

**INSTITUTO FEDERAL DE GOIÁS
DEPARTAMENTO DE ÁREAS ACADÊMICAS
LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS**

ÉRIKA CRISTINA CASTRO E SILVA

**DESLOCAMENTOS FORÇADOS:
Análise e relato de experiência sobre a temática dos imigrantes e dos refugiados
com o uso de produções artísticas em aula**

Formosa/GO

2022



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIO DIGITAL DO IFG - ReDi IFG

Com base no disposto na Lei Federal nº 9.610/98, AUTORIZO o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, a disponibilizar gratuitamente o documento no Repositório Digital (ReDi IFG), sem ressarcimento de direitos autorais, conforme permissão assinada abaixo, em formato digital para fins de leitura, download e impressão, a título de divulgação da produção técnico-científica no IFG.

Identificação da Produção Técnico-Científica

- | | |
|--|---|
| ☐ Tese | ☐ Artigo Científico |
| ☐ Dissertação | ☐ Capítulo de Livro |
| ☐ Monografia – Especialização | ☐ Livro |
| ☒ TCC - Graduação | ☐ Trabalho Apresentado em Evento |
| ☐ Produto Técnico e Educacional - Tipo: _____ | |

Nome Completo do Autor: Érika Cristina Castro e Silva

Matrícula: 20182070110050

Título do Trabalho: *Deslocamentos forçados*: Análise e relato de experiência sobre a temática dos imigrantes e dos refugiados com o uso de produções artísticas em aula.

Autorização - Marque uma das opções

1. ☒ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso aberto);
2. ☐ Autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG somente após a data ____/____/____ (Embargo);
3. ☐ Não autorizo disponibilizar meu trabalho no Repositório Digital do IFG (acesso restrito).

Ao indicar a opção **2 ou 3**, marque a justificativa:

- ☐ O documento está sujeito a registro de patente.
☐ O documento pode vir a ser publicado como livro, capítulo de livro ou artigo.
☐ Outra justificativa: _____

DECLARAÇÃO DE DISTRIBUIÇÃO NÃO-EXCLUSIVA

O/A referido/a autor/a declara que:

- i. o documento é seu trabalho original, detém os direitos autorais da produção técnico-científica e não infringe os direitos de qualquer outra pessoa ou entidade;
- ii. obteve autorização de quaisquer materiais incluídos no documento do qual não detém os direitos de autor/a, para conceder ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás os direitos requeridos e que este material cujos direitos autorais são de terceiros, estão claramente identificados e reconhecidos no texto ou conteúdo do documento entregue;
- iii. cumpriu quaisquer obrigações exigidas por contrato ou acordo, caso o documento entregue seja baseado em trabalho financiado ou apoiado por outra instituição que não o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

Formosa - GO, 01/09/2022.
Local Data

Érika Cristina Castro e Silva

Assinatura do Autor e/ou Detentor dos Direitos Autorais

ÉRIKA CRISTINA CASTRO E SILVA

**DESLOCAMENTOS FORÇADOS:
Análise e relato de experiência sobre a temática dos imigrantes e dos refugiados
com o uso de produções artísticas em aula**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Áreas Acadêmicas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Câmpus Formosa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Ciências Sociais.

Orientador: Prof. Dr. Lemuel da Cruz Gandara

Formosa/GO

2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

S586d

Silva, Érika Cristina Castro e

Deslocamentos forçados: análise e relato de experiência sobre a temática dos imigrantes e dos refugiados com o uso de produções artísticas em aula / Érika Cristina Castro e Silva - 2022.

80 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Prof. Dr. Lemuel da Cruz Gandara

TCC (graduação) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Campus Formosa, Curso de Licenciatura em Ciências Sociais.

1.Educação. 2. Ensino Médio. 3. Imigrantes 4. Refugiados I. Gandara, Lemuel da Cruz. II. Título. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.

CDD: 320.325

Bibliotecária: Charlene Cardoso Cruz CRB1-DF nº 2909



INSTITUTO FEDERAL
Goiás

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE GOIÁS
CÂMPUS FORMOSA

ATA Nº xx/ 20xx

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE APRESENTAÇÃO E DEFESA DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Aos vinte e dois dias do mês de julho do ano de dois mil e vinte e dois (22.07.22) , às 10:30 horas, no Instituto Federal de Goiás, Câmpus Formosa, situado à Rua 64, s/n - Esq. c/ Rua 11 - Parque Lago, Formosa - GO, 73813-816 , foi realizada a sessão pública de apresentação e defesa do Trabalho de Conclusão de Curso da Graduanda **Érika Cristina Castro e Silva** (matrícula 20182070110050) do curso de Licenciatura em Ciências Sociais, no primeiro semestre do ano de dois mil e vinte e dois. A banca foi composta pelos seguintes membros: Prof. Dr. Lemuel da Cruz Gandara (IFG/Formosa), Profa. Ma. Deborah Cancelli Pinheiro Celentano (IFG/Formosa) e Profa. Esp. Luciany Oliveira Osório Borges (SEDF), sob a presidência do primeiro. O trabalho de conclusão de curso tem como título **Deslocamentos forçados: Análise e relato de experiência sobre a temática dos imigrantes e dos refugiados com o uso de produções artísticas em aula**, sob orientação do Prof. Dr. Lemuel da Cruz Gandara. Após a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso, tendo sido a autora arguida pela Banca Examinadora, a nota obtida foi 10,0 (dez).

(Assinado eletronicamente)

Prof. Prof. Dr. Lemuel da Cruz Gandara

Orientador e Presidente da banca

(Assinado eletronicamente)

Ma. Deborah Cancelli Pinheiro Celentano (IFG/Formosa)

Avaliadora I

(Assinado eletronicamente)

Profa. Esp. Luciany Oliveira Osório Borges (SEDF)

Avaliadora II

Documento assinado eletronicamente por:

- Luciany Oliveira Osório Borges, Luciany Oliveira Osório Borges - 234910 - Professor de artes visuais no ensino superior (artes plásticas e multimídia) - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (00394676000107), em 10/08/2022 10:55:27.
- Deborah Cancelli Pinheiro Celentano, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 09/08/2022 15:42:46.
- Lemuel da Cruz Gandara, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLÓGICO, em 04/08/2022 12:46:59.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 04/08/2022. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse <https://suap.ifg.edu.br/autenticar-documento/> e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 309137

Código de Autenticação: b38a520a19



Este trabalho é dedicado à Mamãe, Cleonice Castro, por me fornecer abrigo, sustento e força, por me mostrar diariamente o quanto sou inteligente e capaz. Foi e será sempre a minha maior referência do gosto pela música e filmes, tendo, assim, influenciado na escolha do tema deste trabalho.

Dedico também ao meu irmão, Pedro Henrique, que mesmo tão novo me permite aprender tanto, desde a ter paciência até experimentar diálogos reflexivos sobre filmes, séries e músicas. Muito do que é tratado neste trabalho foi dialogado anteriormente com o Pedro.

Ao Tiago, que ultrapassou o status de amigo e hoje é o meu irmão de outra mãe, que se fez presente me apoiando e fornecendo meios para a realização deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

A trajetória acadêmica não se resume ao esforço e mérito do discente. Nesses 4 anos como aluna no IFG, diversas contribuições e apoios foram essenciais desde a continuação da experiência acadêmica até a finalização do trabalho presente.

Agradeço à minha pequena grande família tradicional brasileira, formada pela minha Mãe Cleonice Castro e o meu irmão Pedro Henrique. Vocês são o meu sinônimo de lar, me competem responsabilidades diárias que me permite crescer e ter sabedoria. As nossas maratonas de filme e séries, ouvir músicas enquanto fazemos algumas das nossas tarefas diárias não são mais apenas as melhores lembranças que tenho com vocês, agora também faz parte da base inspiradora para este trabalho. Ao Dom, meu cachorro, também pertencente à esta família, agradeço pela companhia que se confunde com a trajetória acadêmica, tendo em vista a sua chegada logo quando passei no vestibular. Desde então tenho tido ao meu lado o melhor companheiro nos momentos que estou em casa, fazendo meus trabalhos acadêmicos, passando por dramas cotidianos. O Dom sempre me transportou para o lugar do amor e da calma, da fé de um dia tudo melhorar.

Ainda sobre a família, agradeço ao Tiago, meu irmão que a vida deu, obrigada por ser presente na minha vida, por sempre me apoiar e me inspirar a ser uma pessoa correta e esforçada. Nos últimos momentos do curso, tive imprevistos e mais uma vez você apareceu como um anjo para me ajudar. Também estendo agradecimentos eternos a quem lhe for da família.

Ao decorrer do curso vi o quão necessário seria a compra de um Notebook, que me ajudou não só nos trabalhos acadêmicos como também em ajudar meus colegas de classe, além de ter sido utilizado, diversas vezes, como instrumento de trabalho. Para isso, contei com a ajuda de diversos amigos que contribuíram para a compra desse equipamento. Agradecimentos ao Eduardo Tavares, Douglas Castro, Natasha Andrade, Rilden Gomes, Sibele Montandon e à minha tia Roseclair de Assis. Sendo essenciais não só na vaquinha para a compra do Notebook, mas é importante destaca-los como grandes amigos, que sempre se preocuparam comigo, me apoiaram e constantemente me arrancam sorrisos. Se tratando de amigos, não posso esquecer da Laryssa Lopes e da Rebeca Resende, por aturarem meus desabafos. Aos meus amigos que, mesmo distantes e sem contatos diários, quando o cerco apertou, me acolheram, me estimularam e me

fazem muito feliz: obrigada à Narayanne da Hora, Maria Claro Damaceno, Luiza Villas Boas, Guilherme Passos e Gabriel Bertolossi.

Aos meus colegas de classe, agradeço pelo companheirismo nesses 4 anos. Chegamos à etapa final mais unidas, pudemos ver nossos esforços e avanços sendo construídos juntos. Obrigada também por me confiarem o título de representante de turma.

Por fim, agradeço aos diversos profissionais do Instituto Federal de Goiás, especificamente o Campus Formosa, pelas orientações e auxílios. Aos realizadores das SECITECs que, na época de pandemia, possibilitaram aos estudantes deste Campus conhecer seguimentos de outros cursos, de outros Campis. Esses eventos permitiram uma reflexão quanto à relação da Sociologia com a arte e me foi apresentado o Projeto Diáspora – Sentir o Outro, da Professora Luciany Borges, na qual agradeço pela atenção, pelas informações prestadas e pela motivação para a produção deste trabalho.

Especificamente aos docentes em que tive a honra de ser aluna, agradeço pelos ensinamentos, pelas referências e inspirações. Agradeço pelo comprometimento e esforço de muitos destes em entender nossas dificuldades e frustrações. Quero agradecer, diretamente, aos professores Daniel Sejour, Gabriel de Paula, Deborah Celentano, Alessandra Rocco, Edson Borges e Lemuel Gandara, por me inspirar a moldar minhas metodologias e estratégias de abordagem em sala de aula, seja com dinâmicas criativas, seja com uma linguagem mais clara e acessível ou mesmo com a utilização da análise de produções artísticas e culturais, relacionando com os conteúdos de suas disciplinas. Vocês serão lembrados em todas as minhas futuras experiências profissionais após esta formação.

*Os que a estes mares ontem se arriscaram
E vivem os que por um amor tremeram
E dos céus os destinos esperaram
Atravessamos o mar Egeu
Um barco cheio de Fariseus
Com os Cubanos
Sírios, ciganos
Como Romanos sem Coliseu
Atravessamos pro outro lado
No rio vermelho do mar sagrado
Os center shoppings superlotados
De retirantes refugiados
You
Where are you?
Tribalistas*

RESUMO

SILVA, Érika Cristina Castro e. *Deslocamentos forçados: Análise e relato de experiência sobre a temática dos imigrantes e dos refugiados com o uso de produções artísticas em aula*. 2022. 80f. Trabalho de Conclusão de Curso – Licenciatura em Ciências Sociais – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Formosa, 2022.

Este trabalho tem como questão principal a forma de inserir o tema deslocamentos forçados e refugiados nas aulas do Ensino Médio, utilizando produções artísticas que dialoguem com tal tema e estimulando a Imaginação Sociológica nos alunos. Para isso, o presente trabalho conta com embasamento histórico e contextualização dos deslocamentos forçados e refugiados, no Brasil e no mundo, além das análises quanto às formas como o tema aparece no cotidiano brasileiro, seja por meio dos noticiários ou produções artísticas nacionais e internacionais. Como base referencial para a abordagem do tema de deslocamentos forçados e refugiados nas aulas, foram analisados trabalhos que tratam da utilização de produções artísticas e a Imaginação Sociológica em sala de aula. Quanto à abordagem, o relato de experiência descreve como foi a utilização da metodologia escolhida e o diálogo com o tema supracitado, assim como a devolutiva dos alunos e o contexto de toda esta experiência, que influencia no formato de ensino e na participação dos alunos.

Palavras-chave: Deslocamentos. Refugiados. Imigração. Arte. Educação.

ABSTRACT

SILVA, Érika Cristina Castro e. *Forced Displacement: Analysis and Experience Report on the Theme of Immigrants and Refugees with the Use of Artistic Productions in Class*. 2022 80f. Undergraduate Thesis – First Degree in Social Science – Federal Institute of Education, Science and Technology of Goiás, Formosa, 2022.

This work has as main question how to insert the theme forced displacement and refugees in high school classes, using artistic productions that dialogue with this theme and stimulating the Sociological Imagination in students. For this, the present work has a historical basis and contextualization of forced displacements and refugees, in Brazil and in the world, in addition to analyzes of the ways in which the theme appears in Brazilian daily life, whether through the news or national and international artistic productions. As a reference basis for approaching the issue of forced displacement and refugees in the classroom, works dealing with the use of artistic productions and the Sociological Imagination in the classroom were analyzed. As for the approach, the experience report describes how the chosen methodology was used and the dialogue with the aforementioned theme, as well as the feedback from the students and the context of this whole experience, which influences the teaching format and student participation.

Keywords: Displacement. Refugees. Immigration. Art. Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01:	Charge “Dr. Arizona and Mr. Hyde”	p. 54
Figura 02:	Cena do filme <i>Limbo</i>	p. 55
Figura 03:	<i>The Son of a Migrant from Syria</i> , de Banksy	p. 58
Figura 04:	<i>O brilho da ingenuidade atrás das grades</i> (lápiz sobre papel), de Bruno Bryan	p. 60
Figura 05:	Cena do curta-metragem <i>Alô, maman</i>	p. 66

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1	
SER REFUGIADO NO MUNDO: DOCUMENTOS, TEXTOS E	
CONTEXTOS	16
CAPÍTULO 2	
DESLOCAMENTOS FORÇADOS: DO COTIDIANO MIDIÁTICO À	
IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA	36
2.1 Preparação para a abordagem do tema nas aulas	41
CAPÍTULO 3	
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA VIRTUAL	49
3.1 Escolhas de abordagem e metodologia para a experiência das	
aulas	50
3. 2 Relato de experiência.....	52
3.2.1 Aula 1: Apresentação do tema	53
3.2.2 Aula 2: Primeira intervenção	54
3.2.3 Aula 3: Segunda intervenção	60
3.2.4 Aula 4: Terceira intervenção.....	66
3.3 Análise da experiência da abordagem do tema no ensino	
remoto	69
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	72
REFERÊNCIAS.....	74

INTRODUÇÃO

A história da humanidade, desde a sua origem, conta com relatos de migrações por diversos fatores, desde a busca por melhores condições de vida, até o deslocamento forçado a partir de conflitos que colocam as vidas em risco. Atualmente o mundo tem presenciado diversos fluxos migratórios decorrentes de crises humanitárias e catástrofes ambientais. Os fluxos migratórios tiveram um aumento expressivo e esses deslocamentos andam lado a lado com o fenômeno da globalização (SILVA, 2017). A cada cento e treze pessoas no mundo, uma é refugiada, ou solicitante de refúgio ou deslocada interna (ACNUR apud SPOLIDORO, 2017).

Além disso, o tema de deslocamentos forçados e refugiados é presente no cotidiano dos brasileiros, seja nos noticiários, quando relatados como consequência de conflitos recentes, como a invasão da Rússia ao território da Ucrânia, ou também como questões no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), seja em produções artísticas que abordem os dramas dos deslocados, como a novela *Órfãos da Terra* (2019), que aproxima e sensibiliza os telespectadores de tal realidade que não cabe mais ser tratada como distante.

Fazendo uma análise do curso de Licenciatura em Ciências Sociais do Instituto Federal Campus Formosa, assim como de experiências advindas deste curso, como os Estágios em turmas de Ensino Médio, no próprio Instituto, foi possível identificar a falta do tema supracitado nas aulas e seus respectivos conteúdos. Tendo em vista esta ausência, este trabalho busca introduzir a temática e inspirar futuras pesquisas deste Instituto.

O trabalho conta com um capítulo informativo sobre o tema principal de deslocamentos forçados e refugiados, um segundo capítulo sobre o aparecimento do tema no cotidiano dos brasileiros e o referencial teórico para a abordagem do tema com métodos que visam o uso de produções artísticas, nacionais e internacionais, e o último capítulo que relata a experiência de intervenções nas aulas de determinada turma do Ensino Médio, onde buscou-se trabalhar o tema no Ensino Médio.

Para tal abordagem foram utilizados recursos audiovisuais, sendo produções artísticas que dialogam com o tema dos deslocamentos forçados e refugiados. Esta escolha será defendida com base em referenciais, mas vale destacar que a autora deste

presente trabalho compreende a importância dessa abordagem em sua própria trajetória escolar e acadêmica, que possibilitou não somente o entendimento dos conteúdos trabalhados, mas também o acesso à arte e o exercício da interpretação. Com este relato foi possível identificar a importância do tema e como se deu a utilização das produções artísticas dentro do contexto de ensino remoto e seus desafios. Espera-se que este trabalho sirva de referencial para pesquisas e abordagens futuras que busquem relacionar os conteúdos das aulas com produções artísticas, assim como os diálogos e produções quanto ao tema de deslocamentos forçados e refugiados.

