

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

Luciana Yamamoto Souza

**A MIGRAÇÃO NA INFÂNCIA:
PERCEBENDO E COMPREENDENDO O NOVO LUGAR**

Florianópolis, 2014

Luciana Yamamoto Souza

**A MIGRAÇÃO NA INFÂNCIA:
PERCEBENDO E COMPREENDENDO O NOVO LUGAR**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado no curso de Pedagogia da
Universidade Federal de Santa Catarina,
como requisito parcial para obtenção do
título de Licenciado em Pedagogia.

Orientador: Prof. Dr. Orlando Ferretti

Florianópolis, 2014

Luciana Yamamoto Souza

**A MIGRAÇÃO NA INFÂNCIA:
PERCEBENDO E COMPREENDENDO O NOVO LUGAR**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado para o Departamento de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Florianópolis, 02 de julho de 2014.

Banca Examinadora

Prof. Orlando Ednei Ferretti, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Presidente

Prof. Clécio Azevedo da Silva, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro Titular 1

Prof. Elison Antonio Paim, Dr.
Universidade Federal de Santa Catarina
Membro Titular 2

Dedicado ao Samuel.

AGRADECIMENTOS

Ao longo destes anos longe de casa, vivendo uma experiência migratória, trilhando caminhos na busca do meu sonho de me graduar e ser professora, vivenciei momentos inesquecíveis e conheci pessoas incomparáveis que deixaram marcas profundas tanto na minha vida pessoal como na profissional. Quero lhes agradecer:

Aos colegas de turma, professores e funcionários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina que me acompanharam durante essa jornada e de forma significativa contribuíram para a conclusão dessa etapa da minha vida.

Ao Professor Orlando Ferretti, meu orientador, por suas contribuições significativas na elaboração do projeto e na realização do mesmo, pelo apoio e dedicação.

Às amigas que se construíram nos espaços do Centro Acadêmico Livre de Pedagogia e que compartilharam não só o desejo por melhorias para o nosso curso, mas também o desejo por uma educação pública de qualidade.

Às amigas construídas nessa nada fácil vida de migrante na cidade de Florianópolis que muitas vezes requer um aconchego, um carinho, um olhar de compreensão. Em especial à Constanza, Ismael e Renata, que se tornaram minha segunda família.

À primeira amiga que a memória acadêmica consegue lembrar, Mônica, companheira de estágios, por estar ao meu lado nos meus primeiros momentos de docência, por partilhar alegrias e aflições, e principalmente, pela amizade construída durante o nosso percurso acadêmico e para toda vida.

À minha família, pela dedicação, apoio e amor incondicional.

Ao meu companheiro e amigo, Gabriel, pelo carinho, compreensão e apoio nesta etapa profissional e por estar ao meu lado em outra etapa da minha vida, a maternidade.

Por último e não menos importante, ao meu filho Samuel, pelos sorrisos de madrugada e pela força para continuar.

Um lugar se abre para outros lugares, é o lugar de todos os lugares, o lugar comum, isto é, o mundo. É tênue a diferença, portanto, entre lugar e mundo.

Maria Adélia Aparecida de Souza

Cada lugar tem uma força, uma energia que lhe é própria e que decorre do que ali acontece. Ela não vem de fora, nem é dada pela natureza. É resultado de uma construção social que se dá na vivência diária dos homens que habitam o lugar, resultado do grau de consciência das pessoas como sujeitos do mundo onde vivem e dos grupos sociais que constituem ao longe de sua trajetória de vida.

Helena Copetti Callai

SOUZA, Luciana Yamamoto. **A migração na infância**: percebendo e compreendendo o novo lugar. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso – Curso de Pedagogia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

RESUMO

Este trabalho teve por objetivo analisar como o Ensino de Geografia, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, por meio da construção do conceito de lugar, contribui para a formação da identidade e o sentimento de pertencimento da criança migrante com o novo lugar. Para tanto, buscamos dialogar com as vertentes teóricas de análise das migrações e a partir do aporte teórico por elas estabelecido caracterizar os fluxos migratórios no Brasil, no Estado de Santa Catarina e na cidade Florianópolis, bem como aprofundar as discussões a respeito da identidade e das identificações dos indivíduos com seus locais de vivência nos processos de migração; bem como verificar por meio de análise dos documentos orientadores quais os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia e como é trabalhada a questão do lugar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A partir de revisão bibliográfica, se buscou aprofundar a análise por meio do diálogo e apreciação de ideias de autores com trabalhos significativos inseridos nos temas relacionados aos objetivos da pesquisa, discutimos a importância do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e as exigências dos fundamentos teórico-metodológicos da Geografia e da Educação no contexto da globalização. Por meio das reflexões proporcionadas podemos afirmar que o Ensino de Geografia que leve em consideração as crianças migrantes, tanto no que tange a sua formação e suas formas de identificação com o espaço em que está se inserindo, quanto aos processos que a sua presença em sala de aula, é capaz de suscitar e potencializar as discussões e aprendizados dos estudos do lugar. Porém, para que isso se efetive se faz necessário que os professores persigam uma compreensão da totalidade mundo, e não de sua fragmentação, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica e da Educação Construtivista.

Palavras chaves: Ensino de Geografia, Séries Iniciais, Migração, Identidade, Lugar.

SOUZA, Luciana Yamamoto. **Migrantion in childhood**: perceiving and understanding the new place. 2014. Undergraduate Study Conclusion. – Pedagogy Course, Federal University of Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

ABSTRACT

This study's purpose is to analyze how the Geography Teaching, in the first years of Elementary School, through the construction of the concept of place, contributes to identity formation and a sense of belonging for migrant children within the new place. For this purpose, we seek to dialogue with the theoretical study arms of migration analysis and from technical contribution they have established, to characterize migration flows in Brazil, in the State of Santa Catarina and in the city of Florianópolis, and also deepen discussions on identity and identifications of individuals in the migration process and verify through analysis of guiding documents, which are the theoretical and methodological principles and how the issue of place in the first years of Elementary School are treated. Through literature review, where it was sought to deepen the analysis through dialogue and appreciation of ideas of authors with significant works inserted in issues related to research, we discuss the importance of Geography Teaching in the first years of Elementary School and the demands of the theoretical and methodological principles of Geography and Education in the context of globalization. Through the reflections provided we can say that the Geography teaching that takes into account migrant children, both in terms of their training and their forms of identification with the space that is entering, as the processes that their presence in the classroom class, is able to raise and enhance the discussions and learnings from studies of the place. However, for this to become effective it is necessary that teachers pursue an understanding of the whole world, and not fragmentation, based on the theoretical and methodological assumptions of Critical Geography and Constructivist Education.

