre e espontâneo curso das experiências que as crianças, ao longo do despertar dos seus interesses estariam em condições de desenvolver com plena autonomia. À atividade da criança corresponde assim a passividade, a não intervenção do adulto. Os/as adultos/as interpretam o

³ Montessori diz que a função de uma boa professora é tão importante que a faz uma dirigente.

próprio papel, observam, escutam as crianças, estimulam, preparam contextos, ambientes e materiais em sintonia com seus interesses; promovem e acompanham as experiências sem interferir, sem orientar e dirigir. Mas, o que diz, o que faz concretamente um/a educador/a ou um professor/a que tem uma criança ativa e pensa no próprio papel em termos de adulto/a acolhedor/a, que acompanha e promove de dentro a experiência das crianças? Além de serem cautelosos/as e atentos/as a que não fazer, a que não dizer, a que não acrescentar ou não tirar do raio de ação das crianças, para não limitar a sua espontânea atividade, como se movem de forma positiva os/as adultos/as? Como traduzem em gestos, palavras, intervenções e modalidades de relação a interpretação de um papel adulto respeitoso da atividade espontânea das crianças, por que não autoritário, não transmissivo, não impositivo, não diretivo? Em muitos casos, educadores/as e professores/as experimentam um vazio: não sabem o que dizer, o que fazer, o que introduzir ou modificar no curso das experiências que as crianças vivem junto e graças a eles/elas, quer sejam ou não conscientes disto. Esse vazio nas práticas pedagógicas talvez indique – na cultura pedagógica ocidental – um significativo investimento na tradução educativa do modelo de adulto autoritário e empático, que escuta e observa as “crianças ativas”, reservando, porém, escassas ou poucas atenções à elaboração de modelos educativos de intervenção educativa que, distanciando-se do transmissivo e autoritário, conseguem recusar de modo positivo a presença e ação direta, o fazer e o operar adulto com as crianças. Os limites desse modelo são evidentes, mas tornam-se críticos quando consideramos as situações nas quais, por qualquer razão, as crianças vivem exigências educativas específicas. Quando as crianças têm histórias de vida difíceis e sofridas, quando exprimem cansaço ou desconforto – como pode acontecer pela experiência das “crianças migrantes” – esse modelo educativo só pode fracassar. Neste caso, o excessivo investimento no papel ativo da criança, e o consequente papel passivo dos adultos, pode resultar completamente ineficaz ou mesmo prejudicial.

A ideia da criança ativa, considerada culturalmente no horizonte ocidental, perde significado se aplicada *tout court* a crianças refugiadas da guerra nos seus países, refugiados políticos ou longe das coordenadas culturais conhecidas, para as quais talvez tenha sido uma concreta e dramática prova de sobrevivência. Para essas crianças, pode ser destabilizador ou incompreensível os/as adultos/as esperarem a sua livre escolha entre as diversas possibilidades, ou que sejam elas a

expressar/manifestar os seus interesses ou coloquem ativamente perguntas ou explorem espontaneamente o que é colocado a sua disposição.

Focar todo o investimento na ideia da criança ativa, que faz isso de forma autônoma e espontaneamente e que leva as pessoas adultas à espera, a não fazer, não intervir, ficar de lado para dar indiretamente apoio às crianças, encorajar sem interferir, promovendo as suas explorações, nestes casos pode gerar um grande vazio.

Há necessidade de enriquecer e fazer evoluir a cultura educacional difusa nos contextos e nos serviços educativos para a primeira infância, para além da ideia estereotipada de "criança ativa", a fim de favorecer uma visão mais complexa e profunda, de natureza dinâmica e processual, orientada para o contexto e as interconexões que o permeiam e não para a absolutização de um único sujeito (a criança, o/a adulto/a, os programas, os conteúdos, a família).

PARA ALÉM DA "CRIANÇA ATIVA"

O final do século passado foi caracterizado por afirmar novos modelos de interpretação do desenvolvimento e da educação (teorias sistêmicas, socioconstrutivismo, psicologia cultural) que, mesmo nas diferenças, no conjunto desenharam a fisionomia de uma "virada contextualista", como nos lembram Olga Liverta Sempio e Antonella Marchetti (2001). Para essas autoras, foi modificada a visão de aprendizagem como processo de descoberta individual, centrando-se na atividade da criança como indivíduo, em conformidade com Bruner (2003):

[...] a aprendizagem é quase sempre uma atividade comunitária: é o processo pelo qual passamos a compartilhar a cultura. Não se trata somente de garantir que a criança se aproprie realmente do seu conhecimento, mas que se aproprie em uma comunidade de pessoas que compartilham o seu sentido de pertencimento a uma cultura. É esta crença que me leva a enfatizar a importância não apenas da descoberta e da invenção, mas também da comparação e da coparticipação: em uma palavra, a importância de criar uma cultura coletiva que seja objeto de aprendizagem e que consiga constituir um momento eficaz no trajeto que leva a criança a tornar-se membro da sociedade adulta na qual vive a própria vida. (BRUNER, 2003, p. 156-157).