CAPÍTULO 1
SER REFUGIADO NO MUNDO:
DOCUMENTOS, TEXTOS E CONTEXTOS

Neste capítulo, serão levantados os conceitos e informações quanto aos fluxos migratórios como deslocamentos forçados e, principalmente, às tratativas e contextualizações a respeito dos refugiados. O objetivo é apresentar uma base crítica e teórica sobre o tema escolhido a ser investigado no decorrer do presente Trabalho de Conclusão de Curso para as devidas análises e reflexões de produções artísticas, audiovisuais que possibilitam a utilização em aula e estimulem a Imaginação Sociológica. É importante destacar que se espera que este capítulo sirva como base para futuros projetos e pesquisas realizados neste Campus, que pouco aborda a temática dos refugiados e deslocamentos forçados.

Nas duas primeiras décadas do século XXI, o mundo tem presenciado diversos fluxos migratórios emergentes decorrentes de crises humanitárias e catástrofes ambientais. Os fluxos migratórios tiveram um aumento expressivo e esses deslocamentos andam lado a lado com o fenômeno da globalização (SILVA, 2017). A cada cento e treze pessoas no mundo, uma é refugiada, ou solicitante de refúgio ou deslocada interna (ACNUR apud SPOLIDORO, 2017). Por conta dos contextos socioeconômicos e políticos, que levam a grandes fluxos migratórios emergentes, as questões quanto a definição de refugiado corre risco, assim como o alcance aos direitos à proteção específica “em virtude da complexidade dos fluxos migratórios existentes” (SILVA, 2017, p. 4). Além disso, os grandes fluxos migratórios provenientes de questões humanitárias impulsionaram a busca por comprometimento e soluções, com organizações específicas para a tratativa das questões que envolvem os refugiados, contando com documentos internacionais e regionais (MOREIRA, 2008).

A história humana tem desde sua origem migrações por diversos fatores, desde a busca por melhores oportunidades e condições de vida, até a fuga emergencial a partir de conflitos. Mesmo com o sedentarismo consequente de uma agricultura mais desenvolvida, as dinâmicas migratórias continuaram acontecendo ainda no Período Neolítico. A migração é o fluxo de pessoas dentro ou fora de um mesmo território, sendo documentado ou de forma irregular, mas dentro desses movimentos há termos diferentes que levam em consideração para as suas definições o que o Estado origem fornece aos seus cidadãos em determinados contextos. (GREGORI, 2007; SOUSA, 2019)

Dentro desses termos diferentes, têm-se as definições de emigrante e imigrante, que por vezes se confundem. O emigrante é aquele que sai do país de origem para outro país, enquanto o imigrante é aquele que chega ao país de destino. Além desses, há casos de migrações com características específicas como os Apátridas, que têm sua nacionalidade retirada ou já nascem sem a nacionalidade de um Estado.

Ainda sobre as formas de migrações, os asilados são aqueles que recebem a proteção de outro Estado que não seja aquele no qual tiveram que emigrar (SOUSA, 2019). O asilo é característico da América Latina e serve de “proteção ao indivíduo perseguido frente a uma ameaça atual e efetiva” (GREGORI, 2007, p. 18). Os refugiados, por sua vez, têm na base de sua definição quanto ao fluxo migratório a “incapacidade de seus países de atender às suas necessidades mais básicas impossibilitando, não apenas a sua dignidade e cidadania, como a sua própria sobrevivência.” (SOUSA, 2019, p. 2). Esse último trecho destacado será abordado com mais ênfase após a análise histórica, tendo em vista que seu conceito foi tomando forma ao longo da história, já que, com o passar dos anos foi entendido que não se tratava de um fenômeno temporário.

A primeira denominação de uma forma migratória específica visando refúgio em outro território apareceu na Grécia Antiga com a palavra asilo, derivada de *asylon*, palavra grega que tem como significado “proteção às pessoas que procuravam abrigo em outras cidades por quaisquer motivos, dentre eles a perseguição” (ANDRADE, 2001 apud SOUSA, 2019, p.4). O asilo apareceu como um Direito no Período Imperial romano (27 a.C. – 476 d.C.), com o objetivo sinônimo do significado da palavra e com um “instituto jurídico próprio” (PEREIRA, 2009 apud SOUSA, 2019, p. 2). Na Idade Média (476 – 1453) e com o poder que a Igreja Católica possuía, a concessão e a proteção dos solicitantes do asilo era determinada pelos representantes da Igreja Católica. Na Idade Moderna (1453 a 1789), essa atribuição quanto aos indivíduos sob perseguição voltou a ser do Estado. (SOUSA, 2019)

Mesmo tendo como origem o termo asilo, o conceito de refúgio e de asilo hoje têm objetivos semelhantes, mas vale ressaltar que suas circunstâncias jurídicas são variadas. (SOUSA, 2019) Ainda sobre as diferenças entre asilo e refúgio, Barreto (2006 apud SPOLIDORO, 2017, p.12) acrescenta que

enquanto o asilo tem caráter individual e político e sua concessão é ato discricionário do Estado acolhedor, o refúgio tem caráter coletivo e vincula o Estado à concessão, bastando o fundado temor de perseguição para configurar tal condição.

O conceito de Refugiado aparece então desde a Idade Moderna representando aqueles que se viram obrigados a se deslocarem por motivos que indicam a falta de segurança em seus locais de origem. Moulin (2013, apud SILVA, 2017, p. 1) descreve que:

[...] a primeira referência histórica a essa palavra ocorreu no século XVII na França, durante a fuga dos huguenotes (pessoas pertencentes à religião Protestante) devido à revogação do Editto de Nantes em 1685, que impedia a perseguição religiosa e dava liberdade para a prática do protestantismo.

Mas foi no início do século XX, com o fluxo de pessoas migrando de territórios em busca de refúgio sendo significativo, tendo em vista Guerras em escala global, como a Primeira Grande Guerra Mundial (1914 – 1918) e Revolução Russa (1917 – 1923), que as tratativas às questões desses deslocados começaram a acontecer. Mesmo com os conceitos ainda não delimitados quanto aos diversos termos quanto às formas e circunstâncias de migração, os esforços necessários para a proteção desses indivíduos teve início em 1921 com a organização, voltada especificamente às questões dos refugiados, com nome de Alto Comissariado para Refugiados Russos (1921 – 1930), que, conforme tal nomenclatura, assistia especificamente os Refugiados provenientes da Revolução Russa, assim como da Guerra Civil do mesmo Estado (BARICHELLO; DE ARAUJO, 2015).

Em um âmbito mundial, os direitos dos refugiados foram conquistados após a Segunda Grande Guerra Mundial (1939 – 1945), a partir da criação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) pela Organização das Nações Unidas (ONU), também recentemente criada, no ano de 1945 (HUNT, 2009), com objetivo de “representar a comunidade internacional” (SPOLIDORO, 2017, p.19).

No contexto brasileiro, as Constituições de 1934 e de 1937 estabeleceram restrições à entrada de imigrantes no país, não só em termos de quantidade, mas também de raça. Enquanto a constituição de 1934 instituiu o sistema de cotas que impedia que correntes migratórias passassem dos 2% “do número total de nacionais daquele país que haviam entrado no Brasil durante os últimos cinquenta anos”, a Constituição de 1937

restringiu ainda mais as pessoas de determinadas origens, havendo o privilégio da imigração de pessoas europeias, quando indica em seu artigo 2º a “necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes de sua ascendência europeia” (MILESI, 2007, p.79 e 80).

Em 1950, foi criada a agência da ONU específica para as questões de refúgio pós Segunda Guerra Mundial, servindo de amparo legal à Organização, a partir da elaboração de acordos e tratados locais, institucionais e internacionais. A agência denominada Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) definiu, a partir da Convenção de 1951, “quem seriam os ‘Refugiados’ e esclareceu os direitos e deveres entre os mesmos e os países que os acolhessem.” (SOUSA, 2019, p. 8).

Para o ACNUR, a partir da Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados:

[...] o termo "refugiado" se aplicará a qualquer pessoa: [...] Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (1951, p.2).

Para Barreto (2010, p. 15 apud SPOLIDORO, 2017, p. 20), a agência, que viria a ganhar os prêmios Nobel da Paz dos anos de 1954 e 1981, “surgiu como uma instituição apolítica. É uma instituição internacional, humanitária e de cunho social.”. As atividades do ACNUR são pautadas com base no Direito Internacional dos Refugiados e suas tratativas englobam outras formas de deslocamento além dos Refugiados, como os apátridas, os deslocados internos (aqueles que se deslocam dentro do próprio país) e aqueles que possuem nacionalidade controversa (SPOLIDORO, 2017). Na década de 2020, o ACNUR atua em cerca de 130 países, incluindo regiões que estão em conflito ou foram afetadas por catástrofes naturais. A agência conta com contribuições e doações de países, arrecadações em conjunto com setor privado e doadores individuais. O ACNUR tem como objetivos a redução do deslocamento forçado, incentivar Estados e instituições na criação de condições de proteção dos direitos humanos e a reintegração dos deslocados no caso de retornarem aos seus países de origem, com vistas à prevenção à ocorrência de novos conflitos. (SPOLIDORO, 2017).

É importante destacar a necessidade emergente para o deslocamento, por parte dos refugiados, e a também necessidade de atenção à proteção e tratamento à vulnerabilidade dos refugiados. Alguns dos tratamentos a serem destacados estão presentes no documento da Convenção de 1951 em diversos artigos, como: “liberdade de movimento (art. 26), a liberdade de religião (art. 4), o direito à educação (art. 22), o direito à não discriminação (art. 3), entre outros” (SOUSA, 2019, p. 9).

A formulação do Estatuto dos Refugiados das Nações Unidas vinculava, apenas, os deslocamentos migratórios que ocorreram antes da data de 1º de janeiro de 1951, como relatado anteriormente, e além dessa primeira limitação legal à época, os Estados receptores não eram obrigados a aceitarem refugiados que não fossem do continente europeu. No entanto, ao longo dos anos, tais limitações foram sendo alteradas por ampliações jurídicas ao decorrer das necessidades e realidades dos refugiados que pediam novas definições. Contudo, apesar das reformulações ao longo do tempo no que tange o documento do Estatuto dos Refugiados, Jarochinski Silva (2011 apud SILVA, 2017, p.2) indica que alguns países desejavam a revisão do documento se utilizando de um “discurso político que condena qualquer forma de migração”. A partir de Moreira (2008, p. 3), com citação à Conley (1993), Hathaway (1993) e Matas (1993), é possível destacar também como a recepção dos refugiados era influenciada com base em uma concepção política-ideológica, onde países do ocidente buscavam “deslegitimar o bloco soviético” ao receber pessoas que fugiam desse regime.

Na mesma década, o Brasil e a Venezuela receberam um número expressivo de refugiados e por isso fizeram parte do Comitê Consultivo da ONU. Especificamente o Brasil recebera 40 mil refugiados europeus, em 1954, sendo então o país Latino Americano que mais acolheu refugiados nesse contexto. (ACNUR, 2001; ZARJEVSKI, 1987 apud MOREIRA, 2008). Neste contexto sobre o Brasil quanto à Convenção de 1951, temporal e geográfico, o Estado delimitou seu recebimento às pessoas refugiadas de origem europeia, ou seja, adotando a “reserva geográfica” (onde só seriam reconhecidos refugiados aqueles que têm como origem o continente Europeu), mas essa delimitação foi retirada décadas depois. Vale destacar que todos os países Latino Americanos, exceto Cuba, assinaram o documento da Convenção de 1951 (MOREIRA, 2008, p.4).

Apesar das limitações citadas presentes na Convenção de 1951, um ponto importante que estabelece uma das responsabilidades principais do Estado-parte (Estado receptor) é o princípio de *non-refoulement*, no qual proíbe

os Estados-parte de devolver os refugiados para as fronteiras dos territórios onde suas vidas ou liberdades estivessem ameaçadas em virtude de sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou opiniões políticas (MOREIRA, 2008 p. 4).

No ano de 1964, com o Golpe Militar, o Brasil viria a estabelecer um novo panorama quanto às questões dos refugiados. Além do fato de o Brasil se tornar o país origem de pessoas em busca de asilo político e refúgio no exterior, a reserva ambiental ainda à época estava longe de ser retirada, como indica Moreira (2008).

Ainda nos anos de 1960, mas numa análise global, era perceptível que as questões de migrações não eram restritas à Europa ou às Guerras em escalas mundiais. A partir de “movimentos de descolonizações” nos continentes da África e Ásia, foi preciso rever as limitações da Convenção de 1951. Por isso, o Protocolo sobre o Estatuto dos Refugiados de 1967 estabeleceu a impossibilidade quanto à reserva geográfica assim como não havia mais a limitação temporal. Assim como na Convenção de 1951, os países Latino Americanos, exceto Cuba, acataram o Protocolo de 1967 (ACNUR, 2007 apud MOREIRA, 2008).

Mesmo com números expressivos quanto ao recebimento de refugiados, pessoas da América Latina se viram obrigadas a emigrar de seus países por conta de conflitos políticos armados consequentes dos regimes ditatoriais. Só da América Central, houve um deslocamento emergente de mais de 2 milhões refugiados. Pessoas de países como El Salvador, Nicarágua, Guatemala e Chile buscaram refúgio nos EUA e Canadá, mas esses possíveis receptores não tinham interesse em receber essas pessoas, principalmente por conta do apoio a países com regime de direita. Essas razões políticas acima das condições humanas fizeram com que os EUA negassem refúgio à maioria dos 500 mil solicitantes (MOREIRA, 2008).

James Hathaway (apud SPOLIDORO, 2017, p. 23) explica que os conflitos não ficam restritos apenas aos atos do próprio Estado de origem, sendo importante destacar os casos no qual há a perda da autoridade dos Governos desses Estados de Origem a partir de “agressão externa, ocupação e dominação estrangeira”. Sobre essa forma de

conflito que estimula grandes deslocamentos em busca de refúgio, a Convenção Relativa aos Aspectos Específicos dos Refugiados Africanos (1969) tratou dessa especificidade que leva em consideração a ocupação externa e a dominação estrangeira, quando diz em seu artigo I, 2

2 - O termo refugiado aplica-se também a qualquer pessoa que, devido a uma agressão, ocupação externa, dominação estrangeira ou a acontecimentos que perturbem gravemente a ordem pública numa parte ou na totalidade do seu país de origem ou do país de que tem nacionalidade, seja obrigada a deixar o lugar da residência habitual para procurar refúgio noutro lugar fora do seu país de origem ou de nacionalidade.

Em 1977, o ACNUR teve a instalação da sua primeira repartição em território brasileiro, mais especificamente na Cidade do Rio de Janeiro (RJ), com o objetivo de tratar do reassentamento de aproximadamente 20 mil sul americanos em outros países com melhores condições para tal acolhimento (MOREIRA, 2008). O Reassentamento, segundo o ACNUR (2014 apud SPOLIDORO, 2017, p.49),

ocorre quando o refugiado não pode voltar ao seu país de origem por temor de perseguição e nem permanecer no país de refúgio onde se encontra, devido a problemas de segurança, integração local ou falta de proteção legal e física.

No mesmo período em pauta, houve assistência e primeiros atendimentos aos refugiados pelas Caritas Arquidiocesanas do Rio de Janeiro e posteriormente de São Paulo (CARJ e CASP). As Caritas (Confederação de Organizações Humanitárias da Igreja Católica) por muitas vezes são as primeiras a prestar acolhimento aos refugiados, por motivos de desconhecimento ou temor de um contato com a Polícia Federal, por não conhecerem o direito que têm no que tange a solicitação de refúgio junto a esse órgão. Cabe então às Caritas realizar o acolhimento inicial, explicar o procedimento correto previsto em lei e encaminhar o solicitante ao Departamento da Polícia Federal (JUBILUT, 2009, p. 6-7 apud SPOLIDORO, 2017). A Polícia Federal, por sua vez, realizará a solicitação, emitindo o protocolo em favor do pedido de refúgio, e transmitirá ao órgão responsável pela tramitação, conforme indicado no artigo 10 da Lei 9.474/97. O Protocolo emitido no Departamento da Polícia Federal é de extrema importância, pois, muitas vezes, é o único documento que o solicitante de refúgio possui. Portanto, o Protocolo serve como uma base legal para que o solicitante permaneça em

território brasileiro enquanto aguarda a decisão da solicitação de refúgio, assim como também permite a expedição da Carteira de Trabalho Provisória, pelo Ministério do Trabalho, dando a possibilidade do solicitante de refúgio exercer atividade remunerada no Brasil. Jubilut (2009, p. 7 apud SPOLIDORO, 2017, p.40) ainda destaca “que o número de refugiados que tem documentos, mas que entra ilegalmente no país é também extremamente grande se comparado com o total de solicitantes.”.

A partir de 1981 e de tantos casos de acolhimento a refugiados da parte das Caritas no Brasil, surgiu a necessidade de ampliar as garantias àqueles assistidos. Para isso, nos anos de 1988 e 1989, foram firmados contratos entre as Caritas Arquidiocesana com o SENAI, SENAC e outros órgãos, com o objetivo de capacitar aquelas pessoas para o mercado de trabalho. (BARRETO, 2010, p. 68 apud SPOLIDORO, 2017)

É importante destacar a partir de Moreira (2008, p. 11) que o ACNUR em conjunto com o Governo Brasileiro destina “verbas às Cáritas e seus parceiros, que provêm ajuda de subsistência, moradia e curso de português aos refugiados e os auxilia na busca de emprego (novamente se fazendo presente a estrutura tripartite).”. As Caritas Arquidiocesanas de São Paulo e do Rio de Janeiro, assim como o Instituto Migrações e Direitos Humanos (IDMH, Brasília-DF) e demais organizações civis de acolhimento a refugiados e solicitantes

trabalham para promover a proteção, assistência e integração local dos solicitantes de refúgio e dos refugiados. Através desses órgãos, essas pessoas obtêm orientações, e encaminhamentos nas questões relacionadas à moradia, saúde, estudo da língua portuguesa, educação, inclusão no mercado de trabalho etc. (ACNUR, 2014 apud SPOLIDORO, 2017, p.43).

A Declaração de Cartagena de 1984 veio como um instrumento que ampliou a definição de refugiados tendo em vista outras problemáticas específicas a partir de conflitos ocorridos na região de Cartagena (Espanha) nas décadas de 1970 e 1980. Moreira (2008, p.6) descreve que as novas definições indicavam que os refugiados eram aqueles que

deixaram seus países porque sua vida, segurança ou liberdade foram ameaçadas em decorrência da violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação massiva dos direitos humanos ou outras

circunstâncias que perturbaram gravemente a ordem pública (DECLARAÇÃO, 2001).