Keywords: Geography Teaching, Elementary School, Migration, Identity, Place.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Variação da população rural (1970/1996/2000/2010).....	20
Quadro 2 - População residente por situação de domicílio (1970-2010).....	23
Quadro 3 - População residente por lugar de nascimento (2010).....	27
Quadro 4 - Evolução populacional - Florianópolis (1991-2010).....	30
Quadro 5 - População residente por lugar de nascimento - Florianópolis (2010).....	31

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial
CECCA	Centro de Estudos, Cidadania e Cultura
CELESC	Centrais Elétricas de Santa Catarina
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	11
2. O MOVIMENTO MIGRATÓRIO: ASPECTOS TEÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO,,,,,,.....	14
2.1 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE A MIGRAÇÃO.....	14
2.2 OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL, SANTA CATARINA E FLORIANÓPOLIS.....	16
2.2.1 Urbanização e industrialização: a migração interna no Brasil.....	17
2.2.2 Ocupação do território e migração em Santa Catarina.....	21
2.2.3 Turismo e migração em Florianópolis.....	27
2.3 O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES: GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO.....	32
2.3.1 A globalização e a produção das desigualdades regionais.....	35
3. MIGRAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA.....	38
3.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE.....	38
3.2 A GLOBALIZAÇÃO E A IDENTIDADE CULTURAL.....	41
3.3 A IDENTIDADE DO MIGRANTE.....	46
3.4 AS RELAÇÕES DOS INDIVÍDUOS COM O ESPAÇO.....	48
4. CRIANÇAS MIGRANTES: COMO COMPREENDEM O NOVO LUGAR...51	51
4.1 AS CRIANÇAS E O MOVIMENTO MIGRATÓRIO.....	51
4.2 COMO AS CRIANÇAS PERCEBEM SEU LUGAR.....	54
4.3 A ESCOLA: PRIVILEGIADO LOCAL DE ENCONTRO.....	60
5. OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	62
5.1 ESTUDAR O LUGAR E COMPREENDER O MUNDO.....	62
5.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	64
5.3 DESENCONTROS ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA.....	66
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
7. REFERÊNCIAS.....	76

1. INTRODUÇÃO

O propósito dessa pesquisa é explorar as questões relacionadas aos processos migratórios e ao conceito de identidade, suas relações com o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e com a formação da identidade e da ideia de pertencimento da criança migrante com o novo local em que está se inserindo, analisando e refletindo sobre os pressupostos teórico-metodológicos e as práticas pedagógicas que permeiam as salas de aula.

Durante a disciplina de Geografia, Infância e Ensino, no curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), foram abordadas questões sobre o conceito de espaço e lugar com o objetivo de gerar uma reflexão por parte dos futuros professores para o objeto da Geografia e suas implicações metodológicas nos processos de ensino e aprendizagem nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Aliada a minha condição de migrante na cidade de Florianópolis, essas discussões suscitaram o interesse na especificidade da criança migrante e as implicações que sua presença pode ocasionar no desenvolvimento dos conteúdos escolares, por entender que a identificação com o lugar é um aspecto importante para a formação de um sujeito crítico e participante político da sociedade em que está inserido.

A partir dessas reflexões passei a indagar: como que as crianças migrantes constituem suas identidades? Como mantêm os elos com o local de origem e como estabelecem amarrações com o local em que acabaram de chegar? Como a escola contribui para essa complexa formação cultural da criança?

O tema das migrações e da construção da identidade se faz relevante frente as novas dimensões colocadas pelos processos de globalização. Segundo Santos (2012), a globalização é ápice do processo de internacionalização do capital, sendo explicada, sobretudo pelo avanço das técnicas e pelo estado da política.

A chegada e a acolhida na escola são comuns para as crianças migrantes, tornando o ambiente escolar como uma referência fixa em seus trajetos. Desta maneira, compreendemos a escola como ponto de encontro entre crianças migrantes e não migrantes, e com adultos que não pertencem ao seu grupo familiar, se tornando um espaço essencial para a formação cultural e de identificações nas relações que propicia com a cultura da comunidade. No contexto dos movimentos migratórios e da formação da identidade cultural das crianças migrantes, na escola os conhecimentos históricos e geográficos são de fundamental importância para essa complexa construção, nesse sentido as contribuições de Callai (2005; 2009), quanto a utilização dos conhecimentos

da Geografia para a compreensão da sociedade e do lugar em que está se inserido tornam-se relevantes, bem como a discussão sobre os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia realizada por Straforini (2008).

Podemos delimitar como objeto de pesquisa deste trabalho o Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no que tange a construção dos conhecimentos em relação ao conceito de lugar, sendo que a indagação principal que o mesmo busca responder é: como o Ensino de Geografia, por meio do conceito de lugar, pode contribuir para a construção da identidade e da ideia de pertencimento da criança migrante com o novo lugar em que se insere?

Desta forma, o trabalho tem por objetivo analisar como o Ensino de Geografia, por meio do conceito de lugar, contribui para a construção da identidade da criança migrante. Para tanto, buscamos dialogar com as vertentes teóricas de análise das migrações e a partir do aporte teórico por elas estabelecido caracterizar os fluxos migratórios no Brasil, no Estado de Santa Catarina e na cidade Florianópolis; aprofundar as discussões a respeito da identidade e das identificações dos indivíduos com seus locais de vivência nos processos de migração; bem como verificar por meio de análise dos documentos orientadores quais os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino de Geografia e como é trabalhada a questão do lugar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O processo de desenvolvimento e construção deste trabalho trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, onde se buscou aprofundar a análise por meio do diálogo e apreciação das ideias de autores com trabalhos significativos, inseridos nos temas relacionados aos objetivos da pesquisa.

O presente texto se divide em quatro capítulos. O primeiro capítulo intitulado “*O movimento migratório: aspectos teóricos e contextualização*” inicia-se com um debate que pretende localizar as duas principais vertentes teóricas utilizadas para as interpretações dos fenômenos migratórios e que servirá de aporte teórico na exposição das particularidades dos processos migratórios no Brasil, no Estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis, identificando os processos da globalização enquanto processo complexo, com facetas políticas, econômicas e sociais, e seus impactos na produção das desigualdades regionais, nos fluxos populacionais e na distribuição das pessoas pelo espaço.

No segundo capítulo “*Migração, identidade e cultura*” para além do viés puramente demográfico e econômico é feita a análise dos processos migratórios na sua dinâmica cultural. A temática da identidade é apresentada na luz dos escritos dos

estudos culturais de Stuart Hall (2003), abordando as relações dos indivíduos com o espaço, em especial, a singularidade dos processos de identificação e da construção do sentimento de pertencimento dos indivíduos envolvidos em processos migratórios.

O terceiro capítulo intitulado “*Crianças migrantes: como compreendem o novo lugar*” inicia-se com um levantamento histórico sobre a presença das crianças nos movimentos migratórios, tendo por base os estudos e pesquisas realizados por Lopes (2003) e Siller (2011), em seguida buscamos compreender como uma criança percebe e significa seu lugar a partir dos escritos de Tuan (2013), tentando situar a criança migrante nesse processo de construção da noção espacial e de identificação com o espaço.

No quarto capítulo, “*Os desafios do Ensino de Geografia*”, ao elencar a escola como privilegiado local de encontro e formação cultural nossas reflexões se voltam para a importância e os desafios do Ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pontuando as suas contribuições para a compreensão do mundo e para a formação da identidade e da ideia de pertencimento. Esta análise nos leva a refletir sobre os desencontros dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação com os da Geografia e suas implicações para a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que, como afirma Straforini (2008), justificam a crise do Ensino de Geografia. E, por fim, as “*Considerações finais*”.

2. O MOVIMENTO MIGRATÓRIO: ASPECTOS TEÓRICOS E CONTEXTUALIZAÇÃO

O tema das migrações é discutido por diversas áreas do conhecimento. Neste capítulo pretende-se localizar as duas principais vertentes utilizadas como eixos norteadores das interpretações dos fenômenos migratórios, fortemente influenciadas pelas teorias da modernização e do desenvolvimento econômico.

Com o aporte teórico que mais se enquadra com os objetivos do trabalho serão expostas as particularidades dos processos migratórios no Brasil, no Estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis, identificando os fatores de expulsão e atração, econômicos e sociais, que impulsionam os deslocamentos dos indivíduos nesses espaços.

Para concluir o capítulo iremos analisar a globalização enquanto processo complexo, com facetas políticas, econômicas e sociais, e seus impactos na produção das desigualdades regionais, nos fluxos populacionais e na distribuição das pessoas pelo espaço.