Não se trata de sublinhar o papel ativo da criança, mas de incluir de modo mais dinâmico uma pluralidade de variáveis e elementos que de modo interconectados ocorrem ao longo do processo educativo e que, junto daquela criança, implicam a participação ativa dos/as adultos/as. O paradigma cultural que desenvolve a perspectiva de Lev Semenovitch Vygotski acerca do desenvolvimento abre

possibilidades de ampliar e desenvolver com maior completude no âmbito educacional. Se assumimos o princípio vygotskyano de que a aprendizagem precede o desenvolvimento, afastamo-nos da ideia de que o desenvolvimento faça espontaneamente o seu curso se a criança faz ativamente experiência do mundo; restabelecemos o espaço para uma dinâmica intersubjetiva e cultural, e para um papel mais ativo e responsável do/a adulto/a no confronto do crescimento e da educação no período da infância (INFANTINO, 2019). Com Tomasello (2005, 2019), podemos compartilhar a importância da aprendizagem cultural como finalidade da formação dos/as indivíduos, entendido como processo complexo no qual os adultos "transmitem" às crianças os conhecimentos e os significados adquiridos em seu contexto cultural, colocando-os à sua disposição para que se apropriem dele e os transformem. Em outros termos, "o conhecimento que um único organismo pode obter limitando-se a observar o mundo por conta própria é bem pouco". (TOMASELLO, 2005, p. 197).

Se depois o contexto cultural e o mundo no qual se movem são para as crianças novos ou não totalmente familiares, como é o caso de todas as crianças "migrantes", que provêm de outros países ou de contextos familiares que se referem a outras culturas minoritárias, a função de "transmissão" cultural dos/as adultos/as em relação a elas torna-se ainda mais essencial. Trata-se de colocar à sua disposição códigos, linguagens, significados, regras culturais que não são familiares às crianças migrantes, mas que estas devem fazer descobertas, em experiências "ativas" individuais, mas com condições de conhecimento sem as quais se gera ignorância, desigualdade, desvantagem. O desafio é elaborar interpretações do papel do/a adulto/a como ativo/a promotor/a da aprendizagem cultural, identificando estratégias, abordagens, métodos de "transmissão" cultural democráticos, pluralísticos, respeitosos para com as crianças.

O primeiro passo consiste em construir novas interpretações do papel educativo do/a adulto/a. Como pudemos constatar, graças ao questionário que aplicamos em cento e seis estudantes, futuros/as educadores/as e professores/as (o questionário será apresentado e discutido nos parágrafos seguintes), a percepção da intervenção do/a adulto/a é confusa, às vezes incoerente. Mesmo reconhecendo que as crianças migrantes trazem consigo uma história complexa de sofrimento e de traumas, e para as quais devem ser ativadas intervenções direcionadas de acolhimento para garantir bem-estar e justiça social (49% das respostas). Ao descrever as ações que um educador/a/professor/a é chamado a implantar, 76% dos entrevistados acreditam que

não é necessário investir em estratégias particulares, mas que, ao contrário, trata-se genericamente de administrar "uma pluralidade de situações, em uma turma". Se na cultura difusa e compartilhada não toma forma uma ideia mais precisa do valor de grupo, da aprendizagem como coparticipação, das funções educativas e da centralidade da intervenção que os adultos têm a responsabilidade de assumir em relação às crianças, as condições da formação, sobretudo para as crianças "migrantes", não podem melhorar facilmente.

Hoje, mais do que nunca, materializa-se a exigência de mudar de paradigma e assumir novas prioridades no campo educacional, alterando o foco individual da criança para o grupo, para o contexto, para processos sistêmicos de maior complexidade, retomando a expressão de Edgar Morin (2000), "da necessidade de uma democracia cognitiva". O tema, isto é, não mais se refere (como talvez tenha feito sentido no século passado) a oferecer recursos e possibilidades ao desenvolvimento do indivíduo, mas solicita colocar com radicalidade questões educativas que exigem novas interpretações do papel educativo e das responsabilidades do mundo adulto em relação às crianças e ao seu futuro neste planeta, em nossas sociedades. A questão é colocada muito claramente por Bruner, quando afirma que:

Se e quando superarmos o oculto desespero em que vivemos hoje e nos sentirmos de novo capazes de frear a corrida rumo à destruição, fará seu caminho, provavelmente, uma nova teoria do desenvolvimento. A motivar esta elaboração será o problema de como criar uma nova geração que saiba impedir o mundo de dissolver-se no caos e na autodestruição. Eu acredito que o interesse central e específico ao qual responderá será aquele de como levar o jovem a apreciar o fato que os mundos possíveis são muitos, que significado e realidade são criados e não descobertos que a "negociação" é a arte de construir significados novos mediante os quais os indivíduos possam regular os seus relacionamentos mútuos. Do desenvolvimento humano, eu acredito, não haverá uma imagem que coloque todos os fatores de mudança dentro do indivíduo, da criança isoladamente considerada. Se alguma coisa aprendemos do obscuro período histórico em que nos movemos, é que o homem, certamente, não é "uma ilha completa em si mesmo", mas um membro da cultura que herda e que depois recria. (BRUNER, 2003, p. 182).