Como a Declaração visava o sistema interamericano, a maioria dos países latino americanos como o Brasil, México, Honduras, entre outros, assinaram a Declaração e/ou adotaram sua definição mais abrangente, além de, inclusive, incluírem essas novas definições em suas legislações específicas e regionais (ACNUR, 2004 apud MOREIRA, 2008). Em 1985, com a redemocratização do Estado brasileiro e o fim da “carga ideológica” proveniente da Guerra Fria, foi possível a retomada às tratativas dos Refugiados (MOREIRA, 2008, p.8).

O Refugiado no Brasil tem o amparo legal da Constituição Federal de 1988, que vem como base para Leis específicas para os tratamentos quanto ao refúgio e migração, como a Lei dos Refugiados (Lei nº 9.474/97) e a Nova Lei de Migração (nº 13.445/2017), específicos do Estado, além dos documentos assinados em âmbito internacional.

Na Constituição Federal de 1988, o refúgio aparece nos termos do artigo 1º, quando trata sobre cidadania e dignidade da pessoa humana, assim como no artigo 3º quando traz como um dos objetivos a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, sem preconceitos e discriminações. E, ainda, no artigo 4º, quando indica que o Brasil “rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II - prevalência dos direitos humanos; [...] X - concessão de asilo político.”(BRASIL, 1988). Segundo Piovesan (2013, p. 85-86 apud SPOLIDORO, 2017), esses direitos fundamentais tratados na Constituição Federal “exercem uma função democratizadora”.

Com a junção do novo contexto nacional e instrumentos que ampliavam a concepção quanto aos refugiados, finalmente no ano de 1989, a partir de diálogo iniciado com o ACNUR, a reserva geográfica foi retirada como determinação no recebimento de Refugiados no Brasil. Com isso, o Brasil viria a receber refugiados de qualquer parte do mundo (BARRETO, 2010, p. 18 apud SPOLIDORO, 2017). Nos anos 1990, o Brasil no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) viria a participar de “foros multilaterais e em prol dos temas globais, como o dos direitos humanos”, assim como havia pretensões do Brasil “se tornar membro permanente do Conselho de Segurança da ONU (embora não tenham sido envidados muitos esforços para concretizá-la).” (KEOHANE; NYE, et. al 2001 apud MOREIRA, 2008, p.8).

Em 1997 o Brasil então teria a sua primeira Lei Federal para tratar das questões dos Refugiados no país. O Projeto (PL nº1936/96) que virou Lei a partir de uma rápida aprovação do Congresso Nacional teve participação do ACNUR e a influência da Cáritas e do IDMH (Instituto de Migrações e Direitos Humanos). A inovadora Lei nº 9.474/97 contempla pontos que definem de forma abrangente o refugiado com base na Convenção de 1951 e a Declaração de 1984 (MOREIRA, 2008). A Lei define o Refugiado como aquele que

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

Tendo reconhecimento internacional com normas específicas, demonstrando um avanço nas tratativas sobre as questões dos refugiados, a “Lei dos Refugiados” também aproximou a temática dos refugiados aos direitos humanos quando considerou como refugiado “aquele indivíduo que se vê obrigado a deixar seu país de nacionalidade devido a grave e generalizada violação de direitos humanos.” (BARBOSA, 2011 apud SPOLIDORO, 2017, p.28).

No artigo 2º da lei supracitada, é indicado que o status de refugiado pode ser estendido à família (sendo cônjuge, descendente, ascendente e dependentes econômicos) do refugiado já reconhecido, estando presentes em território brasileiro (BRASIL, 1997). No artigo 3º da referida lei são trazidos incisos quanto à exclusão ou impedimento do benefício da condição como refugiado às pessoas que

- I - já desfrutem de proteção ou assistência por parte de organismo ou instituição das Nações Unidas que não o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados - ACNUR;
- II - sejam residentes no território nacional e tenham direitos e obrigações relacionados com a condição de nacional brasileiro;
- III - tenham cometido crime contra a paz, crime de guerra, crime contra a humanidade, crime hediondo, participado de atos terroristas ou tráfico de drogas;
- IV - sejam considerados culpados de atos contrários aos fins e princípios das Nações Unidas.

Quanto ao pedido de refúgio, o artigo 7º explicita que esse deve ser realizado a qualquer autoridade migratória nas fronteiras. No caso em questão, sendo esse órgão responsável presente nas fronteiras a Polícia Federal, esse deverá informar e proporcionar ao solicitante o procedimento de solicitação. Vale ressaltar que mesmo com essa entrada soando de forma ilegal “em hipótese alguma será efetuada sua deportação para fronteira de território em que sua vida ou liberdade esteja ameaçada, em virtude de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opinião política.” (BRASIL, 1997).

O artigo 21 indica que a Polícia Federal deverá emitir ao solicitante do refúgio e sua família (desde que em território brasileiro) o protocolo que autorize a esses a residência provisória até que haja a decisão quanto à solicitação de reconhecimento, assim como também permite ao Ministério do Trabalho a expedição da Carteira de Trabalho provisória que permita a esse solicitante que exerça atividade remunerada no Brasil. O artigo 22 ressalta que “enquanto estiver pendente o processo relativo à solicitação de refúgio, ao peticionário será aplicável a legislação sobre estrangeiros, respeitadas as disposições específicas contidas nesta Lei.” (BRASIL, 1997).

No artigo 38 são previstas condições à cessação de condição de refugiado nos casos em que o estrangeiro

- I - voltar a valer-se da proteção do país de que é nacional;
- II - recuperar voluntariamente a nacionalidade outrora perdida;
- III - adquirir nova nacionalidade e gozar da proteção do país cuja nacionalidade adquiriu;
- IV - estabelecer-se novamente, de maneira voluntária, no país que abandonou ou fora do qual permaneceu por medo de ser perseguido;
- V - não puder mais continuar a recusar a proteção do país de que é nacional por terem deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado;
- VI - sendo apátrida, estiver em condições de voltar ao país no qual tinha sua residência habitual, uma vez que tenham deixado de existir as circunstâncias em consequência das quais foi reconhecido como refugiado.

O artigo 39 elenca as causas que levam a perda da condição de refugiados, sendo

- I – a renúncia;
- II – a prova de falsidade dos fundamentos invocados para o reconhecimento da condição de refugiado ou a existência de fatos que, se forem conhecidos quando do reconhecimento, teriam ensejado uma decisão negativa;

III – o exercício de atividades contrárias à segurança nacional ou à ordem pública;

IV – a saída do território nacional sem prévia autorização do Governo brasileiro.

Vale ressaltar que, segundo Jubilut (2007, p. 194 apud SPOLIDORO, 2017, p.30 e 31), há diferenças entre as condições quanto à cessação e à perda de condição de refugiados, sendo

a cessação decorrente do fato de o reconhecimento do status de refugiado ocorrer a partir da situação objetiva do Estado de origem ou residência habitual do refugiado e torna a condição de refugiado desnecessária, porque o indivíduo voltou a ter a proteção do seu Estado, como por exemplo uma guerra civil que tenha acabado. Já a perda da condição de refugiado tem caráter punitivo, quando, por exemplo, o refugiado houver praticado um ato contra a segurança nacional, o Brasil não oferecerá mais proteção a ele.

Os artigos 43 e 44 determinam sobre a Integração local, visando facilitar “a inserção do indivíduo na sociedade brasileira”, a partir de documentos e para o devido reconhecimento, assim como o reconhecimento do seu nível de escolaridade e formação e propiciando condições para o ingresso em instituições educacionais em diversos níveis (BRASIL, 1997 apud SPOLIDORO, 2017).

O ACNUR (2017 apud SPOLIDORO, 2017, p.47 e 48) pontua que, no ano de 2017, 17 Instituições de ensino superior, públicas e particulares, integravam o projeto da Cátedra Sérgio Vieira de Mello, uma iniciativa do órgão supracitado, que visa a formação, capacitação e inclusão de refugiados, na forma de integração. No ano de 2016,

as universidades que integram a Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSMV) no Brasil expandiram em 50% os processos que facilitam a entrada de pessoas refugiadas no ensino superior. [...]. No total, estas universidades oferecem mais de 100 vagas em diversos cursos e níveis (graduação e pós-graduação). O estudo reafirma o papel fundamental da academia brasileira no processo de acolhida, integração e formação da população em situação de refúgio no país. A facilitação do ingresso de refugiados, por exemplo, é um componente importante da integração desta população no Brasil e em todo o mundo. [...].

Vale salientar que os processos citados para o reconhecimento da condição de refugiado são gratuitos e têm caráter de urgência, segundo indicação dos artigos 47 e 48 da Lei supracitada.

A partir da referida lei houve a criação do CONARE (Comitê Nacional para Refugiados). Esse órgão viria a ser responsável pela análise e julgamento das solicitações para o reconhecimento do status de refugiado. Para essas devidas ações o órgão conta com uma “estrutura triparte”, sendo a junção das “instituições domésticas (Cáritas e IMDH), organização internacional (ACNUR) e governo brasileiro (representado por seus órgãos burocráticos e presidindo o CONARE)” (LEÃO, 2003 apud MOREIRA, 2008, p. 9). Além disso, o órgão tem como um dos objetivos a elaboração de políticas públicas que visem à integração dos refugiados (SPOLIDORO, 2017).

É importante apontar que o status de refugiado vem a partir da análise da solicitação de refúgio, feita pelo CONARE, combinando as condições do Estado de origem com as da pessoa solicitante. Além disso, leva-se em consideração também os métodos de averiguação e critérios para o devido reconhecimento da condição de pessoa refugiada, com base no ACNUR (2011 apud SPOLIDORO, 2017, p.14), em concordância com a Convenção de 1951 e Protocolo de 1967, no qual estabelece que

195. Os fatos relevantes para a análise de cada caso devem ser fornecidos, em primeiro lugar, pelo próprio solicitante. Incumbirá, então, à pessoa competente para a determinação da sua condição (o examinador) apreciar a validade de qualquer elemento de prova e a credibilidade de suas declarações. 196. Constitui um princípio geral de direito que o ônus da prova compete à pessoa que submete um pedido. Contudo, é possível que um solicitante não consiga ser capaz de fundamentar as suas declarações em provas documentais ou outros meios. Casos em que o solicitante conseguirá fornecer elementos de prova para todas as suas declarações serão mais a exceção do que a regra. [...]. Desse modo, apesar de, a princípio, o solicitante deter o ônus da prova, o dever de certificar e avaliar todos os fatos relevantes é repartido entre ele e o examinador. [...]. No entanto, nem sempre essa investigação independente terá sucesso e podem existir declarações que não sejam susceptíveis de prova. Em tais casos, se a declaração do requerente parecer crível, deverá ser concedido ao solicitante o benefício da dúvida, a menos que existam boas razões para pensar o contrário (ACNUR, 2011).

O procedimento para a concessão do status de refugiado, por parte do CONARE, tem início com uma entrevista com um representante responsável do Comitê, após as primeiras tratativas do acolhimento, visando examinar se a solicitação para o reconhecimento como refugiado é legítimo perante a Lei 9.474/97. Na fase seguinte, Jubilut (2007, p. 198 apud SPOLIDORO, 2017, p.38) descreve que o CONARE

relata a entrevista a um grupo de estudos prévios, formado por representantes do CONARE, do Ministério das Relações Exteriores, do ACNUR e da sociedade civil, que baseiam seu posicionamento no parecer elaborado pelos advogados que atuam no convênio Cáritas/ACNUR. Esse grupo elabora um parecer recomendando ou não a aceitação da solicitação de refúgio. O parecer é, então, encaminhado ao plenário do CONARE, quando será discutido e terá o seu mérito apreciado.

Quando o CONARE tem a decisão quanto à solicitação, o órgão então notifica o Departamento da Polícia Federal. A Polícia Federal, por sua vez, no caso da decisão de concessão, registra o solicitante como refugiado e emite a Carteira de Identidade de Estrangeiro. É importante destacar que, para um estrangeiro conseguir tanto o visto permanente no país, assim como a emissão da Carteira de Identidade, em casos que não sejam de refugiados, esses devem comprovar que estudam, trabalham ou têm filhos e/ou cônjuges que sejam brasileiros.

Nos casos de decisão negativa quanto à solicitação do reconhecimento como refugiado, por parte da CONARE, há a possibilidade de recurso ao Ministério da Justiça, conforme indica o artigo 29 da Lei dos Refugiados. No caso de a decisão ser negativa em definitiva, o Departamento da Polícia Federal deverá tomar “as providências devidas, qual seja, a expatriação do estrangeiro”. (BRASIL, 1997). É importante ressaltar que esse solicitante, a partir da decisão negativa definitiva, ficará “sujeito à legislação de estrangeiros, não devendo ocorrer sua transferência ao país de origem ou residência habitual” (GREGORI, 2007, p. 23). Sobre o tempo de espera para a decisão das solicitações de Refúgio no Brasil, o Ministério da Justiça estima o prazo de, aproximadamente, 1 ano, dependendo da complexidade da solicitação. (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2016 apud SPOLIDORO, 2017).

Destacando o papel da Polícia Federal em conformidade com o Artigo 144, inciso I, da Constituição Federal de 1988, as ações do órgão têm como dever o exercício da ordem pública, preservação da dignidade humana e ao patrimônio, sendo parte da Segurança Pública Nacional (BRASIL, 1988). Como sendo o primeiro órgão de contato e de primeiras tratativas ao solicitante de refúgio no território brasileiro, no Departamento referido, há a presença de um representante do CONARE conforme previsto na Lei dos Refugiados, artigo 14. (SPOLIDORO, 2017)

Moreira (2008, p. 10) pontua que, a partir do ano de 2003, no governo do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2011), foram promovidas algumas ações

dando certa continuidade às tratativas realizadas pelo governo anterior, enfatizando “a cooperação Sul-Sul e a aproximação com países em desenvolvimento” assim como um maior destaque às

aspirações em torno da reforma do Conselho de Segurança da ONU (empreendendo-se mais esforços para tanto, a exemplo da missão brasileira enviada para a operação de paz no Haiti), do papel de destaque na região e entre países em desenvolvimento (VIGEVANI; CEPALUNI, 2007; SOARES DE LIMA, 2005).

O terremoto no Haiti, em 12 de janeiro de 2010, fez com que, entre os anos de 2010 e 2017, cerca de 93 mil haitianos se deslocassem ao Brasil. Mesmo forçados a migrarem e apesar de serem citados como refugiados ambientais em diversos momentos, na Convenção de 1951 não há amparo para tal deslocamento a partir de fatores ambientais, assim como também não há tal reconhecimento por parte da Lei de refugiados brasileira. Para o devido tratamento dessa questão, então, tendo em vista grande fluxo de haitianos imigrando de forma emergente ao Brasil, foi expedida pelo CNIG (Conselho Nacional de Imigração) a Resolução Normativa nº97, de 12 de Janeiro de 2012, que concede residência permanente ao nacional do Haiti, por razões humanitárias, conforme artigo 16 da Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980. Esse visto humanitário em questão possibilitou aos haitianos que migraram ao Brasil não só a permanência legal, como assegurou a condição de trabalho e também as “garantias individuais asseguradas pela Constituição da República de 1988” (BAPTISTELA, 2018, p. 172).

Ainda sobre leis de amparo aos imigrantes, a Nova Lei da Migração nº 13.445/2017 veio a substituir o Estatuto do Estrangeiro (6.815/1980), no qual era um documento da época da Ditadura Militar no Brasil que tinha como princípio a Segurança Nacional e restringia os direitos dos estrangeiros no território brasileiro (MORAIS et al., 2014 apud SPOLIDORO, 2017). A nova Lei vem então com o objetivo de combater a criminalização dos imigrantes e contribuir para que os processos documentais não sejam demasiadamente burocráticos (SECCO, 2017 apud SPOLIDORO, 2017). Meneguetti (2017 apud SPOLIDORO, 2017, p.55) aponta que a Lei

promove uma importante mudança de paradigma e insere o Brasil na vanguarda da proteção dos direitos humanos dos migrantes, adequando o país

à realidade migratória contemporânea e às expectativas e parâmetros estabelecidos internacionalmente sobre a questão. Abandona-se da figura do estrangeiro (estranho e indesejável) e promove-se a figura do migrante, pessoa humana titular de direitos inalienáveis e dotada de uma dignidade inerente.

O Visto Humanitário é previsto pela Lei da Migração nº 13.445/2017 para aqueles que visam um deslocamento ao Brasil de forma legal. Com isso, a diferença entre a solicitação de refúgio e o visto humanitário é quanto aos benefícios proporcionados, sendo

o refugiado dispõe de uma série de direitos e garantias, direito à hospedagem, segurança, ajuda humanitária provenientes da atuação da ACNUR e do Governo brasileiro; já o visto humanitário apenas dá a concessão ao estrangeiro de trabalhar, visando a sua sobrevivência no território nacional. (BAPTISTELA, 2018, p.173)

Ainda sobre a Lei nº 13.445 de 2017, dessa vez em conjunto com o Decreto nº 9.199 de 2017 e a Portaria Interministerial MJ/MESP nº 05 de 2018, é admitido “o reconhecimento da condição de apátrida e a possibilidade de aquisição da nacionalidade para as pessoas que não têm nacionalidade reconhecida” (SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M., 2020, p. 8).

O relatório semestral mais atual com os números do refúgio, disponibilizado pelo ACNUR (2021), fornece os dados numéricos do primeiro semestre do ano de 2021 além de cooperar com informações que auxiliem no planejamento humanitário por parte dos Estados.

De acordo com a ACNUR (2021), o número de deslocados à força, ou seja, “refugiados solicitantes da condição de refugiado, pessoas deslocadas internamente e venezuelanos deslocados para o estrangeiro”, teve aumento considerável comparado ao número do ano de 2020, dessa forma, ultrapassando os 82,4 milhões relatados. Quanto ao número de refugiados e solicitantes de refúgio, sob o mandato do ACNUR, no final do mês de junho do ano de 2021, houve um acréscimo de 172 mil pessoas nas condições de refúgio em comparação com o ano de 2020, ultrapassando 20,8 milhões de refugiados sob o mandato do ACNUR, sendo a maioria da República Centro Africana (71.800 pessoas) e venezuelanos (92.100 pessoas). Quanto aos solicitantes, o número

subiu de 4,1 milhões do final do ano de 2020, para 4,4 milhões no primeiro semestre de 2021.