2.1 UM OLHAR TEÓRICO SOBRE A MIGRAÇÃO

As taxas de natalidade e mortalidade não são os únicos fatores que alteram a população de uma região. Os processos migratórios, entendidos como o deslocamento da população por diferentes territórios, sejam eles nacionais ou internacionais, são fenômenos que contribuem para a alteração demográfica, econômica e cultural das regiões que afetam. Segundo Turnês (2009, p. 159), “o mundo atual foi moldado em grande parte pelos impactos culturais, sociais e econômicos provocados pela migração de populações de uma região para outra”.

O fenômeno migratório é objeto de estudos de diferentes áreas do conhecimento, como a Antropologia, Demografia, Economia, Sociologia, História e Geografia, sendo abordado de formas diversas e analisado com base em diferentes teorias. Essas diversas formas de análise ocorrem pelo fato de o fenômeno nunca apresentar-se de forma homogênea, variando em espaços e contextos.

As teorias que servem de referência para a análise da migração interna no Brasil, e nos países em desenvolvimento em geral, foram elaboradas nos anos 60 e 70, e se dividem em duas vertentes fortemente influenciadas pelas teorias da modernização social e do desenvolvimento econômico (BRITO, 2009).

Para a vertente influenciada pela teoria da modernização as migrações “se constituem num mecanismo fundamental no processo de transição da sociedade tradicional para a moderna” (BRITO, 2009, p. 8), revelando uma visão dualista da sociedade, tradicional e moderna, referenciada no modelo dos países desenvolvidos, onde o tradicional é representado pelas áreas rurais e a moderna pelas cidades urbanas e industrializadas. No cerne dessa perspectiva encontra-se o indivíduo que, de forma racional, analisa o custo benefício e decide pelo deslocamento ou não, levando em consideração as melhorias em sua qualidade de vida. Como afirma Germani (*apud* BRITO, 2009, p. 9)

A migração é um processo social que vai além dos mecanismos do mercado de trabalho, no plano econômico, e se insere em uma ampla mudança social, cultural e psicossocial, tanto individual, quanto coletiva, dentro do desenvolvimento da sociedade moderna.

Para a vertente que tem por base a teoria do desenvolvimento econômico os processos migratórios são um mecanismo de transferência do excedente populacional dos setores rurais para os setores urbanos e industrializados da economia capitalista. Para Singer, por mais que o indivíduo tome a decisão do migrar, entende-se que ela é impulsionada por condições historicamente produzidas nas relações sociais. Assim o fenômeno migratório é compreendido como resultante de processos sociais, econômicos e políticos (OLIVEIRA, 2011, p. 12).

Para Singer, o motor das migrações seriam as desigualdades regionais, processos estruturais nas áreas de origem e destino que resultariam em fatores de expulsão e atração colocando determinados grupos sociais em movimento. Os fatores de expulsão se manifestam de duas formas: como fatores de mudança determinados pela introdução de novas formas de produção nas relações capitalistas, gerando uma redução na oferta e nível de emprego, e fatores de estagnação, resultado do crescimento vegetativo. Nos lugares de destino os fatores de atração seriam as oportunidades econômicas e a possibilidade de mobilidade social (OLIVEIRA, 2011, p. 13).

Em ambas vertentes o migrante é necessário para o desenvolvimento da sociedade e da economia capitalista, e por outro lado, a busca por melhores condições de vida se torna pano de fundo no processo decisório de migrar.

O migrante é considerado como um indivíduo dotado de racionalidade econômica na decisão de migrar e, portanto, capaz de desenhar os seus caminhos pelo território de uma maneira adequada às necessidades do mercado de trabalho. Como se cada migrante fosse um “empresário de

si mesmo” procurando a localização ótima para o seu “capital humano”. (BRITO, 2009, p. 3)

Dessa forma, podemos compreender que o fenômeno migratório não é neutro e sim um processo social que reflete toda a complexidade da sociedade em que está inserido, sendo assim impossível de compreendê-lo de forma independente. Do mesmo modo que a sociedade se encontra em constante transformação os movimentos migratórios precisam ser compreendidos frente às recentes mudanças globais.

Segundo Oliveira (2011), a partir da segunda metade do século XX, o comportamento dos deslocamentos populacionais sofreu importantes transformações nos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Os movimentos migratórios passam a ter como destino as cidades médias e não mais os grandes centros urbanos.

Assim se faz necessário refletir sobre as teorias que servem de referência para a produção acadêmica sobre a temática migratória. Sobre as vertentes e teorias acima expostas, afirma Brito (2009, p. 2), “elas se referem a um contexto histórico específico e foram importantes para compreendê-lo. Contudo, já se distanciam da realidade atual em profunda transformação e necessitam ser revistas”.

Neste contexto, e com este cenário de interpretações sobre os fenômenos migratórios, neste trabalho a análise que se fundamenta na teoria do desenvolvimento econômico se torna o eixo norteador para compreender que os movimentos migratórios são consequências das desigualdades regionais, tendo os fatores de expulsão e atração, de Paul Singer, como forte elemento para que ocorram. Porém se reconhece que os fenômenos migratórios não devem ser tratados como se fossem apenas resultados de processos econômicos, mas sim como processos sociais que envolvem outras dimensões da vida do ser humano.

2.2 OS FLUXOS MIGRATÓRIOS NO BRASIL, SANTA CATARINA E FLORIANÓPOLIS

Como processos sociais as migrações, além de fenômeno demográfico, estão vinculadas a processos culturais, econômicos e políticos. Não é somente um indivíduo que migra, mas milhares de pessoas de grupos étnicos, etários, de classes e gêneros diferentes, com seus valores e costumes, que deixam seus locais de origem para tentar recomeçar a vida em outra cidade, estado, ou mesmo outro país.

Para Duhram (1984 *apud* BRITO, 2009, p. 11), no caso brasileiro, a migração mais do que necessária ao desenvolvimento do capitalismo e modernização da

sociedade é parte da tradição cultural brasileira. Para uma grande maioria da população brasileira a ideia de “melhorar de vida” sempre esteve associada à migração, devido a rigidez da estratificação social. Mesmo com as incertezas e as poucas possibilidades de êxito a motivação, sustentada pela tradição e pela cultura migratória, é forte e leva o indivíduo a se tornar migrante.

Podemos compreender a cultura migratória como um misto dos processos decisórios do indivíduo e as necessidades das estruturas sociais e econômicas que são favorecidas pela migração. Assim, o processo migratório está vinculado a organização econômica dos territórios, aos processos de urbanização e industrialização, bem como, relacionando-se com as transformações sociais, econômicas e políticas. No mundo globalizado, a dinâmica dos territórios, de acordo com Santos (2012, p. 80), revela os movimentos de fundo da sociedade, posto que “o território não é um dado neutro, nem um ator passivo”.

2.2.1 Urbanização e industrialização: a migração interna no Brasil

De acordo com Antongiovanni (2004) o processo migratório brasileiro apresenta duas grandes marcas: a colonização e a modernização do território. Com a colonização a partir do século XVI, índios, africanos e europeus (em sua maioria portugueses e espanhóis) deslocaram-se pelo território ocupando e compondo o Brasil. A autora ainda acrescenta que dois processos, a expansão da fronteira econômica e a abolição da escravidão, a partir da metade do século XIX, ampliam o quadro de migrações com a vinda de outros europeus e asiáticos.

Em São Paulo, entre 1890 e 1920, a mão de obra escrava foi substituída pelo trabalho dos imigrantes nas lavouras de café. Com esta nova realidade inicia se também o processo de industrialização, mesmo que tímido, da indústria cafeeira, o que impulsiona o surgimento de diversos centros urbanos, com destaque para as regiões Sul e Sudeste.