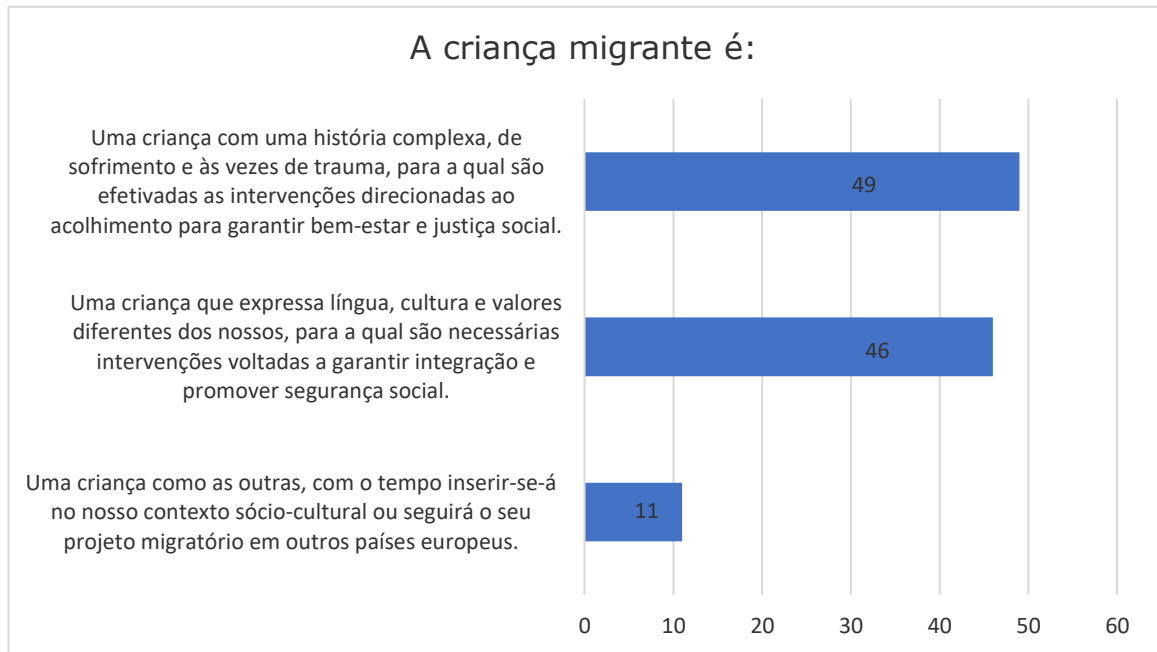
Estamos prontos em nossas escolas, nos serviços educativos para a primeira infância 0 – 6 anos e nas universidades para essa mudança?

O PENSAMENTO DE FUTUROS/AS EDUCADORES/AS E PROFESSORES/AS

Entramos agora na especificidade da nossa investigação, que ocorreu entre janeiro e fevereiro de 2020, quando foi elaborado um questionário *ad hoc*, com uma

sequência de perguntas abertas e fechadas (GATTICO; MANTOVANI, 1998, p. 115-142; PASTORI, 2017, p. 350-365), destinado a cento e seis educadores/as e professores/as em formação, que irão, ao final do curso universitário, trabalhar nos seguintes espaços educacionais: creches, pré-escolas, Ensino Fundamental, outros serviços educativos para a primeira infância, administrados diretamente pelo estado, conveniados, privados ou parceiros de cooperativas sociais. A intenção do questionário foi investigar quais foram as ideias pessoais (às vezes, ingênuas, às vezes, amadurecidas, graças a ações sociais ou aos primeiros trabalhos nos serviços educativos para a primeira infância) relativas a um tema tão importante como aquele da migração, e quais foram as possíveis perspectivas de ação em relação a essas crianças. As duas perguntas iniciais foram formuladas prevendo uma resposta aberta: a primeira, ligada à palavra migrante, permitindo aceitar livremente qualquer reflexão a respeito do tema; e a segunda, unindo a palavra criança ao adjetivo migrante, também permitindo a máxima liberdade de escrita. As questões sucessivas foram apresentadas de forma fechada, prevendo a possibilidade de expressar uma única escolha. Aqui se tratava de identificar as atividades mais adequadas a serem propostas na turma, ligadas a uma perspectiva voltada à aprendizagem da nova língua, em vez de potencializar intervenções sociais e relacionais. A partir dos gráficos aqui inseridos, podemos observar as respostas relativas aos quesitos das perguntas fechadas. Das porcentagens relativas à primeira questão, é possível verificar de que maneira a vida de uma criança migrante é percebida como uma realidade complexa, frequentemente dolorosa, que deve ser seguida com cuidado, preservando e valorizando a especificidade da cultura da qual é portadora e, ao mesmo tempo, ativando todas as possibilidades para um real acolhimento, integração e garantia do bem-estar necessário.