No Brasil, até o final do ano de 2020, havia 57.099 refugiados reconhecidos e 28.899 processos de solicitação de refúgio. Houve também o reconhecimento de refúgio, no mesmo período destacado, de 26.577 refugiados, sendo 50,3% homens e 44, 3% mulheres reconhecidos, com idades predominantes entre 25 e 39 anos. A grande maioria dos refugiados reconhecidos no Brasil, no período de 2011 e 2020, é venezuelana (46.412 pessoas), depois os sírios (3.594 pessoas) e os congoleses (1.050 pessoas). Assim como no caso anterior, os solicitantes da condição de refúgio também têm em sua maioria os venezuelanos. Esse número expressivo de venezuelanos refugiados se deu por conta da consequência da “grave e generalizada violação de direitos humanos” no país. Além disso, é importante destacar que, no ano de 2020, 75,5% das solicitações à CONARE foram registrados nos Estados da região Norte do Brasil, tendo em Roraima a maior concentração das solicitações, sendo 60%, enquanto o Amazonas concentrou 10% e São Paulo 9% (ACNUR, 2021).

Somados a esse crescimento do número de deslocados no mundo, há cerca de 4 milhões de deslocados fugidos da Ucrânia (número equivalente à data do dia 16 de março de 2022) por conta do conflito iniciado no dia 24 de fevereiro de 2022, a partir da invasão de tropas russas ao território ucraniano (ACNUR, 2021). Até o dia 17 de março, a Polícia Federal já havia recebido 9 pedidos de visto humanitário de ucranianos que fugiam da Guerra.

No documento “Refúgio em Números”, produzido pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMIGRA) em conjunto com o Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), é mostrado em gráfico que o Estado de Goiás representa até 1% da distribuição das Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, com base nos dados do ano de 2019 (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 17).

Com base nos dados de registros no Sistema Nacional de Cadastro e Registro de Estrangeiros (SINCRE) e do Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA), no Estado de Goiás, no período de 2015 a 2019, havia a distribuição de 67 refugiados, 727 portadores de visto humanitário e 598 pessoas em situação de acolhida humanitária, totalizando 1392 pessoas deslocadas a Goiás dentro das descrições tratadas na pesquisa.

A Cidade de Formosa (onde nosso câmpus está localizado) aparece com 4 portadores de visto humanitário e 2 pessoas na situação de acolhida humanitária, representando 0,4% do total dos acolhimentos no Estado de Goiás. Nesse mesmo contexto regional e com base nas mesmas referências, os refugiados da Síria e do Paquistão são maioria nessas condições; já os haitianos são os 1325 casos totais de imigrantes emergentes portadores de visto humanitário e acolhidos humanitários (DOS SANTOS, 2021, p. 129).

O Relatório informativo sobre a População Migrante Internacional e a Rede de Saúde do Estado de Goiás foi realizado com base em dados coletados a partir de um questionário respondido por 146 municípios do estado. 42 cidades indicaram ter conhecimento de migrantes internacionais nos seus territórios, relatando que as principais nacionalidades que utilizam a rede de saúde em seus municípios são os venezuelanos (16,7%), haitianos (14,8%) e cubanos (9,3%) (PEREIRA; ALVES; DE SOUZA, 2020).

As cidades goianas com os maiores números de migrantes são Buriti Alegre (100), Morrinhos (70) e Novo Gama (50)¹. A concentração dessas pessoas nessas áreas pode estar relacionada com a oferta de serviços que interessam a esse público, sendo oportunidades de emprego, melhor acolhida, etc. Além dessa hipótese, o relatório indica que pode haver facilidade de essas pessoas se inserirem nessas cidades quando nelas já “possuem migrantes que se estabeleceram no país e podem receber seus cidadãos” (PEREIRA; ALVES; DE SOUZA, 2020, p. 10). A Cidade de Formosa não é citada no relatório, até mesmo nos casos de não ter informado dados relativos à população migrante internacional que utiliza da rede de saúde do Estado.

Na reportagem “Falta de dados deixa refugiados invisíveis em Goiás”, de Mariana Carneiro, para o jornal O Popular em 04 de março de 2022, são destacadas a falta e a imprecisão de dados sobre imigração no estado, o que interfere principalmente na criação de políticas públicas de acolhimento e serviços essenciais. É explicado, a partir da fala da superintendente de Direitos Humanos da Secretaria Estado de Desenvolvimento Social (SEDS), Ana Luísa Freire, que os números de refugiados no estado são difíceis de serem estruturados em função dos frequentes deslocamentos desses, por não precisarem avisar aos órgãos específicos nesses casos. Freire, entretanto,

¹Formulário de Levantamento da Situação da Atenção à Saúde da População de Migrantes, Refugiados e Apátridas no Âmbito do SUS em Goiás+ GERPOP/ SUSMEP – SES/GO.

conclui que a maioria dos refugiados atendidos pela Secretaria é de venezuelanos, haitianos e colombianos, estando a maioria presente na cidade de Goiânia.

Além da importância dos números, é necessário ainda o conhecimento das nacionalidades desses imigrantes, pois, segundo João Roriz, professor de Relações Internacionais da Universidade Federal de Goiás (UFG), esses possuem acolhimentos específicos e diferentes entre si, levando-se em consideração o grau de escolaridade, conhecimento da língua e a cultura que pode ser distinta, dependendo da origem dessas pessoas. Os trabalhos de acolhimento e orientação por parte da sociedade civil é muito presente no contexto goiano, mas o professor reforça que o poder público é quem deve ser o responsável principal no acolhimento e apoio aos refugiados e imigrantes em situação de emergência (CARNEIRO, 2022).

Um exemplo a ser destacado quanto ao papel do estado é a criação do Comitê Estadual de Atenção a Migrantes, Refugiados, Apátridas, enfrentamento ao Tráfico de Pessoas e erradicação do Trabalho Escravo no Estado de Goiás - COMITRATE-GO. Com a criação em fevereiro de 2020, por parte da Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social – SEDS, o comitê conta com representantes de instituições públicas, assim como também há a presença ativa das organizações sem fins lucrativos, como representantes da sociedade civil. Esse trabalho em conjunto com a sociedade civil no enfrentamento ao trabalho escravo, tráfico de pessoas e ações de atenção aos imigrantes, refugiados e apátridas é um dos principais objetivos do COMITRATE-GO.

O exposto neste primeiro capítulo buscou elaborar uma base de conhecimento a respeito das tratativas documentais oficiais regionais, nacionais e internacionais, para as reflexões e abordagens sobre o tema de deslocamentos forçados e refugiados destacados nos capítulos seguintes. Sendo assim, o segundo capítulo deste trabalho trará a presença da temática analisada no cotidiano, seja em notícias nacionais e internacionais, em produções artísticas e até mesmo na última edição do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Além disso, será feito um levantamento de referenciais teóricos como apoio à utilização de produções artísticas como metodologia para o trabalho de inserção do tema de deslocamentos forçados e refugiados nas aulas, utilizando da Imaginação Sociológica e relacionando com conceitos da Sociologia.

CAPÍTULO 2
DESLOCAMENTOS FORÇADOS:
DO COTIDIANO MIDIÁTICO À IMAGINAÇÃO SOCIOLÓGICA

Neste capítulo, serão destacadas e apresentadas como a questão dos refugiados e deslocamentos forçados aparece no cotidiano dos brasileiros, seja por meio de notícias nacionais e internacionais, como também através de produções artísticas que dialogam com o tema e permitem a reflexão junto ao coletivo. Além disso, serão analisados referenciais teóricos que indicam a utilização de recursos audiovisuais que estimulem a imaginação sociológica e a participação e interação dos alunos com o que está sendo abordado em sala de aula.

Notícias sobre deslocamentos forçados e emergenciais são presentes no cotidiano brasileiro seja pela televisão, em jornais e revistas impressos ou por meios digitais. A entrada de imigrantes ilegais nos Estados Unidos, os riscos do deslocamento dos refugiados saídos do continente africano em direção à Europa e o deslocamento em massa dos cidadãos ucranianos causado pela invasão russa são alguns dos casos noticiados nos veículos de comunicação brasileiros e mundiais. Especificamente no Brasil, desde o ano de 2018, temos assistido notícias sobre o presidente Jair Bolsonaro criticar a nova Lei de Migração, que substituiu o Estatuto do Estrangeiro, documento da época do regime militar. Em entrevista, Bolsonaro disse não pode ser admitida “a entrada indiscriminada de quem quer que seja simplesmente por que quer vir para cá” (VEJA, 2018). Vale ressaltar que, por vezes, o presidente brasileiro apoiava e elogiava a política anti-imigração do governo do presidente dos Estados Unidos Donald Trump, sendo a favor da construção do muro que separa e impede a passagem de imigrantes mexicanos aos EUA, à época sendo uma promessa de campanha do presidente estadunidense (REZENDE, 2019).

Borges (2019, p.111) elucida que “posicionamentos contrários ao acolhimento dos refugiados se refletem na crescente onda de ódio e violência contra essas pessoas”. Relacionando a esse esclarecimento e ao contexto político do país no qual o presidente eleito declara publicamente ser a favor de políticas anti-imigração, um jovem refugiado foi notícia nos telejornais e demais veículos de comunicação do Brasil e do mundo. No dia 24 de janeiro de 2022 o congolês Moïse Kabagambe, de 24 anos, foi morto após ser espancado por outros homens em um quiosque no bairro da Barra da Tijuca, no Rio de Janeiro. Moïse e sua família eram refugiados e fugiam da República Democrática do Congo por conta dos perigos da guerra e da fome. “Na imprensa estrangeira, a notícia

repercutiu acompanhada de reflexões sobre o racismo e a xenofobia brasileira” (BBC, 2022).

É possível verificar que a intolerância aos imigrantes, juntamente com o racismo, é presente em vários nichos sociais. Por isso, é importante que se tenha o diálogo sobre as questões quanto à imigração e, mais ainda, sobre as pessoas que se veem forçadas a saírem de seus países por sobrevivência. É necessário sensibilizar e conscientizar a sociedade sobre a presença dos imigrantes, que esses não visam à competição por serviços públicos ou vagas de trabalho e que,

pelo contrário, podem contribuir muito com sua formação e conhecimento profissional e cultural para o desenvolvimento do Brasil. Afinal, historicamente, os imigrantes contribuíram maciçamente para tornar o Brasil o que ele é hoje (SPOLIDORO, 2017, p.62).

Relacionando notícias e contribuições às questões dos refugiados, é importante destacar a presença nos Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro, onde houve a primeira e histórica participação de uma equipe formada por dez atletas refugiados, que competiram nas modalidades do judô, natação e atletismo. Os símbolos da delegação eram o hino Olímpico e a bandeira do Comitê Olímpico Internacional (COI). (SPOLIDORO, 2017, p.45).

O secretário nacional de Justiça e Cidadania do MJC, Gustavo Marrone Sampaio em entrevista afirmou que: “A iniciativa de compor um time de refugiados é um reconhecimento aos desafios enfrentados por aqueles que precisam recomeçar em outro país” (SPOLIDORO, 2017, p.45).

Entrando no aspecto artístico, o renomado e misterioso artista de rua Banksy é de extrema importância no diálogo das questões sociais relacionados com a arte. Na questão dos imigrantes emergentes, Banksy não só utilizou da arte para promover a reflexão, como quando pintou a imagem do co-fundador da Apple Steve Job – o filho de imigrantes sírios – em um campo de refugiados na cidade de Calais, França (BUZZFEED, 2016), mas também quando financiou o envio de um navio com intuito de resgatar refugiados da África do Norte que tentavam chegar à Europa (ROLLING STONE, 2020).

Uma das motivações criativas deste trabalho foi quanto à possibilidade de trabalhar em aulas a relação da temática aqui tratada e conceitos que envolvem cultura

com superproduções do cinema mundial como, por exemplo, o Universo Marvel. Os filmes *Thor: Ragnarok* (2017), *Vingadores: Guerra Infinita* (2018) e *Vingadores: Ultimato* (2019) retratam a causa e busca de refúgio do povo de Asgard e enfim seu novo lar em Tonsberg, na Noruega. É interessante destacar que superproduções como essas são presentes no cotidiano dos jovens e essa linguagem, assim como a abordagem, auxiliam no entendimento e na relação com as questões da realidade.

No Brasil, em 2019, a novela *Órfãos da Terra* trazia a temática dos refugiados para dentro das casas dos brasileiros. A trama conta a história de amor que teve início em um campo de refugiados em Beirute e seguiu para o Brasil. Laila (Julia Dalavia) era uma refugiada síria que fugia, junto da sua família, dos bombardeios que aconteciam em sua cidade natal. Jamil (Renato Góes), par romântico da personagem Laila, era empregado de um sheik poderoso que também havia se encantado pela refugiada síria.

Além das abordagens comuns de uma novela, a televisão brasileira trazia a novidade de fazer o telespectador refletir sobre a temática dos refugiados, os motivos e as formas de deslocamento, a diversidade e choques culturais, assim como outros pontos importantes, mas raramente tratados na televisão brasileira. A novela, que teve início em abril daquele ano, venceu o Emmy Internacional (2020) na categoria “Melhor Telenovela”. É importante destacar que “a obra já foi licenciada para mais de 50 países e promoveu forte engajamento da sociedade brasileira com o tema das pessoas refugiadas e sua integração em um país de acolhida – neste caso, o Brasil” (ACNUR, 2020). A novela contou ainda com a contribuição do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) em diversos momentos.

Além de apoiar a pré-produção com informações sobre pessoas refugiadas, análises de contexto sobre conflitos internacionais e facilitando o contato de organizações que trabalham cotidianamente pela causa das pessoas refugiadas, o ACNUR disponibilizou tendas que eram usadas na resposta humanitária a refugiados e migrantes da Venezuela, em Roraima, para compor um campo de refugiados fictício, onde foram gravadas as cenas iniciais da novela. Entidades parceiras do ACNUR também facilitaram o contato entre o elenco da novela e pessoas refugiadas, o que permitiu uma melhor preparação de atores e atrizes – e também o esclarecimento de temas explorados pela trama (ACNUR, 2020).

Órfãos da Terra teve a presença do ex-participante da 18ª edição do *reality show* brasileiro Big Brother Brasil, Kaysar Dadour. Kaysar é um refugiado sírio que, na época da sua participação no *reality show*, estava buscando formas de trazer sua família a

salvo para o Brasil. Sírio naturalizado brasileiro, Kaysar se tornou ator após sua participação no *Big Brother Brasil* e deu vida ao personagem Fauze, um leal empregado do vilão Aziz Abdllah (Herson Capri). Ainda sobre composições da novela, a obra contou com uma música tema do grupo Tribalistas chamada *Diáspora*. Diáspora tem como significado, segundo o Glossário Sobre Migração, “qualquer pessoa ou população étnica que abandona a pátria tradicional da sua etnia, estando dispersa por outras partes do mundo” (2009, p.18).

Outra importante referência criativa e, dessa vez, mais reflexiva, que inspirou este trabalho quanto à escolha do tema de deslocamento forçado e refugiados em sala de aula, foi o projeto Diáspora – Sentir o Outro, da Professora da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) Luciany Borges, em conjunto com os 15 alunos “participantes do Atendimento Educacional Especializado em Altas Habilidades da Secretaria de Educação do Distrito Federal, na Coordenação Regional de Ensino de Brazlândia” (BORGES, 2019, p.111). Tal projeto teve como objetivo

promover junto aos estudantes e, público que teve contato com a mostra, o diálogo e a reflexão sobre a grave crise humanitária que envolve os milhões de refugiados pelo mundo, analisando as causas, políticas de acolhimento e segregatórias vigentes, estimulando o debate sobre os direitos humanos e o papel de cada indivíduo na elaboração de estratégias de inclusão e na disseminação de uma cultura da paz.

Foram produzidas 47 obras de arte com base em diálogos, estudos de dados e análises de imagens que retratam a realidade dos deslocamentos forçados, desde a causa (geralmente conflitos) às consequências (os deslocamentos forçados em busca de refúgio). Essa base permitiu aos alunos trabalhar com a necessária sensibilidade ao se tratar do “pensar e do sentir o outro” em suas obras. (BORGES, 2019, p.111)

Essa forma de diálogo em aula foi o que despertou um interesse maior na tentativa de se trabalhar com o uso de análise e produção de artes, assim como o tema de refugiados e deslocamentos forçados, pouco ou quase nunca lembrado nas aulas de Sociologia nas turmas do Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás, *Câmpus Formosa* (análise feita a partir das experiências da disciplina de Estágio Obrigatório deste curso, que permitia observação de aulas e conteúdos). A importância do diálogo sobre o tema em sala de aula não leva em consideração apenas a preparação para a vida em sociedade

e entendimentos sobre conceitos sociológicos, mas também estimula um aspecto reflexivo e sensível sobre o tema e as questões sociais que envolvem.

São abordagens de extrema importância não só na formação de cidadão, mas também há a utilidade de preparação para, por exemplo, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A edição do ENEM 2021, realizada no mês de novembro do mesmo ano, trouxe questões que abordaram o tema dos refugiados de forma direta ou indireta, assim como sendo possível ao participante relacionar as questões dos refugiados ao tema da redação “Invisibilidade e registro civil: garantia de acesso à cidadania no Brasil”, já que “a marginalização de refugiados está por vezes ligada às questões envolvendo documentos e procedimentos legais” (CSVM/UFG, 2021). A matéria do site da Cátedra Sérgio Vieira de Mello (CSVM), em conjunto com a Universidade Federal de Goiás (UFG), discorre sobre a presença do tema no Exame da edição supracitada indicando as questões nas quais a temática aparece:

As dificuldades enfrentadas por refugiados na travessia da África, Síria, Iraque e Líbano para a Europa foram abordadas na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. A questão mostrou a obra "A balsa de Lampedusa", elaborada pelo artista britânico Jason de Caires Taylor em homenagem aos refugiados que tentam chegar à ilha italiana de Lampedusa. Outro ponto abordado em texto na prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias foi a transitoriedade e marginalização da condição dos refugiados ao ficar entre o seu país de origem e o de destino (CSVM/UFG, 2021).