Os processos de industrialização e urbanização se concretizam após a crise de 1929, que impactou a economia, até então dependente do mercado internacional, juntamente com a revolução de 1930 com seus efeitos sociopolíticos. As migrações européias cessam impulsionando as migrações internas com destinos aos centros urbanos em formação. Segundo Brito (2003, p. 5), nesse período o destino dos migrantes eram os estados de maior crescimento urbano industrial São Paulo e Rio de

Janeiro e as regiões de expansão da fronteira agrícola, o estado do Paraná e a região Centro-Oeste.

Entre as décadas de 1940 e 1950, havia relativa homogeneização das diferentes regiões do Brasil, se relacionadas ao ritmo de crescimento de suas capitais, proporcionadas pelo até então crescimento das capitais dos estados predominantemente agrícolas em relação às capitais consideradas polos industriais.

A segunda grande marca do processo migratório brasileiro, indicado por Antongiovanni (2004), é a modernização do território e do aumento das trocas comerciais e de consumo de bens pela população, se dá a partir da década de 1950. Nesse contexto, o Brasil até então um país agrícola, vai vivenciar a acentuação do êxodo rural.

Os estudos de Brito (2003, 2009) e Turnês (2008) apresentam algumas características dos deslocamentos internos que ocorreram nas últimas décadas do século XX. A partir da década de 1950 o Brasil inicia uma nova fase econômica e industrial, caracterizada pela internacionalização do mercado, onde a industrialização passa a ser de bens intermediários e de consumo duráveis, como automóveis e eletrodomésticos.

Na década de 1950, os fluxos migratórios tinham como origem os estados de Minas Gerais e do Nordeste que, desde o século XIX, se formaram como grandes reservatórios de força de trabalho, pois tinham um grande excedente populacional que não era absorvido em suas economias, que se intensificou com a inauguração da rodovia Rio-Bahia e em função da grande seca que atingiu a região nordeste na mesma década. Tinham como principal destino São Paulo e Rio de Janeiro que eram os estados que mais recebiam migrantes por seu desenvolvimento urbano-industrial (BRITO, 2003).

Na década de 1960, o processo de urbanização do país é intensificado. Essa década é a única em que a maior parte dos migrantes rurais não tem origem no Nordeste e sim na região Sudeste devido a subordinação da agricultura à indústria, a tecnificação e modernização agrícola. De acordo com Turnês (2008, p. 159) “nada menos que 6 milhões de pessoas deixam o meio rural da região, metade de toda migração rural nacional e 46,5% dos que habitavam o meio rural do Sudeste em 1960”.

Na década de 1970, as duas principais regiões fornecedoras de migrantes continuaram a ser o Nordeste com 5 milhões e o Sudeste com 4,5 de emigrantes. A grande novidade são os grandes deslocamentos populacionais na região Sul, com 29% de todos os emigrantes rurais do país (TURNÊS, 2008, p 160).

Até então, os processos migratórios ocorreram de acordo com o paradigma estabelecido pelas perspectivas teóricas da migração, o êxodo rural brasileiro se fez

presente, sendo “bastante difundida a informação de que, entre 1950 e 1980, o êxodo rural brasileiro alcançou um total de 27 milhões de pessoas” (TURNÊS, 2008, p. 164).

Mudanças significativas nos processos migratórios e na economia nacional aconteceram a partir da década de 1980. Segundo Brito (2009), inicia-se uma redução na velocidade do crescimento das grandes cidades e aglomerados metropolitanos, se comparadas ao período anterior.

Dessa maneira, as migrações deixaram de ser tão positivas e necessárias para o desenvolvimento do capitalismo e para a modernização da sociedade. As grandes cidades e os aglomerados metropolitanos, como resultado, em grande parte, das migrações anteriores e das suas consequências intergeracionais, passaram a contar, dentro dos seus próprios limites territoriais, com o excedente populacional necessário para o funcionamento satisfatório do mercado de trabalho.

Por outro lado, as maciças transferências inter-regionais da população, seja das áreas rurais para as urbanas, seja entre os diferentes estados e regiões, deixaram de ser viáveis, não só do ponto de vista econômico e social, mas, também do ponto de vista demográfico. (BRITO, 2009, p. 16)

Ou seja, as taxas de crescimento populacional das tradicionais áreas de origem migrante não geraram mais enormes excedentes populacionais, devido ao controle das taxas de natalidade, consequência do quadro populacional das regiões após os grandes fluxos de migração. Concomitante com o desenvolvimento das grandes cidades e aglomerados urbanos que, com condições demográficas, econômicas e sociais, reproduzem as desigualdades regionais dentro de seus territórios. Assim, se fazem presentes as migrações de retorno para os locais de origem ou em direção as cidades não metropolitanas, estendendo as trajetórias migratórias em busca de melhor qualidade de vida.

Segundo Brito (2003, p. 21), “o número de emigrante para São Paulo reduziu muito pouco em relação à década de 70, entretanto, os emigrantes de São Paulo aumentaram quase 50,0%, fazendo dele o estado com maior evasão populacional”. Metade desses emigrantes tinham como destino o Nordeste e Minas Gerais, ou seja, migrantes retornavam aos seus locais de origem, a outra parte, foi para o Paraná ou Centro-Oeste, revelando uma segunda tentativa de melhora na qualidade de vida e revelando mais uma etapa dentro da trajetória da migração. Na economia, durante a década de 80, o país inicia a reestruturação política e ideológica por meio do projeto neoliberal que irá se concretizar na década de 90.

Na década de 1990, a imigração da população do Nordeste volta a se destacar. Segundo Brito, houve uma redução da população rural da região em 1,2 milhão de pessoas, entre 1990 e 1995, representando 54,6% dos migrantes rurais do país.

Até o começo do século XX, a maioria dos países, inclusive os das regiões mais desenvolvidas, apresentava a maior parte de sua população na região rural. Com o processo de urbanização impulsionado pelo desenvolvimento da tecnologia e as novas formas de estruturação político-social, as pessoas foram trocando a vida no campo pela vida na cidade (TURNÊS, 2009).

O processo de urbanização se manifesta de maneiras diversas nas diferentes partes do mundo. De modo geral, as regiões mais ricas tendem a apresentar um número maior de pessoas vivendo em áreas urbanizadas do que as regiões mais pobres (TURNÊS, 2008).

Pensando em termos de continentes, a grande maioria de europeus e de norte-americanos vive em cidades enquanto que grandes proporções de pessoas na África e Ásia ainda vivem em regiões rurais. A América Latina, por causa de muitos fatores históricos, sociais e econômicos, é um caso a parte: é pobre e muito urbanizada. (TURNÊS, 2008, p. 163-164)

Ao refletir sobre a delimitação das fronteiras entre o rural e o urbano é importante ressaltar a afirmação de Camarano e Abramovay (1999 *apud* TURNÊS, 2008) da não existência de um critério universalmente válido para tal delimitação. Turnês (2008, p. 171) nos elucida para as diferentes formas de compreender o rural e o urbano:

Na Espanha, em Portugal, na Itália e na Grécia, são rurais os habitantes que vivem em assentamentos humanos com menos de 10 mil habitantes e que guardam uma certa distância dos centros metropolitanos. Na França este limite é estabelecido em 2 mil habitantes. Vários países latino-americanos (Argentina, Bolívia, México, Venezuela, Honduras, Nicarágua, Panamá) adotam igualmente um limite populacional que varia entre mil e 2,5 mil habitantes na definição de população rural. Na Costa Rica, no Haiti, Uruguai e em Cuba são rurais as localidades com “características não-urbanas”. No Chile, além do patamar populacional a localidade rural deve ter menos de 50% de sua população ativa ocupada em atividades secundárias.