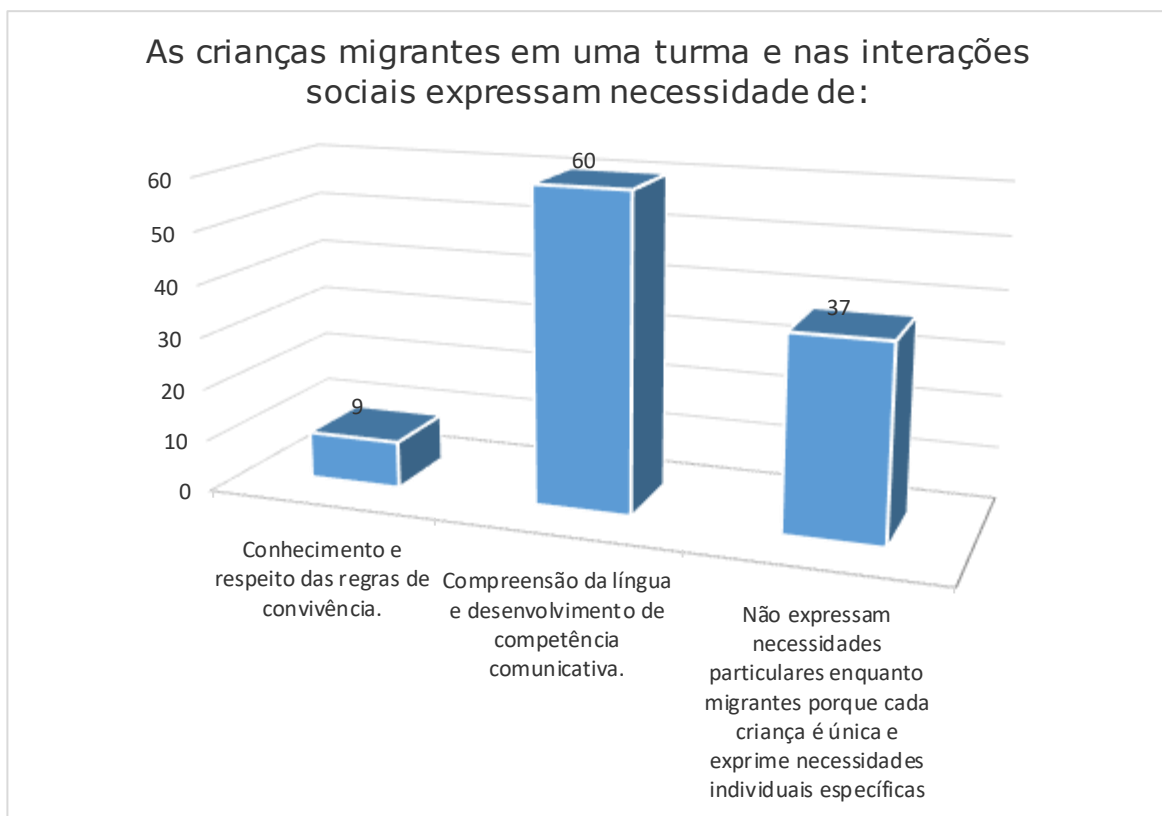
Gráfico 1 –Reflexão sobre a definição de “criança migrante”



Fonte: elaborado pelas autoras

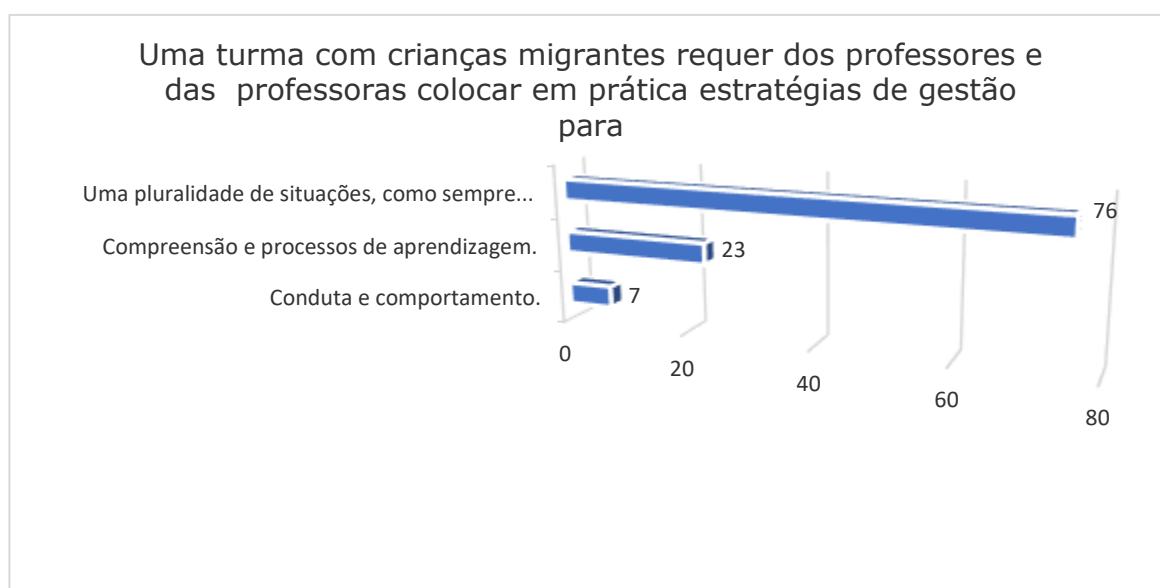
Ao passar para a coleta das necessidades destinadas a melhorar a vida das crianças migrantes na turma, favorecendo uma real interação social, verifica-se que a necessidade mais premente e significativa é aquela que se dirige especificamente ao desenvolvimento linguístico e comunicativo.