Sendo assim, o diálogo sobre o tema e sua relação de forma interdisciplinar com disciplinas do ensino médio é justificável, não só como conteúdo importante para o exame que permite aos jovens o acesso ao Ensino Superior, mas também para a formação de cidadão consciente sobre os deslocamentos forçados e o estímulo ao respeito e tolerância quanto à presença dos refugiados no cotidiano.

2.1 Preparação para a abordagem do tema nas aulas

Para a abordagem nas aulas com a utilização de produções artísticas, foram levadas em consideração experiências próprias, particulares, desde o ensino médio até mesmo no curso de Licenciatura em Ciências Sociais, de como certos conceitos, teorias e demais conteúdos de estudos são mais facilmente lembrados quando relacionados com

filmes, músicas, documentários, etc. Ou seja, quando há uma reflexão mais visual, mais sonora e mais exemplificada. Além disso, ainda por experiência própria da autora deste trabalho, é importante destacar que, nessas análises, o diálogo com e sobre o que está sendo abordado flui com mais facilidade, isto é, foi possível notar que há mais participação própria e de colegas.

É possível constatar essa experiência em Domingues (2017, p.12), onde a autora explica que é necessário se aproximar do contexto dos alunos, assim como

reforçar elementos culturais e priorizar mecanismos que proporcionassem uma melhor compreensão da linguagem audiovisual foram alguns dos fatores que fizeram com que muitos professores incorporassem em sua prática docente a utilização de vídeos, filmes, programações televisivas, etc.

Os alunos contemporâneos vivem uma realidade na qual “o visual impera cada dia mais” (DOMINGUES, 2017, p.15). Com o avanço e o acesso às tecnologias começa a ficar inevitável a relação desses meios de informação e comunicação nas escolas, que, por “muito tempo pautou sua forma de ensinar voltada de modo restrito para a fala e a escrita” (DOMINGUES, 2017, p.18). Pierre Francastel em *A Realidade Figurativa* (1993, p.35) indica acreditar que há de se chegar um tempo no qual o “signo figurado e as técnicas artísticas” irão ultrapassar a escrita, por conta da rápida interpretação das artes figurativas como o cinema, o cartaz, a pintura. O autor defende essa ideia já que “mais que nunca os homens comunicam-se entre si pelo olhar. O conhecimento das imagens, de sua origem, suas leis, é uma das chaves do nosso tempo” (1993, p.35).

Martins (2021, p.46) destaca que por vezes há um diálogo das disciplinas que compõe o currículo da Educação Básica com a Arte e que esta “pode contribuir para a educação como um todo, especificamente no ensino de sociologia.”. A arte e suas manifestações, segundo Martins (apud FISCHER, 1981, p.47), traz a possibilidade de que se compreenda

como se processa a vida humana, suas crenças, seus costumes, modos de agir e dizer, além de seu reflexo na decadência moral e econômica. Elas são criações que determinam emoções coletivas e individuais ao mesmo tempo perpetuando-as. Relação de produtos da estética criativa que expressa o imaginário de diferentes culturas, se renovando através dos tempos, construindo e reconstruindo o trajeto da história da humanidade.

Quando se pensa na relação do ensino aprendizagem com a música, Martins (2021, p.58 e 59) destaca que essa metodologia é possível não só pelo fator aproximação e interesse do aluno, já que “todo aluno, independente do estilo, se sente atraído pela música”, como também pode auxiliar para que haja uma melhor reflexão e “análises críticas enquanto fator de exclusão de um determinado grupo social ou para demonstrar, por meio do estranhamento, culturas diferenciadas.”. A utilização da música nas aulas permite não só o diálogo, a interação e uma melhor participação dos alunos em sala, como também auxilia no estranhamento e desnaturalização dos fatos relatados pela canção e no desenvolvimento do pensamento crítico no aluno.

Sobre a desnaturalização e o estranhamento, é importante destacar que estas capacidades são indicadas pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), especificamente à disciplina de Sociologia, como ferramentas que acrescentam na formação dos alunos. A desnaturalização tem como objetivo compreender que as relações e fenômenos sociais não são derivantes de condições biológicas, orgânicas, genéticas ou naturais, mas que se tratam de fenômenos históricos, convenções da cultura e relações da vida em sociedade. Por isso, deve-se compreender que as organizações sociais e seus indivíduos sofrem mudanças nas suas concepções e são criticáveis. A outra ferramenta como ideia trazida pelos autores das OCEM é o estranhamento, como o ato de tornar aspectos comuns e cotidianos da própria vida em um objeto estranho, sem a visão da normalidade. Sendo assim um estímulo para que perceba detalhes e questione o acontecimento, deixando de lado as pré-noções e estimulando a dúvida àquilo que se conhece.

Sobre o uso de temáticas em aula, antevemos a seguinte metodologia a partir de uma leitura interpretativa da OCEM: um recorte é a partir do conceito, outro a partir de temas e outro a partir de teorias. Apesar de três formas, uma não exclui a outra, pois ambas juntas são necessárias para a organização e abordagem dos conteúdos da disciplina, trazendo possibilidades, mas também desafios ao discente. Especificamente quanto ao conceito e temática, formas a serem trabalhadas no relato de experiência, juntas permitem que seja possível trabalhar a capacidade de abstração e explicação da sociedade, unir acontecimentos aos conceitos, mostrar como os conceitos se alteram ao longo do tempo e fazem com que seja possível questionar e sair dos conhecimentos do senso comum. Além disso, “pode-se trabalhar com muitos temas, e, dependendo do

interesse do professor, dos alunos e também da própria escola, adequar essa escolha à própria realidade” (BRASIL, 2006, p.119).

Essa relação das formas metodológicas tem sido trabalhada em livros didáticos como *Sociologia para jovens do século XXI* (2010) que, além de contar com uma vasta utilização de imagens que “foram feitas pelos próprios autores do livro”, assim como “são utilizados charges e desenhos feitos por ex-alunos do ensino médio” (MAÇAIRA; OLIVEIRA; LIMA, 2014, p. 122), disponibiliza, ao final dos capítulos, as partes “Interdisciplinaridade” e “Interatividade (Pesquisando e refletindo)”. Em “Interdisciplinaridade”, os autores buscam relacionar outras disciplinas do currículo escolar, por exemplo, a Matemática, com os conteúdos da Sociologia do capítulo específico.

Silva (2009, p.25) apresenta em seu artigo uma perspectiva pedagógica à disciplina de Sociologia que utiliza da interdisciplinaridade e fundamenta que

a disciplina é a referência, mas não pode ser uma perspectiva narcisista, voltada só para si mesma e daí seria conteudista e estéril diante dos alunos. Se levarmos a sério o princípio de que as necessidades contemporâneas dos jovens devem ser problematizadas e incorporadas pelas práticas de ensino, poderemos superar esse risco de tornarmos a sociologia mais uma coleção de conceitos e temas deslocados da realidade.

Em “Interatividade”, especificamente na parte “Pesquisando e refletindo”, os autores indicam livros, vídeos, filmes, sites e músicas que dialogam com o que é trabalhado no respectivo capítulo. Essa organização do livro didático destacado permite ao discente que o utiliza ter inspiração não só para a interdisciplinaridade, como propor projetos que trabalhem a relação da disciplina de Sociologia com outras do currículo, mas também à utilização de conteúdos e produções presentes no lazer dos alunos, como filmes e músicas, sendo assim uma forma de aproximar o aluno do que está sendo abordado e estimular o diálogo e troca de conhecimentos em sala de aula.

Com relação ao lazer e o Ensino Médio regular, Teixeira (2012, p.111) apresenta que,

para Magnani (2005), é no domínio do lazer que as culturas juvenis adquirem maior expressão e visibilidade. Na mesma perspectiva, Abramo (1994) aponta o lazer como uma das dimensões mais significativas na vida dos jovens, constituindo-se em importante espaço para a sociabilidade e a estruturação de identidades individuais e coletivas.

No entanto, processos culturais e experiências de sociabilidades ligadas ao lazer não vem sendo reconhecidos no espaço escolar, que de modo geral, não dialoga com tais experiências.

A partir do que é indicado pela autora, pode-se relacionar ao lazer desses jovens alunos do Ensino Médio a utilização de produções artísticas e culturais, como músicas, filmes e séries. Além disso, a escola, por muito tempo, relacionou essa forma de lazer “apenas” como entretenimento, no sentido banal, sem considerar a utilização como meio temático para relacionar com os conceitos e teorias trabalhados nas disciplinas.

Domingues (2017, p.19) também indica que o “uso com frequência dos recursos audiovisuais” por parte dos estudantes liga um alerta à escola nas práticas de ensino. A autora também destaca a necessidade de refletir quanto à escola não ser mais a única forma de educação e que a utilização de imagens e sons deve ir além de acessórios de conteúdos. Domingues (2017, p.18) cita

(...) que o uso da escrita e da oralidade se enfraquecerá ou se tornará apenas uma história a ser contada, de forma alguma. Na verdade, as formas de comunicação e de transmissão de conhecimentos entre os seres humanos - desde o seu nascimento - prescindiram da linguagem, primeiramente oral, depois escrita. O que estamos querendo dizer é que a metodologia da exposição que ainda impera no ambiente escolar, secundariza o uso dos aparatos de imagem e som e quando estes chegam às salas de aula, chegam como ilustração, anexo, acessório do texto que, ainda, é o mais forte referencial para a escola (HOLLEBEN, 2008, p.53).

Ainda com base na defesa de Domingues (2017, p.16), a utilização de recursos visuais permite ao aluno se transportar para outros espaços, com o uso da interpretação, reflexão e da imaginação, estimulando sentimentos e conhecimentos que sem esses recursos não seria fácil obter.

A partir do momento que a imagem atua como forma de expressão, a autonomia diante dela torna-se essencial para compreensão da nossa realidade, as práticas e os processos educativos proporcionados pela escola podem ajudar na função de emancipação (no sentido de usá-las de modo crítico) diante das variadas técnicas que evoluem a produção imagética. (DOMINGUES, 2017, p.26)

Martins (2021, p.63) também destaca a importância de produções visuais no estímulo a um olhar reflexivo, crítico e sociológico, trabalhando o estranhamento e desnaturalização do cotidiano e da realidade, saindo do senso comum. Especificamente

sobre o uso de filmes como metodologia, Domingues destaca que esse exercício de reflexão também desperta a imaginação sociológica nos alunos (2017 apud MILLS, 1959).

A *Imaginação Sociológica* (1959) é um método de estudo e pesquisa elaborado por Charles Wright Mills, que tem como objetivo proposto relacionar experiências particulares dos indivíduos com as relações sociais e transformações históricas. Em seu livro *A Imaginação Sociológica*, Mills (1959) argumenta que transformações sociais, políticas e econômicas influenciam, interferem e transformam também a vida dos indivíduos. Somado a isso, Mills (1959, p.11) indica a necessidade de uma “qualidade de espírito” que “ajude a usar a informação e a desenvolver a razão” para uma melhor percepção do que ocorre no mundo e ao mesmo tempo na vida privada. Ainda sobre o conceito da *Imaginação Sociológica*, Mills explica que esse método “capacita o seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo” estimulando a compreensão do seu contexto e as possibilidades dos outros indivíduos para que de fato compreenda seu próprio destino e possibilidade, nas mesmas circunstâncias analisadas.

Diante disso, é possível então destacar a importância de se trabalhar em sala de aula temáticas que aparentam ser distantes do cotidiano dos estudantes, mas que influenciam em diversos fatores que chegam às vidas privadas dos indivíduos em qualquer lugar do mundo. Sobre tudo quanto à disciplina de Sociologia, a possibilidade de conhecer e compreender contextos “distantes” e relacionar com a vida dos alunos é um importante exercício de alteridade. Quanto a isso, Domingues (2017, p.41) salienta ainda que

A dificuldade dos seres humanos em conseguir relacionar os fatos mundiais com suas vidas cotidianas faz com que muitos não consigam por vezes compreender o sentido de suas vidas e da época em que vivem. Fatos que ocorrem no sistema econômico de outros países e crises políticas em outros estados possuem uma relação direta com as nossas vidas individuais, a história mundial acaba por atingir a todos, alguns com mais intensidade e outros com menos intensidade, mas no fim, todos são atingidos de alguma forma.

Sobre a *Imaginação Sociológica* como metodologia, a autora destaca essa abordagem como um exercício da

capacidade de compreensão da estrutura social e relacionar essa compreensão a multiplicidade de questões que estão postas na vivência diária. [...] Uma educação libertadora pode fazer com que o indivíduo relacione preocupações individuais com problemas sociais. O educador, nesse sentido, contribui para uma formação crítica, que por consequência, passaria a fornecer autonomia perante as questões globais e pessoais (DOMINGUES, 2017, p.43).

Sendo assim, há a possibilidade de “uma maior visualização e compreensão dos aspectos” com o uso de produções artísticas em sala de aula. (DOMINGUES, 2017, p.43). Ainda com base na pesquisa realizada por Domingues sobre a utilização de filmes em sala de aula, um dos professores entrevistados pela autora enfatiza que, em sala de aula, esse método “faz diferença porque você acaba tendo mais exemplos pra dar, pra fazer os alunos associarem melhor as coisas” (DOMINGUES, 2017, p.78). Ainda sobre a especificidade da utilização do audiovisual em sala de aula, a autora destaca o acesso às histórias, culturas, identidades, “protagonizando caminhos e problematizando práticas etnocêntricas.” (DOMINGUES, 2017, p.86).

Francastel (1993, p.35) ainda indica a importância de se conhecer os mecanismos utilizados tanto à produção como também para a interpretação dos signos expressados pelas imagens. Relacionando à essa interpretação, a escolha de se trabalhar aspectos e reflexões sociológicos na disciplina de Literatura permite uma interdisciplinaridade que exercita não só aos alunos, mas também a quem “apresenta” esse método uma maior liberdade interpretativa que, junto ao diálogo, se acerta com os conceitos necessários do ensino-aprendizagem.

O objetivo do ensino da Sociologia no Ensino Médio

não é “formar sociólogos”, mas contribuir, por meio da Visão sociológica da própria realidade do aluno para a formação dele enquanto cidadão crítico e que consiga perceber as suas relações sociais por meio das suas experiências de vida. Tem também como objetivo contribuir, em conjunto com as ciências humanas e suas Tecnologias, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia do aluno, do pensamento crítico, assim como sua formação humana, para que possa estar preparado para o exercício da sua cidadania (MARTINS, 2021, p.61).

Seguindo essa lógica e, com base na defesa à utilização de recursos visuais e sonoros em sala de aula, os conceitos e diálogos referentes à disciplina de Sociologia no Ensino Médio podem ser utilizados de forma interdisciplinar. Além disso, esse método pode auxiliar no que é primordial: “fazer com que o aluno ao sair da escola, enxergue as

discussões obtidas pelas percepções das imagens em outros lugares” (DOMINGUES, 2017, p.20).

Por conta disso, o presente trabalho conta com um relato de experiência em que a abordagem de conceitos da sociologia, principalmente referentes à Cultura, ocorreu na disciplina de Oficina de Literatura e Produção de Texto, com a turma do 3º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Saneamento, do Instituto Federal de Goiás *Câmpus* Formosa. Além disso, para uma melhor reflexão por parte dos alunos quanto à temática específica de refugiados e deslocamentos forçados e, com base na Imaginação Sociológica, é relatada a utilização de recursos visuais e sonoros, ou seja, filmes, músicas, poesias, pinturas e charge foram utilizados, tendo em vista a liberdade que o docente e a disciplina em questão proporcionaram.

CAPÍTULO 3
RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA VIRTUAL

Neste último capítulo será relatada a experiência das intervenções em aulas que contaram com a abordagem do tema sobre refugiados e deslocamentos forçados, utilizando da Imaginação Sociológica na reflexão de produções artísticas. Além disso, será apresentada uma análise geral quanto à experiência supracitada, relacionando com o formato de ensino e as organizações elaboradas para tais intervenções. O objetivo desse relato é indicar a utilização do referencial teórico analisado no capítulo anterior e, além disso, das produções artísticas, que dialogam com a metodologia reflexiva que visa o estímulo à Imaginação Sociológica e o tema de refugiados e deslocamentos forçados.

3.1 Escolhas de abordagem e metodologia para a experiência das aulas

A ideia inicial seria a produção de uma proposta de como se daria o tratamento da temática do deslocamento forçado e refugiados com a utilização de produções artísticas que dialoguem com o tema e estimulem a reflexão nos alunos. Ou seja, seriam indicadas as possíveis produções a serem analisadas, os conceitos sociológicos a serem trabalhados e as informações específicas quanto à temática para uma melhor contextualização. Entretanto, com base no que foi instruído pelo orientador do presente trabalho, a proposta deveria ser trabalhada de fato e, assim, se tornar um relato de experiência. Por tal razão, este relato de experiência conta com a utilização das propostas de aulas produzidas com vistas ao conteúdo e contexto a ser destacado mais a frente.

Apesar de uma análise sociológica, a experiência em questão deu-se na disciplina de Oficina de Literatura e Produção de Texto, com a turma do 3º ano do Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Saneamento, do Instituto Federal de Goiás *Câmpus* Formosa. A escolha levou em consideração alguns fatores: a acessibilidade e praticidade de trabalhar com a turma no qual o orientador desta monografia é o professor, e a possibilidade e liberdade experimental de tratar de conceitos e diálogos da Sociologia fora da disciplina de Sociologia. As aulas aconteciam às sextas-feiras, das 7 horas às 8 horas e 30 minutos.

O Curso Técnico de Saneamento Integrado ao Ensino Médio tem como objetivo destacado em seu Projeto Pedagógico (2013, p. 3):

Favorecer o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

[...]

Oferecer oportunidades educacionais que promovam a elevação da escolaridade de cidadãos que não concluíram o ensino médio.

Como objetivo geral é destacado não só o acesso ao ensino médio e educação profissional, como também a formação de “cidadãos críticos” (2013, p.3). Além disso, é importante salientar que uma das prioridades de oferta do curso técnico integrado ao ensino médio é “proporcionar uma formação integral com a articulação do conhecimento com a prática social” (2013, p.6). O estudante que alcançar aprovação nas disciplinas presentes no currículo do curso e obtiver 75% de frequência, no mínimo, nas aulas e atividades ao decorrer do curso e do estágio obrigatório, obterá o diploma de formação no curso Técnico em Saneamento (2013, p.28).