Segundo o autor, no Brasil o critério para a delimitação tem natureza mais administrativa do que geográfica ou econômica, os assentos humanos serão considerados rurais ou urbanos, não por suas características, mas administrativamente pelos poderes públicos municipais (TURNÊS, 2008). A existência e o acesso a

informações confiáveis são necessárias para a análise da realidade. Desta forma, é possível problematizar os indicadores oficiais e a representação da realidade. Neste trabalho optou-se por utilizar como base de dados os Censos Demográficos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), realizados de dez em dez anos, que consistem em uma pesquisa nacional e que permite estudar localidades menores, considerando suas vantagens e desvantagens.

No quadro a seguir é possível visualizar o ápice da população rural brasileira na década de 1970 e seu declínio populacional chegando ao ano de 2010 com 29,8 milhões de habitantes.

Quadro 1: Variação da população rural (1970/1996/2000/2010)

Ano	População Rural	% da população total
1970	41 milhões	44 %
1996	33,8 milhões	22 %
2000	31,8 milhões	19%
2010	29,8 milhões	16%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 e 2010.

Ao contrário do otimismo proposto nas teorias e apesar do dinamismo da economia e as chances que a modernização propunha, muitos dos migrantes não conseguiram a tão desejada mobilidade social nem a melhora na qualidade de vida nos centros urbanos. Segundo Brito, “as desigualdades sociais, que historicamente têm sido uma característica da sociedade brasileira, tornaram-se mais agudas e se projetaram sobre o Brasil urbano e moderno” (2009, p. 15).

O século XXI é marcado pela redução das migrações e na velocidade do crescimento dos núcleos urbanos, e no redirecionamento das migrações internas para cidades médias e não metropolitanas. Os dados do IBGE mostram uma pequena redução nos números total de pessoas migrantes, sendo que entre 1995 e 2000 o número de migrantes foi de 5.196.093, que praticamente manteve-se inalterado entre 2005 e 2010, totalizando 5.018.898 de migrantes entre as unidades da Federação¹.

Ainda segundo Brito (2009), as grandes cidades e aglomerados metropolitanos não precisam mais dos migrantes para que tenham seus exércitos de mão de obra

¹ Dados disponíveis em:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000008473104122012315727483985.pdf>. Acesso em: 31 de março de 2014

reserva, pois as migrações anteriores e suas consequências intergeracionais já lhes garantem o excedente populacional necessário para o mercado de trabalho.

As regiões de origem migratória já não geram os mesmos excedentes populacionais do passado, o contingente nas áreas rurais encontra-se estabilizado, por conta da pouca população e do controle das taxas de natalidade. Assim, as migrações se tornam menos prováveis e necessárias. Porém, a cultura migratória e a interação com migrantes antigos são fortes elementos para que a migração continue ocorrendo em nosso país.

Diante do exposto podemos perceber que o histórico da modernização e industrialização são questões importantes a serem analisadas quando pensamos a constituição e distribuição do território brasileiro e os processos migratórios, que tem como principal resultado a reprodução das desigualdades regionais, aqui entendidas como o elemento propulsor das migrações internas no Brasil.

2.2.2 Ocupação do território e migração em Santa Catarina

O Estado de Santa Catarina está situado na região sul, ocupando também áreas litorâneas do país, ocupando uma superfície de 95.736,165 km². Constituído por 295 municípios e habitado por uma população estimada de 6.248.436 habitantes, em 2010. Sendo este total formado por 3.148.076 representando 51% de mulheres, e 3.100.360, representando 49%, de homens. Sendo, desse mesmo total, 84% dos habitantes residentes em área urbana e 16% dos habitantes residentes em área rural².

Ao analisarmos o conjunto de municípios a partir do número de habitantes podemos constatar que Santa Catarina é um estado composto por municípios de pequeno porte. A maioria dos municípios possui população inferior a 20.000 habitantes. Contrastando com os 12 municípios (Balneário Camboriú, Blumenau, Brusque, Chapecó, Criciúma, Florianópolis, Itajaí, Lages, Jaraguá do Sul, Joinville, Palhoça e São José) que apresentam uma população superior a 100.000 habitantes, sendo Joinville e Florianópolis os dois municípios com maiores concentrações populacionais, 515.288 e 421.240 habitantes respectivamente.³

Porém antes de ser ocupado pelo homem branco, o território do que é hoje Santa Catarina, era habitado na região litorânea pelos Carijós e no interior pelos Xoklengs e

² Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=sc>> Acesso em 05 de maio de 2014.

³ Fonte: Secretaria do Planejamento do Estado de Santa Catarina. Disponível em: <www.spg.sc.gov.br> Acesso em 05 de maio de 2014.

Kaigangs (SANTOS, 2004 *apud* MIOTO, 2008). E é a partir do século XVIII que as atividades de colonização vão ganhar força em favor da defesa do território, assim como a intensificação da exploração da região do Rio da Prata.

No século XVIII visando defender o território, que apresentava grandes problemas ligados à densidade demográfica da região, Portugal decide colonizar a região Sul, incentivando a emigração de açorianos para Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Segundo Mioto, “as principais atividades dessa população em território brasileiro estavam relacionadas à agricultura e à pesca, formando uma economia baseada na pequena propriedade de subsistência” (2008, p. 33).

Diferente da exploração e colonização litorânea, a região Serrana foi colonizada após integrar-se à economia pecuária. A economia mineira permitiu, de forma indireta, que a região serrana tivesse seu comércio intensificado. Lages tornou-se passagem das tropas de mula que vão abastecer a demanda por meios de transportes em Minas Gerais.

O século XIX é marcado pela imigração europeia não lusitana em várias partes do país. Em Santa Catarina, imigrantes alemães, que se instalaram nas regiões do Vale do Itajaí, Grande Florianópolis e no norte, e em direção ao sul, os italianos, entre outros, são incentivados pelas políticas de imigração da República Velha, dando início a uma nova etapa da colonização, expandido a ocupação do território catarinense.

Já o Oeste catarinense é ocupado por um fluxo migratório originário do Rio Grande do Sul que se intensifica a partir de 1917 e se estende até a década de 1950, fazendo parte do movimento geral da expansão das fronteiras agrícolas no país (FILHO, 2007 *apud* MIOTO, 2008, p. 35).

De modo geral, podemos constatar que a ocupação do território de Santa Catarina esteve aliada ao desenvolvimento de suas atividades econômicas. Atividades essas que se encontram dispersas no território e carregam consigo as características de cada região. Segundo Turnês (2008, p. 168), a distribuição populacional da região catarinense se deu de maneira peculiar quando comparada ao resto do país, e essa característica, entre outras, sustentou a existência de um “modelo catarinense de desenvolvimento”. De acordo com este modelo

[...] a presença de um meio rural dinâmico, centrado na agricultura familiar; a existência de um complexo industrial diversificado; a inexistência de grandes aglomerações urbanas e a presença de diversos pólos de desenvolvimento regional, marcados pela presença de cidades de porte médio e bem estruturadas, contribuam de forma decisiva para uma ocupação territorial harmônica e equilibrada. (TURNÊS, 2008, p. 168)

De acordo com Miotto (2008), é possível observar um declínio no nível de crescimento populacional do estado de Santa Catarina a partir da metade do século XX, porém sem a estagnação do processo de urbanização. Isso revela os resultados dos processos migratórios das áreas rurais para as áreas urbanas concentrando a população em determinadas localidades. Essa afirmação da autora pode ser confirmada por meio dos dados coletados e sistematizados no quadro abaixo (quadro 2).

Quadro 2: População residente por situação de domicílio (1970-2010)

Anos	Urbana	Rural	Total
1960	673.981	1.444.135	2.118.116
1970	1.246.043	1.655.691	2.901.734
1980	2.143.238	1.473.695	3.627.933
1991	3.208.537	1.333.457	4.541.994
2000	4.217.931	1.138.429	5.356.360
2010	5.247.913	1.000.523	6.248.436

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 1960, 1970, 1980, 1991, 2000 e 2010.