Gráfico 2 –As necessidades das crianças migrantes na creche e na pré-escola



No âmbito das estratégias propostas, projetadas para tornar concretos aspectos essenciais relativos ao cuidado, à integração e valorização das crianças migrantes, a resposta dos/as futuros/as docentes e educadores/as resulta, no entanto, mais vaga. Voltamos a pensar na turma como um *unicum*, no qual estão presentes todas as propostas suficientes para qualquer exigência, específica de cada professor/a, e, portanto, não parece necessário ativar outros direcionamentos para as crianças recém-chegadas.

Gráfico 3 – As ações necessárias em uma turma com crianças migrantes



Fonte: elaborado pelas autoras

Das respostas abertas, ao contrário, é possível coletar numerosas facetas ligadas à singular individualidade, que nos permitem debruçar em uma série de ideias, algumas já codificadas, e outras em estado de primeira reflexão e esboço. Algumas parecem especificamente dignas de nota, porque indicadoras de perspectivas. Pode-se, de fato, identificar, depois de uma leitura atenta, principalmente duas trajetórias; aquela pela qual o migrante é definido como uma pessoa "que embarca à procura de possibilidades", "que se move de um lugar para outro", "à procura de novas possibilidades" e aquela que ao contrário se concentra também nas dificuldades específicas que pressionam e às vezes obrigam-no a partir. Até esse momento, verifica-se que recai na figura da criança a primeira perspectiva, pensada como "uma criança que se muda de um lugar para outro". Na segunda perspectiva, define-se como uma criança portadora de necessidades especiais devido à inserção em uma

cultura a ela estranha, mas também fonte de possibilidade de comparação, "que precisa de maior apoio nas instituições educativas", "que precisa ser protegida e ter segurança garantida". Muitas respostas, que poderíamos incluir particularmente na segunda perspectiva, sinalizam que a criança pode também não ser acompanhada, caso específico em que necessita de um adicional percurso de acolhimento, tendo vivido uma experiência traumática extrema. O perfil dessas crianças, na segunda perspectiva, parece aflorar rico de detalhes e de conotações específicas, não mais uma criança migrante genericamente entendida, mas com uma referência precisa de situações singulares para as quais destinar diferentes propostas (GRIGNOLLI; TRAMONTANO, 2019).

Para concluir, da análise dos questionários pode-se afirmar que deve ainda ser construída uma modalidade compartilhada de abordagem à problemática da migração. A perspectiva coletada está ligada a uma visão de valor, na maioria das vezes compartilhada teoricamente, apoiada em pequenos atos singulares, não direcionada a uma abordagem global que influencie realmente o mundo educativo ou aquele da instituição educativa. Tal fato é confirmado pela incapacidade de pensar em diferentes perspectivas de intervenção, integrativas ou totalmente diferentes das utilizadas para realizar o habitual modo de agir na escola (ZUCCOLI, 2016).

Parece que, a partir desses dados, os/as futuros/as docentes e educadores/as não tenham ainda colocado como tema, em parte ou no todo, o problema da migração unida à reflexão da necessidade de ativar modos diversos de pensar para as crianças, nas turmas. A proposta pensada é sempre a mesma, prevista para cada criança, nenhuma mudança do ponto de vista mais estrutural, que coloque em dúvida a manutenção da instituição educativa, além das mudanças também de época que podem ser vividas. Não entra em discussão o modelo educativo conhecido

"A ESCOLA É O MUNDO"

Este item, o último previsto para esta contribuição antes das conclusões, inicia-se com um título que é uma citação da pedagoga italiana Giuseppina Pizzigoni, contemporânea de Maria Montessori. "A Escola é o mundo". Segundo Pizzigoni, "o ambiente escolar para uma escola que quer colocar as crianças em contato com o mundo é... o mundo" (PIZZIGONI, 1956, p. 31-33), e ainda:

É necessário ampliar o nosso conceito de escola até sentir que a escola é o mundo. É necessário convencer-se que cada coisa, cada fato, cada homem que

tenha contato com a criança é professor dela. É necessário que o professor da turma considere como sua tarefa principal ao procurar estes contatos saudáveis, a fim de que deles derive aquele fato de suprema beleza que é a educação. (PIZZIGONI, 1931, p. 9-10).