Especificamente sobre a disciplina Oficina de Literatura e Produção de Textos, pertencente ao grupo de disciplinas obrigatórias do núcleo diversificado, sua oferta ocorre apenas no 3º ano do curso, com o total de 54 horas/aula, segundo a Matriz curricular do Curso Técnico em Saneamento Integrado ao Ensino Médio. Em sua ementa, há como uma das especificidades e objetivos da disciplina “Estratégias de Leitura” e “Produção de textos a partir das especificidades de cada curso” (2013, p.18). Refletindo sobre o que é indicado na ementa da disciplina supracitada, foi inevitável o surgimento da dúvida de como trabalhar os conceitos sociológicos nesta experiência. Os conceitos utilizados nas intervenções realizadas com a turma são, conforme o Projeto Pedagógico do curso, trabalhados no 2º ano do curso. Tendo em vista que os alunos desta experiência estavam no 3º ano, seria então uma forma de revisar os conceitos com uma nova temática que dificilmente é trabalhada nas aulas de Sociologia deste Instituto, conforme analisado em experiências anteriores para as disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado.

A organização para tal experiência contou com algumas reuniões junto ao orientador/professor para estipular as produções a serem analisadas, a quantidade de aulas e o formato de atividade que seria trabalhada com os alunos. É importante salientar que, tanto as reuniões quanto as aulas de intervenção com a turma, foram no formato remoto. O *Câmpus* Formosa estabeleceu esse formato com base na aprovação à retomada do calendário acadêmico e a autorização à continuidade com o ensino remoto

emergencial após suspensão das atividades, a partir do mês de março de 2020, por conta da pandemia causada pelo Coronavírus SARS-CoV 2 (IFG, 2020 e 2021).

Tendo em vista a COVID-19 ser “potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global” (BRASIL, 2021) e, a partir dessas tratativas do Instituto destacadas, as aulas retornaram somente no mês de setembro do mesmo ano, no formato remoto, com utilização de plataformas *on line* para as aulas e atividades assíncronas e síncronas da instituição. A partir do mês de março do ano de 2022, algumas aulas retornaram no formato presencial e no mês de junho houve a tentativa de retorno total das aulas presenciais, mas, com o “intuito de reduzir a transmissão local do Coronavírus, garantindo a segurança sanitária da comunidade acadêmica”, o Memorando-Circular 21/2022 estabeleceu “a interrupção das atividades presenciais no período de 16 à 26 de junho de 2022” (IFG, 2022).

Para os encontros síncronos e demais comunicações com os alunos, dois meios *on line* foram utilizados: a plataforma *Moodle* e a plataforma de vídeoconferência *Google Meet*. A plataforma *Moodle* é utilizada pelo Câmpus antes do período da pandemia da COVID-19, servindo como uma sala de aula virtual onde os professores podem inserir informações, avisos, materiais e atividades, assim como os alunos podem depositar suas atividades, responder fóruns e ter acesso e comunicação com o professor. O *Google Meet* começou a ser utilizado no período das aulas no formato remoto, possibilitando os encontros síncronos, com vídeo, áudio, *chat* e apresentação de tela.

Foram estipuladas as intervenções na turma supracitada, no formato remoto e, àquela época, possivelmente presenciais, para os dias 13, 20 e 27 do mês de maio e nos dias 03 e 10 de junho. Conforme as datas destacadas acima, a organização inicial, aprovada pelo orientador/professor, da previsão quanto à utilização das produções artísticas e os conteúdos (e conceitos) a serem abordados em aula, ficou da seguinte forma:

Aula 1 (13/05/2022): Adiantar aos alunos a proposta de utilização das produções artísticas para a reflexão, o diálogo e conhecimento quanto à temática de refugiados e deslocamentos forçados e conceitos referentes à Sociologia;

Aula 2 (20/05/2022): Apresentação de produções internacionais quanto à temática, as respectivas análises e diálogos: Charge (figura 1), Filme *Limbo* (2020),

dirigido por Ben Sharrock, e a obra *The son of a migrant from Syria* (2015), de Banksy (figura 2).

Aula 3 (27/05/2022): Apresentação de produções nacionais quanto à temática, as respectivas análises e diálogos: Arte do projeto Diáspora – Sentir o outro (imagem 3), música *Diáspora*, dos Tribalistas (2017), poema de Lubi Prates *Para este país* (2018), e o curta-metragem *Alô, Maman* (2018), dirigido por Michely Ascari.

Aula 4 (03/06/2022): Atividade presencial com a turma. Nesse caso, havia sido estipulado que os alunos teriam a liberdade de produzir textos e/ou produções artísticas que dialogassem com a temática e os conceitos retratados nas reflexões e diálogos ocorridos nas aulas anteriores. A apresentação de tais produções seria no mesmo dia ou na semana seguinte, dia 10 de junho de 2022.

Apesar dessa organização com base na data e nos conteúdos relatados, alguns fatores exteriores à organização feita, à metodologia escolhida e a interação direta da autora do presente trabalho com a turma interferiram não só nas mudanças de datas, como também no diálogo com a turma. Essas interferências serão destacadas e pontuadas, pois, afinal, interferiram também no diálogo e participação dos alunos, pontos tão defendidos pelos referenciais teóricos utilizados como base e abordados no capítulo anterior.

A seguir, serão relatadas as experiências de intervenção em aula, com base na abordagem realizada quanto ao tema de deslocamentos forçados e refugiados e o diálogo com uso de produções artísticas.

3.2 Relato da experiência

A seguir, serão relatadas as experiências de intervenção em aula, com base na abordagem realizada quanto ao tema de deslocamentos forçados e refugiados e o diálogo com uso de produções artísticas.

3.2.1 Aula 1: Apresentação do tema

A breve intervenção, via *Google Meet*, foi realizada após as falas do Professor da turma do 3º ano e, principalmente, suas abordagens específicas quanto à disciplina.

Houve a apresentação da autora deste trabalho, das intenções de abordagem e do tema. Além disso, foram informadas algumas das produções que seriam utilizadas, especialmente as que estariam disponíveis na plataforma *Moodle*, para que os alunos pudessem assistir e possibilitasse, assim, uma melhor participação e diálogo com os alunos. Foi possível observar não só nesse encontro síncrono, mas também em anteriores onde só houve a observação por parte da autora deste trabalho, que a participação dos alunos é bem pouca, geralmente são dúvidas sobre alguma atividade ou raros e breves comentários sobre o que estava sendo trabalhado. Ao final da aula, com a saída dos alunos do encontro síncrono, foi acertado com o orientador/professor a inserção do filme *Limbo* na plataforma *Moodle*.

A aula agendada para o dia 20/05/2022 não ocorreu, pois, nesse mesmo dia, houve um encontro síncrono dos alunos com o professor da disciplina supracitada em conjunto com professor de outra disciplina, para um projeto a parte com a turma.

3.2.2 Aula 2: Primeira intervenção

Ao início da aula, o professor fez alguns comentários iniciais específicos quanto à disciplina, que já estava em curso. Foi possível observar que muitos dos alunos estavam com dúvidas referentes ao projeto discutido em outro contexto e com outra disciplina. O professor orientou os alunos que as dúvidas seriam sanadas ao final da aula.

Conforme indicado na organização anterior, a intenção nessa intervenção foi analisar e apresentar produções internacionais quanto ao tema de deslocamentos forçados e a presença de imigrantes e refugiados. Para isso, expliquei aos alunos, primeiramente, que contava com a participação de todos, sendo por meio do áudio ou de forma escrita no *chat* do *Google Meet* e que, caso tivessem dúvidas ou quisessem entender melhor, estaria à disposição para parar e explicar melhor aquilo que fosse pontuado. A partir disso, foi iniciada a apresentação da primeira produção visual:

Figura 1 - Charge “Dr. Arizona and Mr. Hyde”²



Fonte: site Corte Internacional de Justiça – MINIONU 15 anos, 2014

Tendo em vista o texto da charge ser em inglês, a tradução foi apresentada ao lado da imagem para uma melhor compreensão e reflexão por parte dos alunos. Com base na imagem, foi perguntado aos alunos as diferenças entre migrante, imigrante e emigrante. Como não houve resposta quanto ao que foi perguntado, foi explicado, então, com base no Glossário sobre Migração (OIM, 2009, p. 24, 33 e 40), as diferenças, sendo:

Emigração: Abandono ou saída de um Estado com a finalidade de se instalar noutro. As normas internacionais sobre direitos humanos prevêm que toda a pessoa deve poder abandonar livremente qualquer país, nomeadamente o seu próprio, e que, apenas em circunstâncias muito limitadas, podem os Estados impor restrições ao direito de um indivíduo abandonar o seu território.

[...]

Imigração: Processo através do qual estrangeiros se deslocam para um país, a fim de aí se estabelecerem.

[...]

Migração: Processo de atravessamento de uma fronteira internacional ou de um Estado. É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos.

² Tradução: Quadro 1: Procura-se ajuda. Mão de obra dócil, confiável e barata é bem-vinda. Quadro 2: Procurado vivo ou morto. Qualquer um que se pareça latino.

Também foi perguntado aos alunos o que eles conseguiam entender a partir da observação da imagem, as diferenças das imagens da esquerda e da direita, dos textos dos cartazes presentes na charge. Um deles comentou que em um dos cartazes era indicado que o imigrante daquele contexto é tratado como mão de obra barata. Após uma análise mais detalhada sobre a charge, foram explicados o contexto e as causas que levam os cidadãos mexicanos a cruzarem a fronteira dos Estados Unidos, como a busca por melhores condições de educação e trabalho. Além disso, foi destacada a presença dos imigrantes nos EUA, que constantemente sofrem represálias além da desvalorização da sua mão de obra, como destacado pelo aluno.

A análise sobre o filme *Limbo* veio em seguida, após uma reflexão sobre o preconceito, descaso e desvalorização dessas pessoas nas terras em que buscam refúgio e melhores condições. Ao início dessa nova análise, foi perguntado aos alunos se haviam conseguido assistir o filme supracitado. E, lamentavelmente, nenhum aluno manifestou ter assistido, o qual estava disponível na plataforma *Moodle*, com sua respectiva legenda. Então, o filme foi apresentado aos alunos de forma que pudesse indicar as partes interessantes que fossem lembradas posteriormente pelos alunos quando de fato assistissem ao filme. No início, foi apresentada a ficha técnica do filme.

Figura 2 – Cena do filme *Limbo*



Fonte: filme *Limbo* (metragem 00h15min48seg)

As perguntas, que geralmente são feitas estrategicamente como estímulo de participação dos alunos, não tiveram resposta, mesmo não sendo específicas do filme, como: “O que o nome *Limbo* remete à vocês?”. Aqui, então, foi feita uma reflexão sobre os sentimentos dos que são forçados a se deslocar para outro lugar. “Vocês sabem quem são os refugiados?”. Mais uma vez sem uma posição por parte dos alunos, aqui foi apresentado o conceito deste fluxo migratório, com base no que é indicado pelo ACNUR:

[...] o termo "refugiado" se aplicará a qualquer pessoa: [...] Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade e se encontra fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele (1951, p.2).

Limbo narra a história fictícia de Omar (Amir El-Masry), um refugiado sírio que se viu forçado a sair do seu país por conta de conflitos internos que aconteciam no país e colocavam a sua vida e de sua família em risco. É importante destacar que a família de Omar se refugiou na Turquia, mas seu irmão permaneceu na Síria para lutar na guerra. No filme, Omar aguarda resposta quanto ao seu pedido de refúgio, junto com outros refugiados, em uma ilha isolada, na Escócia. A identidade e cultura de Omar aparecem materializados em seu instrumento musical, o alaúde, no qual ele carrega consigo para todos os lugares. Em seu país, Omar era um músico em ascensão, porém, naquele contexto, o sírio não conseguia tocar seu instrumento, visto que estava em uma crise quanto às suas raízes e identidade.

Praticamente no meio da intervenção em questão, algumas questões dos alunos foram aparecendo no *chat* da plataforma *Google Meet*, mas não se tratavam de dúvidas referentes ao que estava sendo trabalhado. Os alunos estavam preocupados com o projeto *Curta o Meio Ambiente*, discutido na semana anterior com outros professores e turmas de forma remota – os alunos da turma entenderam como avaliação fora do espaço escolar (o que não estava sendo praticado durante o ano letivo de 2022 no IFG/Formosa) e não como projeto de ensino, fatores que demonstram com contundência os limites do ensino remoto. Alguns desses alunos estavam alterados, o que foi perceptível pelos áudios, e o professor precisou paralisar a intervenção e respondê-los,

assim como, também, solicitar a atenção para a intervenção. Particularmente, foi possível observar que aquela ausência de diálogo tinha uma causa exterior ao que estava sendo apresentado e ao método. Infelizmente, por conta disso, o tempo de uma melhor reflexão e esforço visando a participação desses alunos foi tomado, interferindo diretamente na intervenção e suas abordagens. Note-se que, se tratando de ensino remoto, a participação dos alunos é menor ainda se comparado com o ensino presencial, esse último possibilitando uma melhor visualização dos alunos e suas atenções.

Mais ao final do filme, assim como também da intervenção, foi possível relacionar alguns conceitos com personagens e acontecimentos da produção. Antes de apresentar essa relação, mais uma vez foi perguntado aos alunos se conheciam alguns dos conceitos, mas nenhum se manifestou. O conceito de alteridade foi explicado quando relacionado ao fato dos personagens Helga e Boris terem produzido a Noite da música Síria, convidando Omar para se apresentar com seu alaúde e disponibilizando comidas típicas do país do personagem principal. Ou seja, a dupla agiu com alteridade ao tentar incluir e dar espaço à cultura de Omar naquele evento. A alteridade nada mais é que uma ação, uma prática de se colocar no lugar do outro, pensar no sofrimento do próximo e, assim compreender e respeitar as diversidades culturais. É também uma atitude de acolhida, de demonstração de inclusão social.

Associado a isso, o relativismo cultural apareceu de forma breve para somar com a alteridade no que tange o reconhecimento das diversidades e singularidades de determinadas culturas, sendo essas tão legítimas a elas quanto as singularidades à sua própria cultura. O etnocentrismo e a xenofobia apareceram no filme, por exemplo, no momento em uma faixa à frente do centro comunitário com os dizeres, em inglês “Refugiados não são bem-vindos”, deixando claro como esses eram recebidos por muitos naquele local. Além disso, também foram explicados os conceitos desses últimos termos destacados, sendo ambos relacionados com a visão preconceituosa quanto às culturas diferentes, tratando-as inferiores e, por muitas vezes, com violência.

De uma forma mais apressada e encaminhando para o final da intervenção, que durou em torno de 1 hora e 15 minutos, com as interrupções relatadas acima, além dos comentários do professor e pausas com o objetivo de aguardar a possível resposta de algum aluno às perguntas feitas, a última análise realizada foi quanto à imagem a seguir:

Figura 3 – *The Son of a Migrant from Syria*, de Banksy



Fonte: NBC News, 2015 (Banksy Paints 'Son of a Migrant From Syria' Steve Jobs at Refugee Camp)

A pintura do artista de rua britânico, traduzida para o português como *O filho de um Imigrante da Síria*, foi utilizada para estimular a reflexão dos alunos quanto ao que é retratado na imagem e com base na explicação prévia quanto ao contexto da pintura. A arte foi produzida em um campo de imigrantes e refugiados chamado *Jungle* (“selva”, em português), localizado na cidade de Calais, ao norte da França. Segundo Coldwey (2015)

a ‘selva’ não é um acampamento oficial, mas um grupo improvisado e não permanente de tendas e abrigos - um bom exemplo do tipo de condições sob as quais migrantes e refugiados são obrigados a viver ao fugir de seus países de origem (*tradução nossa*).

Além disso, a pintura destaca o magnata norte-americano e co-fundador da empresa de tecnologia Apple inc Steve Jobs, carregando uma bolsa e um aparelho Mac Classic (COLDWEY, 2015). O pai biológico de Steve Jobs era um sírio que buscara refúgio nos Estados Unidos, na década de 50, após fugir de conflitos que aconteciam em Beirute, no Líbano.

Ele veio para os Estados Unidos, onde conheceu a mãe biológica de Jobs, Joanne Carol Schieble, e seu filho foi colocado para adoção em São Francisco. O jovem Steve foi criado por Paul e Clara Jobs, e o resto é história” (COLDWEY, 2015).

Essa pintura atingiu em cheio as concepções de diversos países que rejeitam, até hoje, refugiados advindos dos conflitos da Síria. Na intervenção, após tal contextualização, foi perguntado aos alunos o que eles entenderam da pintura e o que sentiam sobre ela e a relação com a temática discutida naquela aula. Alguns alunos comentaram expressões como “interessante!” ou que gostaram da apresentação. Mas nenhum se aprofundou mais que esses comentários. Após as discussões calorosas ocorridas em meio à intervenção, foi perceptível que os alunos demonstraram falta de interesse e vontade de participar, apesar de várias tentativas para o diálogo, utilização de imagens via apresentação de slides e uma linguagem mais clara e informal, que aproxima o aluno do que está sendo apresentado.

Após a saída dos alunos da sala de aula virtual do *Google Meet*, o professor/orientador explicou melhor o que havia ocorrido quanto às discussões com os alunos sobre o projeto que não se relacionava em nada com as intervenções, mas que acabaram interferindo na atenção e participação dos alunos. Também foi acertada a inserção das produções a serem analisadas na aula seguinte na plataforma *Moodle*.

3.2.3 Aula 3: Segunda intervenção

Assim como na intervenção anterior, os minutos iniciais do encontro síncrono, do mesmo formato, contou com algumas observações do professor relacionado à disciplina e à intervenção a ser realizada a seguir. Além disso, foi destacado por esta autora que a participação de todos é muito importante para uma melhor reflexão e diálogo sobre o que está sendo abordado.

A primeira produção apresentada foi a pintura a seguir:

Figura 4 – *O brilho da ingenuidade atrás das grades* (lápiz sobre papel), de Bruno Bryan



Fonte: Imagem cedida pela professora Luciany Borges. Projeto Diáspora – Sentir o Outro, 2018. (Lápiz sobre papel).