Ainda de acordo com Miotto (2008, p. 53)

[...] pode-se dizer que o processo dinâmico que configurou a distribuição da população catarinense pelo território apresentou várias facetas. Parte delas está ligada à diminuição do ritmo de crescimento da população, à desruralização/urbanização do estado, aos fluxos migratórios externos e à concentração espacial da população. Neste sentido, surgiram novas especialidades como, por exemplo, o processo de metropolização da região da Grande Florianópolis e a consolidação dos aglomerados urbanos de Joinville, Blumenau e Itajaí.

Para melhor compreensão dos processos migratórios em Santa Catarina, Miotto (2008) e Turnês (2008) analisaram os fluxos migratórios no período entre 2000 e 2007, utilizando os dados do Censo Demográfico de 2000 e da Contagem da População de 2007 e as Estatísticas do Registro Civil dos anos 2000 a 2006, tendo como base as delimitações das regiões administrativas, ou seja, as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR)⁴.

Para contemplar os objetivos do presente trabalho, entendendo que uma pesquisa com dados mais detalhados de cada SDR's ou municípios que as compõem foge aos

⁴ As SDR's utilizadas estão de acordo com as disponibilizadas no site da Secretaria do Planejamento do Estado de Santa Catarina: <www.spg.sc.gov.br>

nossos objetivos, utilizamos a organização proposta por Miotto (2008) agrupando as cidades do estado de Santa Catarina em seis grandes regiões: o Oeste catarinense, a região Serrana, a região Norte, a grande Florianópolis, o Vale do Itajaí e o Sul do Estado. Trazendo informações específicas como saldos migratórios de municípios ou SDR's, a partir das análises de Miotto (2008) e Turnês (2008), somente quando relevantes.

O saldo migratório de um município é o resultado da diferença entre o saldo populacional do período analisado e do número de nascidos vivos e óbitos registrados. Dessa forma, quando o saldo migratório de um município é positivo significa que o número de migrantes que entrou e permaneceu no local é maior do que o número de migrantes que saiu em direção a outras localidades, na situação oposta o saldo migratório é negativo.

O Oeste catarinense é caracterizado como uma histórica área de expulsão, apresentando uma tendência generalizada para a perda de população, sendo o saldo migratório de sua região de - 46.056 no período analisado. Ainda, segundo a pesquisa, a única SDR da região a apresentar saldo migratório positivo é de Chapecó. Isto se dá por sua economia estar ligada ao setor agroindustrial, com a presença de grandes empresas como Sadia, Perdigão e Souza Cruz, e diversificação do setor de serviços, financeiro e comércio que atende toda a região. Sendo relevante destacar que dentro da SDR de Chapecó, a grande maioria dos municípios apresenta saldo migratório negativo, somente o município de Chapecó apresenta saldo migratório positivo significativo.

A região Serrana também apresenta forte evasão populacional, sendo o total saldo migratório da região de - 24.412 do conjunto das SDR's. As atividades ligadas a indústria de papel e papelão não conseguiram reter a população. Até mesmo a SDR e o município de Lajes, que abrigam a maior parte das áreas dinâmicas da economia da região, foram as que mais expulsaram pessoas, com o saldo migratório de - 13.268.

Diferente das regiões anteriores, a região Norte apresenta saldo migratório positivo com volume de 33.404. Porém das quatro SDR's que compõem a região, duas apresentam saldo migratório positivo, Joinville (26.461) e Jaraguá do Sul (19.080), enquanto as outras duas apresentam saldo migratório negativo, Canoinhas (-6.317) e Mafra (-5.820). As SDR's que apresentam saldo migratório positivo são consideradas as mais industrializadas do estado e estão entre as líderes em produção de bens e serviços.

Ainda sobre a região Norte, Miotto (2008, p.61) afirma:

Cabe ressaltar que nessa região houve um acentuado SM positivo nos municípios balneários ligados à atividade turística, como Balneário

Barra do Sul, Itapoá e Barra Velha e em São Francisco do Sul com a atividade portuária, confirmando o processo de litoralização do estado.

A Grande Florianópolis é a segunda maior receptora de população do estado apresentando um forte processo de concentração populacional e adensamento demográfico devido a sua extensão territorial, inclusive os limites naturais da capital do estado. Do saldo migratório total da região (57.040), os municípios São José (10.803), Palhoça (12.269), Biguaçu (2.075) e Santo Amaro da Imperatriz (1.507) representam quase 47% do saldo migratório total e seu crescimento está ligado também ao processo de litoralização da população. A maior oferta de emprego nas cidades grandes, como é o caso de Florianópolis, levam a um adensamento da população das cidades que as margeiam devido a alguns determinantes como a baixa especulação imobiliária, onde muitas pessoas optam por se deslocar diariamente até a capital para trabalhar.

A região do Vale do Itajaí com saldo migratório total de 103.540 é a que mais atraiu migrantes no período analisado. Sua economia diversificada e seu crescimento econômico consolidaram-na como a região mais dinâmica do Estado com forte fator de atração para os migrantes. As SDR's de Blumenau (20.580), Brusque (25.307) e Itajaí (52.506) são as que mais recebem migrantes e abrigam os setores da indústria têxtil, de confecções e vestuário, e o complexo portuário em Itajaí e Navegantes.

Por fim, temos a região Sul que apesar de ter diminuído sua participação relativa na população do estado apresentou saldo migratório positivo de 534. Sendo que as SDR's que apresentarem saldo migratório positivo foram as de Criciúma (2.801), Braço do Norte (1.133) e Tubarão (397). E as com saldo migratório negativo foram as SDR's de Araranguá (-3.233) e Laguna (-564). Segundo Miotto (2008, p. 67):

[...] o Sul é uma região economicamente diversificada com uma aglomeração urbana situada ao redor do município de Criciúma. Ademais da SDR de Criciúma, as SDR's de Braço do Norte e Tubarão dão dinâmica própria ao Sul do estado, fazendo com que a região consiga reter os fluxos migratórios oriundos da evasão rural e de seus espaços urbanos menos dinâmicos.

A apresentação do panorama das migrações internas em Santa Catarina no período entre 2000 e 2007 nos elucida para três processos em curso: a forte expulsão de população pelas regiões Oeste e Serrana; o fluxo migratório em direção a região litorânea e regiões industrializadas e a metropolização da região de Florianópolis. (MIOTTO, 2008, p. 67)

De acordo com Turnês (2008), os movimentos sentido rural-urbano têm reflexos expressivos nas regiões rurais e urbanas, de modo geral provocam elevação da taxa de desemprego nas cidades grandes principalmente entre os jovens, impulsionam processos de favelização e concentração da população. Perda de população nas regiões rurais, que acarretam na mudança da composição etária e por sexo dessas regiões, gerando maiores proporções de idosos e de homens.

Sobre o fluxos migratório, Turnês (2008, p. 180) afirma, “os bons níveis de qualidade de vida, expressos por índices de desenvolvimento elevados para o padrão brasileiro, e o dinamismo econômico” das regiões próximas ao litoral catarinense são fatores de atração que constituem a região como principal destino dos migrantes.

Mesmo que os dados apresentados sejam referentes ao processo de migração interna no Estado de Santa Catarina, não se pretende reduzir que as migrações sejam provenientes apenas de municípios e cidades catarinenses. Nesses movimentos estão presentes pessoas vindas de outros estados e até mesmo de outros países. Segundo os dados do Censo Demográfico 2010 podemos verificar que quase 5% da população residente no Estado de Santa Catarina é proveniente de migrações de outras regiões, conforme o quadro abaixo:

Quadro 3: População residente por lugar de nascimento - Santa Catarina (2010)

Região de origem	População
Região Norte	12.988
Região Nordeste	59.273
Região Sudeste	147.850
Região Sul	5.964.062
Região Centro-Oeste	24.776
Brasil sem especificação	21.864
País estrangeiro	17.622
Total	6.248.436

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

No próximo item iremos nos deter na análise das migrações para o município de Florianópolis e seu processo de metropolização.