A perspectiva que nos oferece este trecho e que resulta coerente com a articulação deste artigo é aquela relativa à segunda passagem, em que o/a educador/a e o professor/a, ou melhor, a comunidade educativa, em sua globalidade, deveria, na perspectiva proposta, levar em consideração. Se, por conseguinte, o primeiro passo indicado refere-se à mudança da postura do/da docente, que deveria ser diferente, não mais exclusivamente de observação, rigidamente respeitosa de uma ação autônoma da criança, entendida mais como individual do que como coletiva, mais propositiva e eficaz, objetivando à garantia de um desenvolvimento global para cada um e ao mesmo tempo para a totalidade da turma. O segundo passo é aquele referente à recuperação da dimensão coletiva e social do seguimento da turma. No tocante a esse aspecto, observamos que os/as futuros/as docentes não têm ainda formuladas as suas reflexões. Trata-se de uma turma que, ao contrário, deve ser considerada, necessariamente, um microssistema vital constantemente inter-relacionado com os mesossistemas, os exossistemas, os macrossistemas nos quais está inserida (BRONFENBRENNER, 1989).

Na perspectiva atual de uma globalização expandida, os microssistemas não podem mais proteger suas próprias fronteiras em uma série de passos, pois as referências imediatas permanecem apenas nas esferas limítrofes, porém, se veem improvisadamente influenciadas pelos macrossistemas. Não há mais aquela rede de proteção que caracterizou os microssistemas ocidentais em épocas anteriores, numa visão marcadamente míope e egoísta. Os serviços educativos para a primeira infância devem agora manter uma visão aberta e conhecida do que está acontecendo no mundo, tendo um olhar não apenas isolado e limitado, mas saber tomar decisões e agir imediatamente diante de novas urgências. Além disso, em uma turma que tenha presente uma criança migrante, o problema de um mundo desigual, de emergência de guerra e de pobreza, em cada caso coloca-se e pede-se a necessidade de uma reflexão para que possa emergir um posicionamento eficaz da comunidade escolar (MICCO, 2014). O fechar-se em uma perspectiva autorreferencial, que autossuporta as próprias perspectivas, pode ser profundamente prejudicial não somente aos/às professores/as, que arriscam pensar uma ideia de escola e de criança por enquanto desconhecida, mas também para as crianças, que à frente de uma perspectiva de mudança, não têm ainda novos pensamentos. Como podem alcançar estas reflexões

acerca do mundo que muda simplesmente pelas palavras das próprias crianças é um aspecto a se levar em consideração. Para tanto, apresentamos a seguir o protocolo de uma conversa realizada em uma turma do terceiro ano, do professor Franco Lorenzoni:

O primeiro dia do terceiro ano, enquanto estávamos compartilhando as nossas memórias do verão, trocando lembranças íntimas e cômicas, de repente, das palavras de Elisa emergiu uma imagem distante do tom e cor. Era a imagem de Aylan, o pequeno menino curdo de Kobanê, morto afogado com três anos e fotografado na praia da ilha de Kos. A voz e a sensibilidade de Elisa lembram aquela imagem, que todas as crianças haviam visto. Mário então coloca uma pergunta imprevista: "Professor, por que as pessoas emigram?". É uma pergunta importante, "respondo". "Penso que deveríamos dedicar muito tempo para abordar o problema que você colocou". (LORENZONI, 2019, p.11)

Nos dias seguintes, o professor continua a refletir como é possível propor tal argumento, quais palavras encontrar, como abordar de modo significativo e compreensível para uma criança um tema como aquele da emigração. Não encontrando uma resposta, nem uma proposta funcional convincente, escolhe relançar a mesma pergunta à turma de Mário, pedindo diretamente para as crianças se expressarem. Eis as passagens dessa conversa, que se considera importante propor em sua integralidade:

"Por que emigrar?"

ALESSIA: "Emigra-se porque alguém tem parentes em outra nação".

DAVID: "Dizem-nos que é um lugar acolhedor e gracioso e decidem ir para lá. Querem vir para a Europa, mas então os da Europa não os deixam vir".

NISRIN: "Se não encontram trabalho, vão para outro país e encontram trabalho e alimentam seus filhos".

LORENZO: "Uma pessoa poderia também emigrar porque não gosta do lugar onde acontecem tantas coisas feias a muitas pessoas. Tem medo e vão embora".

MÁRIO: "Existem pessoas más, tipo os ladrões que te roubam ou por causa da pobreza".

DIEGO: "Ou porque há guerra".

CHIARA: "As crianças devem ir com seus pais para outro lugar por trabalho ou porque falta dinheiro e devem ir embora".

SERIANA: "Uma pessoa pode também emigrar porque viu que, quando chegam aquelas pessoas que querem conquistar tudo, fogem porque têm medo".

FRANCO O PROFESSOR: "Responder à pergunta que colocou Mário não é fácil. É um problema que não se resolve facilmente. Talvez levaremos semanas ou meses para tentar abordá-lo".

AMBRA: "Se é um problema, devemos conhecer os dados".

FRANCO O PROFESSOR: "E segundo vocês, quais são os dados que precisamos?"

EMILIA: "Os dados do dinheiro".

AMBRA: "Dos pobres e dos ricos". (LORENZONI, 2019, p.26-27).