A pintura acima foi produzida pelo aluno Bruno Bryan para o projeto Diáspora – Sentir o Outro promovido pela professora Luciany Borges, melhor destacado no capítulo anterior. A arte visual promove um estímulo reflexivo que permite ao aluno sentir e por vezes compreender tal contexto. Fazendo um link com o nome do projeto

citado acima, a produção seguinte analisada na intervenção foi a música *Diáspora*, dos Tribalistas. Para isso, foi reproduzida a canção para que os alunos pudessem ter a experiência sonora naquele encontro síncrono, possibilitado, então, tal experiência aos alunos que não tivessem acessado tal conteúdo na semana anterior, já que constava na plataforma *Moodle*.

Acalmou a tormenta
 Pereceram
 Os que a estes mares ontem se arriscaram
 E vivem os que por um amor tremeram
 E dos céus os destinos esperaram
 Atravessamos o mar Egeu
 Um barco cheio de Fariseus
 Com os Cubanos
 Sírios, ciganos
 Como Romanos sem Coliseu
 Atravessamos pro outro lado
 No rio vermelho do mar sagrado
 Os center shoppings superlotados
 De retirantes refugiados
 You
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Onde está
 Meu irmão sem irmã?
 O meu filho sem pai
 Minha mãe sem avó?
 Dando a mão pra ninguém
 Sem lugar pra ficar
 Os meninos sem paz
 Onde estás, meu Senhor
 Onde estás?
 Onde estás?
 Deus, ó Deus, onde estás que não respondes?
 Em que mundo, em que estrela tu te escondes
 Embuçado nos céus?
 Há dois mil anos te mandei meu grito
 Que embalde desde então corre o infinito
 Onde estás, Senhor Deus?
 Atravessamos o mar Egeu
 O barco cheio de Fariseus
 Com os Cubanos
 Sírios, ciganos
 Como Romanos sem Coliseu
 Atravessamos pro outro lado
 Do rio vermelho do mar sagrado
 Os center shoppings superlotados
 De retirantes refugiados
 You
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?

Onde está
 Meu irmão sem irmã?
 O meu filho sem pai
 Minha mãe sem avó?
 Dando a mão pra ninguém
 Sem lugar pra ficar
 Os meninos sem paz
 Onde estás, meu Senhor
 Onde estás?
 Onde estás?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 Where are you?
 (FREITAS, ANTUNES FILHO, MONTE, 2017)

Ao final da reprodução, foram apresentadas as informações da música. A música foi lançada no ano de 2017 e gravada pelos Tribalistas, trio formado pelos cantores Arnaldo Antunes, Carlinhos Brown e Marisa Monte. Foi perguntado aos alunos se eles conheciam aquela canção e o que eles acharam da letra da música. Alguns alunos comentaram que já haviam ouvido e conheciam aquela canção. Foi destacado então que aquela música havia sido tema da novela *Órfãos da Terra*. Diante disso, muitos alunos falaram que lembravam da relação da música com o tema da novela que também é sobre deslocamentos forçados e refugiados.

Após essa experiência musical, foi perguntado aos alunos se eles conheciam o significado da palavra Diáspora. Foi explicado que a palavra Diáspora tem como significado, segundo o Glossário Sobre Migração, “qualquer pessoa ou população étnica que abandona a pátria tradicional da sua etnia, estando dispersa por outras partes do mundo” (2009, p.18). A letra da música foi analisada trecho por trecho, indicando e relacionando o conceito de Diáspora, as causas e consequências do deslocamento forçado, as perdas e as ausências a partir dos deslocamentos. A música ainda relaciona os casos de fluxos migratórios mais atuais com a vida nômade dos ciganos de povos migrantes da Índia, assim como a diáspora judaica. Assim como na intervenção anterior, o professor teceu alguns comentários relacionados ao que estava sendo apresentado.

A produção seguinte foi o poema *Para Este País*, da poeta Lubi Prates. Do livro *Um corpo negro*, o poema a seguir foi lido junto com a turma, isto é, houve a participação de um dos alunos na leitura de uma das estrofes. Foi uma das participações mais ativas de todas as intervenções.

para este país
 eu traria
 os documentos que me tornam gente
 os documentos que comprovam: eu existo
 parece bobagem, mas aqui
 eu ainda não tenho esta certeza: existo.
 (PRATES, 2018, p.27)

Essa estrofe foi lida por um dos alunos e analisada logo em seguida. Sempre ao final das leituras das estrofes, foi perguntado à turma se eles gostariam de comentar ou indicar um entendimento sobre o trecho lido. Foi destacado que, por muitas vezes, os deslocamentos forçados e de forma emergencial induzem a retirada brusca das pessoas dos locais em que se encontram em risco e que, por isso, dificilmente essas pessoas conseguem levar consigo objetos ou documentos. Além disso, há uma reflexão possível de ser feita quanto à perda de existência, de identidade no sentido mais abstrato.

para este país
 eu traria
 meu diploma os livros que eu li
 minha caixa de fotografias
 meus aparelhos eletrônicos
 minhas melhores calcinhas

para este país
 eu traria
 meu corpo
 para este país
 eu traria todas essas coisas
 & mais, mas
 não me permitiram malas
 : o espaço era pequeno demais
 aquele navio poderia afundar
 aquele avião poderia partir-se
 com o peso que tem uma vida.
 (PRATES, 2018, p.27)

Aqui foi novamente destacado aos alunos o fato de nos deslocamentos forçados não haver a possibilidade, por muitas vezes, de as pessoas levarem consigo o básico, como documentos, e, neste trecho, objetos que indiquem suas memórias. Além disso, é possível identificar que nestas estrofes a autora estava tratando de um deslocamento diferente do que estamos tratando neste trabalho, mas que também foram realizados de forma forçada. A autora que, nitidamente, trata, em seu poema, sobre a presença das raízes negras, está indicando aqui o deslocamento forçado dos povos do continente

africano, à época da escravização. As formas de deslocamentos desumanos, em navios superlotados e a impossibilidade de levarem seus pertences são pontos que consideramos semelhantes aos dos refugiados que, na busca de refúgio em outro país, acabam colocando suas vidas em risco nos diversos formatos de deslocamentos.

para este país
eu trouxe
a cor da minha pele
meu cabelo crespo
meu idioma materno
minhas comidas preferidas
na memória da minha língua
para este país
eu trouxe
meus orixás
sobre minha cabeça
toda minha árvore genealógica
antepassados, as raízes
para este país
eu trouxe todas essas coisas
& mais
: ninguém notou,
mas minha bagagem pesa tanto.
(PRATES, 2018, p.27)

No trecho acima foi explicado o destaque dado pela autora quanto à presença. Até então, foram narradas ausências, como de objetos, documentos e identidades, mas agora é possível perceber a presença da etnia, da cor, dos traços, das raízes e da cultura, na forma de língua, comidas, religião. E foi refletido com os alunos que diversas dessas memórias culturais e características dos imigrantes e refugiados que se deslocaram ao Brasil estão presentes no processo de formação social e cultural do país. E reconhecer e compreender essa presença multicultural desperta a alteridade, por exemplo. Enquanto explicava os trechos do poema, por vezes, lembrava aos alunos que a participação deles era muito importante. Além do uso das perguntas estimulantes, havia essa tentativa de estímulo à participação dos estudantes, visto que o ensino remoto influencia a participação reduzida nas aulas.

Após a apresentação do poema seria apresentado e analisado o curta-metragem goiano *Alô, mamãe*, conforme acordado com o orientador/professor e com base na organização prévia. Entretanto, o professor indicou que seria melhor apresentá-lo na semana seguinte, na qual também seria feita a atividade que, ainda não havia sido

estipulada pelo professor, apesar de ter havido várias conversas em que foram indicadas ideias quanto à atividade com base na temática e reflexão das produções apresentadas. É importante destacar que o curta-metragem não havia sido disponibilizado na plataforma *Moodle*, conforme indicado anteriormente. O professor então explicou que seria disponibilizado, pois houve um erro com a página da internet na qual havia a exibição do curta-metragem, impossibilitando a disponibilização para os alunos. É importante salientar que, tanto o professor/orientador, quanto alguns dos alunos, elogiaram bastante a intervenção daquele dia.

A aula programada para o dia 10/06/2022 não ocorreu, visto que, no dia anterior, dia 9, o professor/orientador comunicou que não haveria aula, que naquela semana retornaria ao modelo presencial, pois o mesmo estava com COVID-19 pela segunda vez. Sendo assim, a intervenção sobre o curta-metragem e a atividade, que ainda não havia sido estipulada pelo professor em razão deste não considerar que a turma estava preparada para realizá-la em razão da pouca participação dos estudantes e das dificuldades e dispersões do ensino remoto (com câmeras desligadas e muito silêncio), ficaram para a semana seguinte. Soma-se a isso o fato de a instituição, de 16/06/22 a 24/06/22, suspender as aulas presenciais em razão de casos de COVID-19 confirmados, “com o intuito de reduzir a transmissão local do Coronavírus, garantindo a segurança sanitária da comunidade acadêmica. Desta forma, as atividades deverão ser desempenhadas de forma remota” (IFG/FORMOSA, 2022).

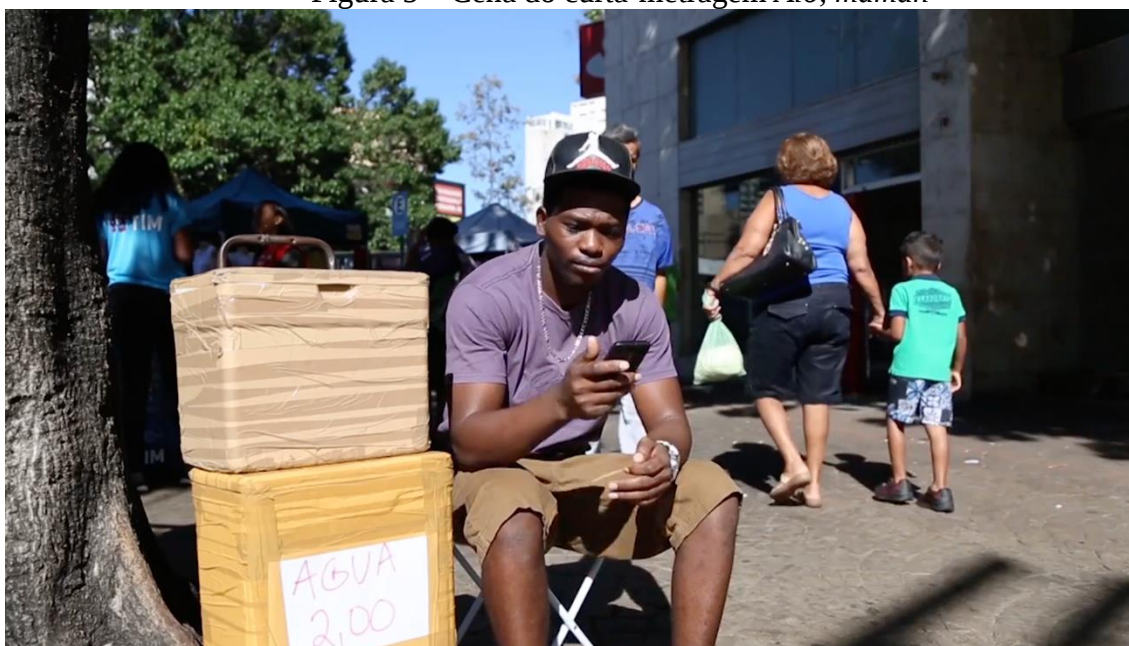
3.2.4 Aula 4: Terceira intervenção

Tendo em vista as duas semanas sem aula e o recolhimento do professor/orientador em razão de seu estado de saúde por causa do contágio com a COVID-19, não havia sido decidido se o curta-metragem *Alô, mamãe* seria apresentado e analisado com a turma, mas, de qualquer forma, a organização quanto a essa intervenção estava pronta. Além disso, outra incógnita deste relato de experiência era justamente a atividade, que mesmo com tantas propostas indicadas pela autora deste trabalho, cabia ao professor estipulá-la. A atividade era o ponto essencial de análise, seria a participação mais ativa dos alunos quanto ao que fora apresentado nas intervenções. Seria a resposta mais direta quanto às dúvidas referentes ao que os alunos compreenderam, ou não, do que havia sido apresentado. No entanto, ela, efetivamente,

não ocorreu, pois, nas palavras do orientador/professor, a turma não estava preparada para realizá-la em razão dos desdobramentos do ensino remoto e de decisões internas do IFG/Formosa sobre metodologias de avaliação, que não poderiam ser realizadas fora do espaço escolar durante o ano letivo de 2022.

No início da aula, o professor fez alguns avisos relativos às notas de bimestre e avaliações e demais informações específicas à disciplina. Além disso, foi informado que naquela aula haveria a apresentação do curta-metragem *Alô, mamãe*, além da análise, como proposto na organização base desse relato de experiência. O curta-metragem supracitado foi produzido na cidade de Goiânia, em 2017. *Alô, mamãe* retrata alguns acontecimentos do cotidiano de Samuel, um refugiado haitiano, que vive em Goiânia. Assim como é indicado no título da obra, a todo momento há cenas do personagem em contato telefônico com sua família, que ainda está no Haiti.

Figura 5 – Cena do curta-metragem *Alô, mamãe*



Fonte: filme *Alô, mamãe* (metragem 00h04min07seg), disponível em <https://vimeo.com/242366311>

Foi contextualizado aos alunos o fato do grande fluxo migratório de haitianos ao Brasil, tendo em vista catástrofes naturais, como o terremoto em 2010 e o furacão Matthew, em 2016. Foi explicado aos alunos que, nos casos de catástrofes naturais, os deslocados que buscam condições de sobrevivência em outros países não são

considerados refugiados (ACNUR, 1951), mas há documentos oficiais que permitem a esses imigrantes o visto humanitário, além das garantias de cidadania plena “asseguradas pela Constituição de 1988” (BAPTISTELA, 2018, p.172).

Além disso, foi destacado como geralmente esses imigrantes e refugiados estão inseridos no mercado de trabalho, já que o personagem em questão é um trabalhador ambulante e como isso reflete e é relacionado com as nossas formas de acolhimento. Samuel trabalhava para juntar dinheiro e pode trazer sua filha, que está no Haiti, para viver melhores condições, já que o Brasil dispõe de educação e saúde gratuitas, por exemplo. Foi relacionado o contato de Samuel com sua família com o contato do personagem Omar, do filme *Limbo*, também com sua família. Ambos se comunicam com seus parentes por ligações e são as únicas formas de contato e de resgatar suas raízes.

Foram feitas perguntas aos alunos, ao final das análises. As questões foram enviadas pelo *chat* do *Google Meet*, já que, geralmente as perguntas feitas por voz não eram respondidas. As perguntas, que visaram a participação dos alunos, foram:

- Quais das produções apresentadas vocês gostaram mais e permitiram uma melhor reflexão sobre o tema?
- Vocês conseguiram compreender conceitos como Alteridade e Etnocentrismo? Vocês compreenderam o termo diáspora?

Alguns alunos participaram, respondendo no *chat*. A pergunta quanto às apresentações de produções e os diálogos e reflexões sobre o tema foi a que teve mais comentários:

Acho extremamente importante ter um conhecimento sobre esse assunto visto que é uma questão humanitária que liga todos nós. Os poemas também foram bem legais pois tem uma visão meio metafórica sobre isso (COMENTÁRIO).

Além disso, alguns alunos refletiram sobre a importância de se falar sobre o tema, comentando que a “conscientização é importantíssima”. Outro aluno refletiu quanto ao processo do deslocamento forçado:

Não é fácil você sair do seu país por causa de alguma guerra por exemplo e chegar em outro lugar com uma cultura totalmente diferente e ainda não ser aceito nesse lugar (COMENTÁRIO).

Enquanto os alunos enviavam esses comentários via *chat* do *Google Meet*, foi sendo não só elogiado como somado a esses comentários mais algumas reflexões, para estimular a participação ativa dos alunos. Após as participações dos estudantes, a aula se encaminhou ao fim. Antes, me coloquei à disposição aos alunos que tivessem interesse, comentários e/ou dúvidas e indiquei meu e-mail para entrarem em contato. Aquele encontro síncrono era o último com aquela turma, não só pela organização feita, mas também pelo curto prazo de tempo para a entrega deste presente trabalho. A atividade tão esperada não foi realizada por fatores pedagógicos já explicados e isso interfere no retorno da metodologia destacada neste trabalho. A seguir será apresentada uma análise geral que indicará, inclusive, como o formato do ensino remoto também interferiu neste trabalho.

3.3 Análise da experiência da abordagem do tema no ensino remoto

O relato de experiência descrito no item anterior indica que o contexto de sala de aula, mesmo quando no ensino remoto, sofre interferências, internas e externas às relações educacionais, que influenciam no ensino-aprendizagem, nesse caso nas intervenções e a participação por parte dos alunos. O que pôde ser observado é que, independente do uso de recursos visuais e sonoros, a turma não estava motivada a participar, seja por conta das questões a serem esclarecidas quanto às avaliações escolares, seja pelo âmbito dispersivo do ensino remoto, que têm como consequência suas inúmeras câmeras desligadas e seus silêncios que não refletem a recepção da aula.

Além disso, por se tratar de uma turma do 3º ano do Ensino Médio que tem seu maior foco não só na formação deste curso, mas também no Exame Nacional do Ensino Médio, é importante destacar que, a partir de comentários dos próprios alunos, há interferências das tensões desses contextos na relação com o professor e com a participação na disciplina. Note-se, que sabendo a partir de experiências anteriores, que o ENEM é o grande foco desse público, as falas preparadas para as intervenções realizadas foram pensadas neste exame supracitado, onde, por diversas vezes, foram destacadas os aparecimentos de questões que dialogam com a temática deste trabalho, para que os alunos compreendessem que aquelas intervenções e suas devidas análises ajudariam na preparação para o ENEM.

É perceptível que poucos alunos acessaram os materiais disponibilizados na plataforma *Moodle*, visto que caso tivessem assistido o filme *Limbo*, por exemplo, teriam surgido diversos comentários, mesmo que breve, assim como quando a música *Diáspora* foi reconhecida por alguns alunos e gerou alguns poucos comentários, mas que perto de toda uma análise de filme realizada, esses poucos comentários foram muitos em comparação com nenhum comentário feito na intervenção sobre o filme. As participações dos alunos nas últimas intervenções foram uma importante resposta quanto à visão que os alunos, que comentaram, têm sobre a importância do diálogo e conscientização sobre o tema de refugiados e deslocamentos forçados.