2.2.3 Turismo e migração em Florianópolis

A cidade de Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, está situada no litoral catarinense, ocupando uma superfície de 675,409 km², contando com uma parte insular e outra continental. Com população total de 421.240 habitantes em 2010, sendo que 4% (15.954) do total de habitantes residem na área rural e 96% (405.286) na área urbana⁵.

Os primeiros habitantes da região de Florianópolis foram os índios tupis-guaranis⁶. Expulsos da região com o início da colonização do país e da até então denominada “Ilha de Santa Catarina”. No final do século XVII, inicia-se o processo de colonização da região, sua estratégica posição geográfica desperta o interesse dos colonizadores no desenvolvimento do comércio portuário e no atendimento a embarcações viajantes (REIS, 2007). Seu processo de povoamento inicia-se por volta de 1673, quando Francisco Dias Velho funda o povoado de Nossa Senhora do Desterro.

No século XVIII, elevado ao título de vila, Nossa Senhora do Desterro passa também a ser a sede da capitania de Santa Catarina, hospedando em seu território os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário (REIS, 2007).

Um importante passo para ocupação e povoamento da região foi, por uma posição estratégica de Portugal, a ocupação militar no século XVIII, mesmo período em que começam a serem erguidas as fortalezas para a defesa do território. “De 1748 a 1756, desembarcaram em Santa Catarina cerca de seis mil imigrantes açorianos, dando início ao primeiro processo de ocupação efetiva do litoral catarinense” (REIS, 2007, p. 53). Nessa perspectiva, Reis (2007) não leva em consideração os índios tupis-guaranis, primeiros habitantes que já ocupavam a região de Florianópolis antes do domínio de Portugal. Os primeiro imigrantes se estabelecem na Vila de Desterro e arredores. A partir de 1750, fundam-se outras freguesias para os recém-chegados, como Nossa Senhora da Conceição da Lagoa e Nossa Senhora das Necessidades e Santo Antônio.

No início do século XIX, Desterro é elevada à categoria de cidade e torna-se capital da província de Santa Catarina. Com investimento de recursos federais é realizada a melhoria do porto existente no centro da cidade, com função de intermediário do comércio exportador local. (REIS, 2007).

⁵ Fonte: IBGE. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/233VO>>. Acesso em: 5 de maio de 2014.

⁶ Fonte: Sítio da Prefeitura de Florianópolis. Disponível em:

<<http://www.pmf.sc.gov.br/entidades/turismo/index.php?cms=historia&menu=5>>. Acesso em: 5 de maio de 2014.

No final do século XIX, com o advento da República, a Ilha é invadida e declarada capital provisória, em 1893, pelas forças comandadas por Marechal Floriano Peixoto. Em 1894, em homenagem a este oficial a cidade passa a se chamar Florianópolis. Até então, a capital se sustentava pelas atividades portuárias, pela pesca e pela agricultura (REIS, 2007).

No século XX, a cidade passa por profundas transformações. De acordo com Reis (2007), até a metade do século os dados sobre o crescimento populacional, comparados à maioria das capitais portuárias do Brasil, demonstram um ritmo de relativa lentidão. Depois de 1950, a implantação das redes básicas de energia elétrica e do sistema de fornecimento de água e captação de esgotos, bem como a construção da ponte Governador Hercílio Luz, marcam o processo de desenvolvimento urbano da cidade. E “duas tendências evidenciavam a profunda alteração da essência sócio-econômica que acontecia na Ilha: a crise da atividade portuária e a estagnação da agricultura.” (CENTRO DE ESTUDOS, CULTURA E CIDADANIA, 1996 *apud* REIS, 2007, p. 54).

A partir da década de 1950, o êxodo rural e o processo de urbanização que atingiu as cidades brasileiras também se faz presente na cidade de Florianópolis. Segundo Reis (2007), a capital de Santa Catarina já em crise com as tradicionais atividades das décadas passada, começa a apresentar uma nova dinâmica econômica, composta de serviços burocráticos e comerciais, e outros ajustados aos novos interesses da cidade.

Ainda segundo Reis (2007), nas décadas de 1960 e 1970 houve um acentuado desenvolvimento urbano, a cidade expandiu seu setor terciário, e como capital do Estado, principalmente as repartições públicas. É nesse mesmo período em que são implantadas a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Eletrosul Centrais Elétricas S.A. e as Centrais Elétricas de Santa Catarina (CELESC). E com a construção da BR 101, inicia-se a ocupação das praias pela população local e turistas (REIS, 2007).

Na década de 1980, com a significativa expansão do fenômeno turístico em Florianópolis, que o consolidou como uma das principais atividades econômicas da região até o período atual, foram realizadas profundas mudanças socioespaciais no município voltadas para a sua promoção (Reis, 2007). Nesta década, atividades ligadas ao turismo e ao lazer ocorreram com maior intensidade na costa norte da ilha provocando o surgimento de novos focos de expansão urbana.

Ainda em relação ao fenômeno turístico, durante a década de 1990, foram realizados grandes empreendimentos em busca de sua qualificação, como o

desenvolvimento dos projetos de modernização e infraestrutura nos balneários, como Jurerê Internacional e Canasvieira, e a ampliação das rodovias de acesso às praias do norte, como a SC-401 (Reis, 2007).

Segundo relatório do Centro de estudos, cultura e cidadania (CECCA) (1996 *apud* REIS, 2007) entre as décadas de 1960 e 1990 a população de Florianópolis teve crescimento de 161%. Os municípios de Biguaçu, São José e Palhoça, que iniciaram uma formação de malha urbana junto ao município de Florianópolis nos anos 1970, também tiveram um aumento populacional no mesmo período de 228%. Segundo Reis (2007, p. 18), a partir dos anos 1970, “houve um aumento significativo de empreendimentos imobiliários, estas obras criaram muitos empregos e atraíram muitas pessoas para a capital”.

Nas décadas seguintes a população de Florianópolis continuou crescendo, no quadro a seguir podemos visualizar o crescimento populacional no período de 1991-2010:

Quadro 4: Evolução populacional - Florianópolis (1991-2010)

Ano	População
1991	255.390
1996	268.720
2000	342.315
2007	396.723
2010	421.240

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Ainda segundo o relatório do CECCA (1996 *apud* REIS, 2007), os fluxos migratórios foram de dois tipos, o primeiro fluxo foi formado pelos funcionários das empresas e repartições estatais instaladas na região, em sua maioria famílias oriundas do Rio Grande do Sul, Paraná e Rio de Janeiro. Já o segundo fluxo eram famílias oriundas dos processos de expulsão das áreas agrícolas do interior do estado que, sem a infraestrutura urbana para recebê-los, se instalaram nas encostas dos morros em condições precárias de moradia.

Podemos acrescentar a esses fluxos migratórios os proporcionados pelas atividades turísticas a partir da década de 1970. Segundo Ramos (2005, p. 60 *apud* REIS, 2007, p. 43):

A imagem de Florianópolis como paraíso turístico e capital da qualidade de vida, a "Ilha da Magia", construída ao longo das duas últimas décadas (1990 — 2000), significou uma procura por pessoas com alto poder aquisitivo, provenientes de outras regiões do Brasil, para desfrutar desse pedaço de "paraíso", inicialmente como turistas, depois como migrantes.