As crianças, portanto, observam o mundo completamente imersas, têm necessidades de um espaço público, compartilhado, para elaborar os próprios pensamentos, para tentar entender o que acontece. O papel do/a professor/a,

também nesse caso, não é de quem ignora uma pergunta e fornece uma imediata solução, mas daquele/a que constrói um espaço de reflexão, garante a sua realização, toma uma posição, permitindo a liberdade do pensamento. Se esta discussão se refere aos anos iniciais da escola do Ensino Fundamental, numerosas são as possibilidades também para a creche e a pré-escola.

CONCLUSÃO

Estamos bem conscientes de que, sinalizando a urgência de novos paradigmas educativos e de um papel adulto mais explícito e ativo, é grande o risco de que a questão seja compreendida como uma elaboração operacional de novos procedimentos de intervenção, como se o problema fosse somente trocar as ações que normalmente professores/as e educadores/as fazem quando estão em uma turma com as crianças. Estamos, ao contrário, convencidos/as de que o problema tornado visível e urgente, dada a intensidade dramática dos fenômenos globais, apresenta uma natureza bem mais profunda e interroga a própria ideia de desenvolvimento (econômico, cultural, social) e, portanto, também a própria ideia de educação que a perspectiva ocidental cultivou por décadas.

Não pode mais ser suficiente uma atitude educativa voltada a reconhecer, em uma espécie de pluralismo relativista, que cada cultura, coerentemente com a própria visão de mundo, elabora a própria educação segundo valores, ideais significados coerentes com essa cultura. Trata-se de cultivar uma visão mais ampla e dialética, global, em uma acepção positiva do termo, capaz de se nutrir da interação dinâmica e dialética entre culturas. Capaz de gerar nas crianças, graças ao papel dos/as adultos/as, perguntas dotadas de sentido; porém, não tanto acreditamos na força de originar percursos e processos por si mesmos, mas, ao contrário, enquanto movimento de pesquisa orientada a definir alternativas identificáveis, que compartilham com os outros pontos de referência de equidade para todos.

O/a professor/a, que no exemplo anterior assume as perguntas das crianças como objeto do próprio trabalho educativo, sinaliza que se trata não somente de adotar um método dialógico capaz de acolher e colocar em circulação comunicativa os pontos de vista das crianças, mas também de alimentar aquele processo de argumentos, dados, conteúdos, informações úteis para garantir uma alternativa conhecida e não um mero divagar de perguntas em perguntas. Neste sentido, hoje mais do que nunca é importante interrogar-se e problematizar o papel do/a adulto/a

para não deixar sozinhas as crianças, confiando inteiramente a elas (como indivíduos singulares) a lição de construir "ativamente" conhecimento e saber.

Sem dúvida a questão não é de fato simples e óbvia; pede-se ao mundo educativo adulto muita lúcida honestidade, considerando que, de acordo com as palavras de Franco Lorenzoni,

O nosso papel nos dá um poder tão absoluto que é fácil, muito fácil, abusarmos dele. E digo isso para mim mesmo antes de tudo, porque me pergunto frequentemente sobre os limites do nosso direito de educar, que deve ser sempre, como diz a palavra, um *levar para fora* e não um *levar onde nós queremos*. (LORENZONI, 2017, p. 89).

Mas os/as adultos/as não podem ficar presos/as entre a alternativa de renunciar a conduzir e o risco de conduzir em direção a uma meta predefinida. A respeito desses mesmos nós, talvez com um ímpeto excessivamente idealista, Paulo Freire refletiu, apontando a inevitabilidade da natureza dialética e comunitária dos processos educacionais, e afirmou que "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo". (FREIRE, 2002, p. 69) Hoje, porém, é o próprio mundo que está em mudança - nos processos de migração de ordem global, nas mudanças climáticas que desenham novos ambientes e ameaçam a própria sobrevivência do planeta, nas injustiças no acesso e na distribuição de recursos - e impõe aos adultos a necessidade de escolhas educacionais orientadas para outras visões e prioridade de desenvolvimento, para outras responsabilidades na educação das novas gerações, que herdarão as consequências de problemas de âmbito global. O tema da mudança é, portanto, prioritário e profundo.

Em 1979, em um período histórico distante e diferente do atual, Franco Basaglia, psiquiatra e intelectual que revolucionou a Psiquiatria e as instituições de saúde mental, fez uma série de conferências no Brasil, discutindo com estudantes, profissionais, técnicos empenhados como ele no desafio de mudar não apenas as práticas, mas também os significados e as estruturas organizacionais do trabalho. Um dos temas cruciais em torno dos quais se desenvolvem os seus pensamentos refere-se precisamente à mudança e gostaríamos de confiar às suas palavras o fechamento de nossas reflexões.

Precisa pensar outra maneira de trabalhar para mudança [...] O problema é que, enquanto denunciemos estes fatos devemos também mudar a realidade da nossa vida profissional. A denúncia deve ser prática, real, deve ser, isto é, uma prática de mudança. (BASAGLIA, 2018, p. 81).