Outro ponto importante a ser destacado e que influencia diretamente na participação dos alunos nas aulas é o contexto do ensino remoto, estabelecido a partir do posicionamento da Organização Mundial da Saúde que

em 2020, classificou epidemiologicamente como pandemia o COVID-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, devido à sua altíssima capacidade de contágio. Assim, governos decretaram o isolamento social como forma de evitar a contaminação e a propagação do vírus. Dentre as medidas temporárias para enfrentamento desta emergência de saúde pública, foram interrompidas atividades econômicas consideradas não essenciais e, assim, as instituições de ensino nos diferentes níveis tiveram suas aulas presenciais suspensas (LUSTOSA et al., 2020, p. 1).

No caso do Instituto Federal Campus Formosa o ensino remoto foi estabelecido a partir do mês de Setembro, de 2020 e, mesmo com o retorno do ensino presencial a partir do mês de Março de 2022, algumas disciplinas permaneceram no formato remoto tendo em vista, por exemplo, o fato de alguns desses discentes fazerem parte do grupo de risco. Sendo assim, no caso específico da turma do relato de experiência, os estudantes acessavam a aula pela plataforma *Google Meet* de dentro da Instituição, já que a disciplina era a primeira da grade horária daquele dia da semana. Alguns acessavam pelo aparelho celular, outros conseguiam acessar pelos computadores disponíveis na Instituição para esses casos de acesso às aulas *on line*.

A Pandemia afetou a vida dos alunos e professores muito além do contexto educacional. As consequências dela interferiram de diversas maneiras na vida dos jovens, sendo pelo fator econômico, ou “com a possível presença de um familiar que adoeceu com o COVID-19”, além disso, deve se levar em consideração que os jovens podem não possuir “maturidade para entender esse momento”, gerando uma sobrecarga

emocional (SILVA et al., 2021, p.10). A relação dos alunos com o formato remoto, que pede muito mais autonomia, também é preciso ser destacada. A interpretação discente quanto ao que os estudantes geralmente demonstram no presencial, como gestos e olhares, é quase nula tendo em vista que, nesta experiência, nenhum aluno dispôs a aparecer em vídeo. As relações, as interações e, sendo assim, o diálogo e a troca de conhecimentos são raros ou partem somente dos professores.

Conforme relatado no item anterior, é possível identificar que todos os esforços foram utilizados tanto na metodologia quanto na apresentação e relação com os estudantes. No entanto, por vezes, foi perceptível que os estudantes desta experiência se colocavam como possíveis figuras passivas, isso no caso de estarem de fato assistindo à intervenção, tendo em vista que isso não pode ser observado sem que estejam com suas câmeras ligadas. Essa falta de participação pode se dar, também, pelos “distratores internos e externos” (LUSTOSA et al., 2020, p. 7), já que, tendo em vista que os estudantes desta experiência estavam em diversos ambientes do Instituto ou em suas casas, sem nenhum docente próximo de forma presencial, há uma grande possibilidade da distração, seja em conversas e demais interações entre os colegas, seja por estarem realizando outras tarefas no momento da apresentação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema deslocamentos forçados e refugiados, pouco abordado nas aulas de Sociologia no IFG Campus Formosa, aparece constantemente no cotidiano dos brasileiros, seja por meio dos noticiários, seja em produções artísticas. A falta do tema supracitado nos diálogos sobre questões sociais realizados no âmbito escolar agrava o distanciamento dos jovens a uma realidade não tão distante quanto aparenta. Essa falta de conhecimento interfere não somente em provas e exames que tragam o tema como objeto de análise, mas também acarreta, antes de qualquer coisa, no preconceito às pessoas deslocadas de forma forçada, seja por consequências de violações dos Direitos Humanos causadas por conflitos, seja por sobrevivência às péssimas condições de vida após catástrofes naturais.

Sendo assim, este trabalho procurou abordar a temática supracitada em aulas do Ensino Médio, utilizando de produções artísticas para uma melhor visualização e análise por parte dos alunos em relação aos dramas relacionados ao deslocamento forçado. O audiovisual, muito utilizado como acessório auxiliar aos textos de conteúdos estudados, neste trabalho foi trazido como metodologia de ensino principal, com base nos referenciais que destacam a importância da sua utilização para aproximar o aluno do que está sendo tratado, além de incentivar a participação e o diálogo nas aulas.

Apesar de toda a preparação para cada uma das aulas narradas no relato de experiência, as diversas produções artísticas escolhidas e utilizadas para trabalhar nas aulas o tema de deslocamento forçado e refugiados, uma consequência de escala mundial interferiu no ensino-aprendizagem com a turma escolhida, assim como na trajetória deste trabalho: os desafios do ensino remoto. Mesmo com uma diversa utilização de recursos audiovisuais, todos se encontram em um contexto fora do normal, com maiores inquietações e distrações, além de que requerer maior autonomia e comprometimento.

Todavia, as poucas interações por parte dos alunos nas aulas relatadas, quando sobre o que estava sendo trabalhado em aula, mostraram a importância de se falar sobre as questões sobre os deslocamentos forçados e refugiados na escola, como forma de conscientização, estimulando o espírito de alteridade nos alunos. A utilização de produções artísticas continua sendo defendida como necessária pela autora do presente

trabalho, por outras experiências e pela relatada neste trabalho, uma vez que foi identificado que os alunos compreenderam o tema e sua importância após as análises de tais produções.

Para mim, a arte segue sendo uma das melhores formas de aproximar a Sociologia aos alunos dessa era, sem excluir a importância das leituras e sem deixar de considerar a realidade escolar. Lembro de todos os conteúdos nos quais meus professores conseguiram relacionar produções artísticas com questões sociais. Essa utilização forneceu não só um conhecimento diferenciado, já que se tem o conhecimento do conteúdo, da arte analisada e o exercício da interpretação, como também inspirou a produção deste trabalho que, apesar de diversos objetivos destacados, buscou-se produzir uma base para futuras pesquisas e relatos de experiência, assim como também, finalmente ver o tema de deslocamentos forçados e refugiados sendo abordado nas aulas deste Câmpus.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Convenção Relativa ao Estatuto Dos Refugiados**. 1951. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf Acesso em: 25 de fev de 2022.

ALÔ, MAMAN. Direção: Michely Ascari. Brasil, 2017.

BAPTISTELA, Tiago. **A Problemática da Tutela Jurídica dos Refugiados Ambientais no Brasil**: Análise da Concessão do Visto Humanitário Concedido Pelo Conselho Nacional de Imigração. Direito em Debate – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da UNIJUÍ, Ijuí - RS, v.27, n. 49, p.156-176, jan./jun.,2018.

BARRETO, Luiz Paulo Teles. **Discurso da delegação brasileira no Diálogo de Alto Nível das Nações Unidas sobre Migração e Desenvolvimento** In: Refúgio, migrações e cidadania, Brasília, Caderno de Debates 2, p.15-28, ago., 2007.

BBC News. **Caso Moïse**: imprensa internacional cita 'debate sobre xenofobia' após assassinato de congolês no Brasil. Brasil. Publicado em: 03 Fev 2022. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/media-60252088>. Acesso em: 26 Mai 2022.

BORGES, Luciany Oliveira Osório. **Alunos artistas dão voz a milhões de Refugiados através da sensibilização pela arte**. Relatos de Experiência - Revista Com Censo #19, v. 6, n. 4, p.110-114, nov, 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19474.htm>. Acesso em: 07 mar 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Ciências humanas e suas tecnologias In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

CARNEIRO, Mariana. **Falta de dados deixa refugiados invisíveis em Goiás**. Jornal O Popular, Goiânia, 4 mar. 2022. Disponível em: < <https://opopular.com.br/noticias/cidades/falta-de-dados-deixa-refugiados-invis%C3%ADveis-em-goi%C3%A1s-1.2413955> >. Acesso em: 28 mar. 2022.

CASTRO, Mary Garcia. **Migração internacional: transpassando fronteiras do nacional e do individual** In: Refúgio, migrações e cidadania, Brasília, Caderno de Debates 2, p.15-28, ago., 2007.

COLDWEY, Devin. **Banksy pinta 'filho de um migrante da Síria' Steve Jobs em campo de refugiados**. NBC NEWS. Publicado em: 11 Dez 2015. Disponível em: <https://www.nbcnews.com/tech/tech-news/banksy-paints-son-migrant-syria-steve-jobs-refugee-camp-n478611>. Acesso em: 04 Mai 2022.

CORTE INTERNACIONAL DE JUSTIÇA- MINIONU 15 ANOS. **Charges sobre a imigração mexicana**. Publicado em: 01 Out 2014. Disponível em: <https://minionu15anoscij2003.wordpress.com/2014/10/01/charges-sobre-a-imigracao-mexicana/amp/>. Acesso em: 4 Mai 2022.

CSVM/UFG. **A temática dos refugiados na prova do ENEM**. Cátedra Sérgio Vieira de Mello; Universidade Federal de Goiás. Brasil. Publicado em: 2021. Disponível em: <https://csvgm.ufg.br/n/148637-a-tematica-dos-refugiados-na-prova-do-enem#:~:text=A%20edi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Exame%20Nacional,partir%20da%20proposta%20de%20reda%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 08 Jun 2022.

DOMINGUES, Mariana Pereira. **O cinema nas aulas de sociologia do ensino médio:** uma reflexão sobre a prática docente. Programa de Pós Graduação em Educação, Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói – RJ, 2017.

DOS SANTOS, Júlio César Xaveiro. **Ação Afirmativa para Imigrantes em Universidades Públicas:** o ingresso de refugiados e portadores de visto humanitário na Universidade Estadual de Goiás. Programa de Pós-Graduação Ciências Sociais e Humanidades “Território e Expressões Culturais no Cerrado” – UEG, Anápolis, 2021.

FRANCASTEL, Pierre. **A realidade figurativa.** Tradução: Mary Amazonas Leite de Barros. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.

FREITAS, Antonio Carlos Santos de; ANTUNES FILHO, Arnaldo Augusto Nora; MONTE, Marisa de Azevedo. **Diáspora** In: Tribalistas. Universal Music: Rio de Janeiro, 2017.

GOVERNO FEDERAL. **O que é a Covid-19?** Ministério da Saúde. Publicado em: 08 Abr 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>. Acesso em: 24 Jun 2022.

GREGORI, José. **Refugiados e imigrantes:** uma abordagem de direitos humanos In: Refúgio, migrações e cidadania, Brasília, Caderno de Debates 2, p.15-28, ago., 2007. IFG. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás – Câmpus Formosa. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio em Saneamento.** Formosa, 2013.

IFG. Instituto Federal de Goiás. Reitoria. Resolução 46/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG. **Aprovação Do Calendário Acadêmico 2021 E Autorização Da Continuidade Do Ensino Remoto.** Goiânia, 10 mar 2021.

IFG. Instituto Federal de Goiás. Reitoria. Resolução 17/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG. **Suspensão do Calendário Acadêmico 2020**. Goiânia, 13 abr 2020.

IFG. Instituto Federal de Goiás. Reitoria. Resolução 20/2020 - REI-CONSUP/REITORIA/IFG. **Retomada do Calendário Acadêmico 2020 e Autorização do Ensino Remoto**. Goiânia, 30 jun 2020.

IFG/FORMOSA. Instituto Federal de Goiás - Campus Formosa. Diretoria-Geral. Memorando-Circular 21/2022 - CP-FORMOSA/IFG. **Interrupção de Atividades Presenciais**. Formosa, 15 jun. 2022.

LIMBO. Direção: Ben Sharrock. Reino Unido: Focus Features, 2020.

LUSTOSA, Robson Luís Trindade; SULTANUM, Luciana; LIMA, Clarisse Vasconcelos Fraga de Melo; BRANDÃO, Betânia Cunha de Serpa; FARIAS, Gisele Marins Chiaradia Mendes de; BRITO, Demetrius Cardoso de. **Dificuldades de participação no ensino remoto por estudantes de curso superior em tecnologia em gastronomia durante a pandemia do covid-19**. Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância), São Carlos, ago. 2020.

MAÇAIRA, Julia Polessa, OLIVEIRA, Danielle R. de & LIMA, Vinícius C. **Sociologia na escola**: a abordagem de temáticas clássicas das ciências sociais nos livros didáticos. Saberes em perspectiva, v. 4, n. 8, pp. 117-138, jan./abr. 2014.

MARTINS, Rivelino Lourenço. **Ensino de sociologia e a arte**: diálogos entre as disciplinas no ensino médio. Programa Nacional de Mestrado – Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista. Marília – SP, 2021.

MILESI, Rosita. **Por uma nova Lei de Migrações**: a perspectiva dos direitos humanos In: Refúgio, migrações e cidadania, Brasília, Caderno de Debates 2, p.77-94, ago., 2007.

MILLS, Wright. A Promessa *in*: **A Imaginação Sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1959.

MOREIRA, Julia Bertino. **A questão dos refugiados nos contextos latino-americano e brasileiro**. V Simpósio dos Pós-Graduandos em Ciência Política da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

OIM. Organização Internacional para as Migrações. **Glossário sobre Migração**. Suíça: OIM, 2009.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes; COSTA, Ricardo Cesar da. **Sociologia para jovens do século XXI**. Rio de Janeiro: Ed. Imperial Novo Milênio, 2010.

ÓRFÃOS DA TERRA. Direção: André Câmara. Brasil: TV Globo, 2019.

PEREIRA, Paula dos Santos; ALVES, Shirlaine Valeriano; DE SOUZA, Taiara Sales Moreira. **Relatório Informativo sobre a População Migrante Internacional e a Rede de Saúde do Estado de Goiás**. Disponível em: <https://www.saude.go.gov.br/files/boletins/informativos/populacao-migrante/RelatorioPopMigranteInternacionalGERPOP.pdf> . Acesso em 13 de julho de 2022.

PRATES, Lubi. **Para este País**. Um corpo negro. Nosotros, editorial, 2018.

REDAÇÃO. Rolling Stone. **Banksy envia navio para resgatar refugiados tentando chegar na Europa**. Publicado em: 28 Ago 2020. Disponível em: <https://rollingstone.uol.com.br/noticia/banksy-envia-navio-para-resgatar-refugiados-tentando-chegar-na-europa/>. Acesso em: 26 Mai 2022.

REDAÇÃO. Veja. **Bolsonaro ataca lei de migração e diz que Brasil não sabe o que é ditadura**. Mundo Publicado em: 19 Nov 2018. Disponível em:

<https://veja.abril.com.br/mundo/bolsonaro-ataca-lei-de-migracao-e-diz-que-brasil-nao-sabe-o-que-e-ditadura/>. Acesso em: 26 Mai 2022.

RESENDE, Sarah Mota. Folha de São Paulo. **Bolsonaro diz que maioria de imigrantes não tem boas intenções e que apoia muro de Trump**. Mundo Publicado em: 19 Mar 2019. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2019/03/bolsonaro-diz-que-maioria-de-imigrantes-nao-tem-boas-intencoes-e-que-apoia-muro-de-trump.shtml>. Acesso em: 26 Mai 2022.

SILVA, Daniela Florêncio da Silva. **O fenômeno dos refugiados no mundo e o atual cenário complexo das migrações forçadas**. Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte, v.34, n. 1, p.163-170, jan./abr.,2017.

SILVA, Gustavo Junger da; CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de; MACEDO, Marília F. R. de. **Refúgio em Números**, 5a Ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli. **Metodologias do Ensino de Sociologia na Educação Básica** in Caderno de metodologias de ensino e de pesquisa / organizador Ileizi Luciana Fiorelli Silva...[et al.]. – Londrina : UEL; SET-PR, 2009.

SILVA, Maria José Sousa Da et al. **Educação e ensino remoto em tempos de pandemia: desafios e desencontros**. E-book VII CONEDU (Conedu em Casa) - Vol 03... Campina Grande: Realize Editora, 2021. p. 827-841. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/74287>>. Acesso em: 27/06/2022 11:08

SOUSA, Suzyanne Valeska Maciel de. **O Conceito de refugiado**: Historicidade e Institucionalização. ANPUH – 30º Simpósio Nacional de História, Recife, 2019.

SPOLIDORO, Eliane de Castro. **Refugiados no Brasil**: proteção à luz dos direitos humanos. Trabalho de Conclusão do Curso de Direito, Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça, 2017.

SPRANDEL, Marcia Anita. A “questão migratória” como objeto de reflexão In: **Refúgio, migrações e cidadania**, Brasília, Caderno de Debates 2, p.15-28, ago., 2007.

TEIXEIRA, Rosana da Câmara. **O currículo de sociologia e a escolarização de jovens**. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Julia Polessa (Org.). *Dilemas e perspectivas da sociologia na educação básica*. 1ª ed. Rio de Janeiro: E-Papers, 2012.

THOR: RAGNAROK. Direção: Taika Waititi. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2017.

UNHCR – ACNUR. **Dados sobre Refúgio**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>>. Acesso em: 20 mar 2022.

UNHCR – ACNUR. **Dados sobre Refúgio**. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>>. Acesso em: 20 mar 2022.

UNHCR – ACNUR. **ACNUR parabeniza Rede Globo pela conquista do Emmy Internacional com “Órfãos da Terra”**. Publicado em 23 Nov 2020. Disponível em: <<https://www.acnur.org/portugues/2020/11/23/acnur-parabeniza-rede-globo-pela-conquista-do-emmy-internacional-com-a-novela-orfaos-da-terra/#:~:text=Al%C3%A9m%20de%20apoiar%20a%20pr%C3%A9,resposta%20humanit%C3%A1ria%20a%20refugiados%20e>>. Acesso em: 20 mar 2022.

VINGADORES: GUERRA INFINITA. Direção: Anthony Russo; Joe Russo. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2018.

VINGADORES: ULTIMATO. Direção: Anthony Russo; Joe Russo. Produção: Kevin Feige. Estados Unidos: Walt Disney Studios, 2019.

WARREN, Rossalyn. **Banksy pintou uma nova imagem de Steve Jobs para fazer as pessoas refletirem sobre os refugiados.** BuzzFeed. Publicado em: 2016. Disponível em: <https://buzzfeed.com.br/post/banksy-pintou-uma-nova-imagem-de-steve-jobs-para-fazer-as-pessoas-refletirem-sobre-os-refugiados>. Acesso em: 26 Mai 2022.