REFERÊNCIAS

- BASAGLIA, Franco. **Conferenze brasiliane**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2018.
- BONDIOLI, Anna; SAVIO, Donatella. **Educare l'infanzia**. Temi chiave per i servizi 0-6. Roma: Carocci Editore, 2018.
- BRONFENBRENNER, Urie. **Ecologia dello sviluppo umano**. Bologna: Il Mulino, 1989.
- BRUNER, Jerome. **La mente a più dimensioni**. Bari: Laterza, 2003.
- FREIRE, Paulo. **La pedagogia degli oppressi**. Torino: Gruppo Abele, 2002.
- GATTICO, Emilio; MANTOVANI, Susanna (eds). **La ricerca sul campo in educazione**. I metodi quantitativi. Milano: Bruno Mondadori, 1998.
- GRIGNOLI, Daniela; TRAMONTANO, Gianluca. Un'esperienza locale di inclusione scolastica di minori stranieri non accompagnati in Molise. *In: Minori giustizia: rivista interdisciplinare di studi giuridici, psicologici, pedagogici e sociali sulla relazione fra minorenni e giustizia*, 3, 2019, p. - [Milano : Franco Angeli, Milano 2019.] - Disponível em: <http://digital.casalini.it.proxy.unimib.it/10.3280/MG2019-003015> - DOI: 10.3280/MG2019-003015. Acesso em: 4 apr. 2020.
- INFANTINO, Agnese. **I bambini imparano**. Milano: Guerini, 2019.
- LORENZONI, Franco. **I bambini pensano grande**. Cronaca di una avventura pedagogica. Palermo: Sellerio editore, 2017.
- LORENZONI, Franco. **I bambini ci guardano**. Una esperienza educativa controvento. Palermo: Sellerio editore, 2019.
- MICCO, Virginia de. Crescere Sulla Frontiera: Dal Trauma Alla Memoria in Bambini e Adolescenti Migranti / Growing up on the Frontier: From Trauma to Memory of the Migrant Children and Adolescents. *In: REMHU: Revista Interdisciplinar Da Mobilidade Humana*, v. 22, no. 42, 2014, p. 47-62. Disponível em: <https://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edssci&AN=edssci.S1980.85852014000100004&lang=it&site=eds-live&scope=site>. Acesso em: 4 apr. 2020.
- MONTESSORI, Maria. **La scoperta del bambino**. Milano: Garzanti, 1999.
- MORIN, Edgar. **La testa ben fatta**. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2000.
- PASTORI, Giulia. **In ricerca**. Prospettive e strumenti per educatori e insegnanti. Parma: Edizioni Junior-Spaggiari, 2017.
- SEMPIO, Olga Liverta; MARCHETTI, Antonella. Prefazione. *In: Pianta Robert. La relazione bambino-insegnante*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001.
- TOMASELLO, Michael. **Le origini culturali della cognizione umana**. Roma: Il Mulino, 2005.

TOMASELLO, Michael. **Diventare umani**. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2019.

ZUCCOLI, Franca. L'azione didattica. *In*: Elisabetta Nigris, Lilia Teruggi, & Franca Zuccol (eds.). **Didattica generale**. Milano: Pearson, 2016. p. 43-82.

NOTAS

CRIANÇAS MIGRANTES: ALGUMAS REFLEXÕES A PARTIR DE PERCURSOS ITALIANOS

Migrant children: reflections based on Italian research professional development trajectories

Bambini migranti: alcune riflessioni a partire da percorsi italiani

Agnese Infantino

Doutora em Educação

Università degli Studi di Milano-Bicocca,

Dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa"

Milão, Itália

agnese.infantino@unimib.it

 <https://orcid.org/0000-0002-7659-9131>

Franca Giuliana Maria Antonia Zuccoli

Doutora em Educação

Università degli Studi di Milano-Bicocca

Dipartimento di scienze umane per la formazione "Riccardo Massa"

Milão, Itália

franca.zuccoli@unimib.it

 <https://orcid.org/0000-0003-0551-9189>

Tradução **Renata Lanza**

Doutorado em Educação

Professora na Rede Municipal de Campinas

Membro do grupo de pesquisa OLHO da Faculdade de Educação da UNICAMP

Campinas, Brasil

lanzare@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-4157-0977>

Endereço de correspondência do principal autor

U06, Piazza dell'Ateneo Nuovo, 1 - 20126 MILANO, Italia.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORIA

Concepção e elaboração do manuscrito: A. Infantino, F. Zuccoli

Coleta de dados: A. Infantino, F. Zuccoli

Análise de dados: A. Infantino, F. Zuccoli

Discussão dos resultados: A. Infantino, F. Zuccoli

Revisão e aprovação: A. Infantino, F. Zuccoli

Tradução: R. Lanza

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.

CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO – uso exclusivo da revista

Os autores cedem à **Zero-a-Seis** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution](#) (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

PUBLISHER – uso exclusivo da revista

Universidade Federal de Santa Catarina. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Educação na Pequena Infância - NUPEIN/CED/UFSC. Publicação no [Portal de Periódicos UFSC](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.

EDITORES – uso exclusivo da revista

Márcia Buss-Simão e Kátia Agostinho.

HISTÓRICO – uso exclusivo da revista

Recebido em: 22-09-2020 – Aprovado em: 28-12-2020.