Juntamente com esse fluxo migratório com pessoas advindas das classes mais abastadas de outras regiões, vem para Florianópolis aqueles que vão ocupar as vagas de emprego proporcionadas pela indústria do turismo, nos segmentos de serviço, como alojamento e alimentação, transportes e atividades imobiliárias. Buscando melhores condições de vida, esses trabalhadores se submetem a atividades com péssimas condições, salários baixos, carga horária elevada, horários irregulares, ou seja, intensas desregulamentação das leis trabalhistas (RAMOS, 2005 *apud* REIS, 2007)

Atualmente, Florianópolis continua sendo destino de migrantes, de diversas classes sociais, que se deslocam pelo território em busca de “melhores condições de vida” e contribuem para seu crescimento populacional. Segundo os dados do Censo Demográfico 2010 (IBGE), 63.215 pessoas de 5 anos ou mais de idade não residiam no município em 31/07/2005. No quadro seguinte, podemos confirmar que as migrações para Florianópolis não são oriundas somente do interior do estado de Santa Catarina, mas também de outros estados e até mesmo outros países.

Quadro 5: População residente por lugar de nascimento - Florianópolis (2010)

Região de origem	População
Região Norte	2.220
Região Nordeste	8.081
Região Sudeste	31.448
Região Sul	369.101
Região Centro-Oeste	4.568
Brasil sem especificação	1.200
País estrangeiro	4.622
Total	421.240

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010

Esses migrantes são atraídos para a cidade de Florianópolis pelas oportunidades de emprego, por suas belezas naturais e por ser polo turístico internacional, pela divulgação de baixos índices de violência e criminalidade, se comparada a outras

capitais e cidades de médio porte. Porém, nem sempre esses migrantes são absorvidos pela economia local, e acabam se deparando com a falta de trabalho, alimentação e moradia. O que reafirma o descolamento entre mobilidade social e mobilidade espacial.

De acordo com o exposto, Miotto (2008, p. 70-71) afirma:

Nesse contexto, ao se considerar também os condicionantes estruturais do capitalismo – como a manutenção de um exército industrial de reserva e da necessidade de concentração do excedente – as regiões receptoras passam a apresentar uma população marginalizada, com pouco acesso aos benefícios atrelados à permanência em um centro receptor. Isso é ilustrado também pelas consequências no espaço urbano, como por exemplo, a ocupação desordenada dos arredores da cidade e das áreas de preservação; a segregação espacial urbana; o aumento da pobreza; etc.

Assim compreendemos que a organização espacial apresenta um caráter econômico e social, sendo fruto da dinâmica capitalista e refletindo nas relações entre os indivíduos, migrantes e não migrantes, e no espaço que ocupam.

2.3 O CONTEXTO DAS MIGRAÇÕES: GLOBALIZAÇÃO E NEOLIBERALISMO

É importante compreender o contexto histórico no qual se estruturam os processos migratórios, neste item levantaremos algumas características da dinâmica do período atual, levando em consideração os fenômenos econômicos, políticos e sociais presentes em nosso cotidiano.

Muitas vezes a globalização é compreendida como um fenômeno oriundo da evolução dos meios de transportes e das telecomunicações, causando o encurtamento das distâncias, o mito da aldeia global que faz crer na difusão instantânea de notícias e na comunicação em escala planetária e a ideia de um mercado global ao alcance de todos. Porém, como afirma Santos (2012), este mundo globalizado visto como fábula é resultado de uma máquina ideológica que alimenta e sustenta a continuidade de um sistema perverso.

Segundo Santos (2012), a globalização, entendida como resultado do desenvolvimento do modo de produção capitalista, ápice de seu processo de internacionalização, ou como afirma Corrêa (2000 *apud* STRAFORINI, 2008), o estágio mais avançado da espacialização capitalista, é explicada, sobretudo, pelo avanço das técnicas e pelo estado da política.

Ainda segundo Santos (2012, p. 24):

Os fatores que contribuem para explicar a arquitetura da globalização são: a unicidade da técnica, a convergência dos momentos, a cognoscibilidade do planeta e a existência de um motor único na história, representada pela mais-valia globalizada.

O sistema de técnicas que representa o período atual é o das técnicas da informação, por meio da cibernética, informática e eletrônica. O que não faz com que as técnicas passadas desapareçam, pelo contrário, vai permitir que as diversas técnicas existentes passem a comunicar-se entre si. O seu diferencial está em seu alcance planetário, o que não significa que a posse e o uso das técnicas sejam pertencentes a todos. Ou seja, há uma hierarquia em seu acesso, pois somente alguns podem adquirir, tratar e usar tais informações (SANTOS, 2012).

Para Santos (2012), a convergência dos momentos também seria impossível sem os avanços das técnicas. A unicidade do tempo permite ao acontecer local ser percebido em sua relação com o acontecer mundial.

Os avanços das ciências que possibilitaram os avanços das técnicas que por sua vez proporcionaram ao homem a cognoscibilidade do planeta, ou seja, a possibilidade de conhecer de forma extensiva e aprofundada o mundo em que vive. Santos (2012, p. 32) complementa, “esse período técnico-científico da história permite ao homem não apenas utilizar o que encontra na natureza: novos materiais são criados nos laboratórios como um produto da inteligência do homem, e precedem a produção de objetos”.

Santos (2012) afirma a existência de um morto único representado pela mais-valia globalizada. Este se tornou possível pelo patamar da internacionalização em que nos encontramos, consequência da mundialização do produto, do dinheiro, do crédito, da dívida, do consumo e da informação. Segundo o autor, a competitividade entre as empresas é uma forma de exercício dessa mais-valia universal. Os avanços das ciências e o desenvolvimento de novas técnicas proporcionam para as empresas maiores chances de aumentar sua mais-valia. Sendo assim a mais-valia pode ser utilizada no processo de produção e como resultado de competitividade.

Concordamos com Straforini (2008) ao afirmar que a globalização é um todo sistêmico, desigual e combinado. “O que a torna um todo sistêmico são as possibilidades dadas pelas técnicas, e o que a torna (simultaneamente) desigual e combinado é o uso político das técnicas” (STRAFORINI, 2008, p. 31). Como afirma Santos, “as técnicas apenas se realizam, tornando-se história, com a intermediação da política, isto é, da política das empresas e da política dos Estados, conjunta ou separadamente” (2012, p. 26).

Ao contrário do que muitas vezes traz a ideia da globalização e do desenvolvimento da tecnologia:

Para a maior parte da humanidade a globalização está se impondo como fábrica de perversidades. O desemprego crescente torna-se crônico. A pobreza aumenta e as classes médias perdem em qualidade de vida. O salário médio tende a baixar. A fome e o desabrigo se generalizam em todos os continentes. (SANTOS, 2012, p. 19)

Segundo Ianni (1998) a problemática da globalização tem agitado as discussões em todo o mundo. O termo da globalização é usado muitas vezes de forma genérica, sendo que seus processos são mais complexos e abrangem simultaneamente aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais. Porém, Ianni ressalta um aspecto econômico e político do processo de globalização, “em todos os países as práticas e as ideais neoliberais estão presentes e ativas” (1998, p. 27).

Para Duarte (2005 *apud* REIS, 2007) a crise da economia mundial, na década de 1970, se tornou um terreno fértil para a difusão da ideologia neoliberal, onde a globalização da economia e a redução no poder de intervenção do Estado, entre outros fatores, contribuiriam para o reordenamento da economia mundial.

O movimento de ajuste global como resposta à crise do capitalismo, segundo Simionatto (2004 *apud* REIS, 2007)

[...] articulou-se com políticas macroeconômicas voltadas a um amplo processo de reordenamento em âmbito internacional, a partir de dois movimentos: a reestruturação produtiva, fundada na reorganização do mundo do trabalho e das forças produtivas e as alterações no âmbito do Estado, através do questionamento do seu papel regulador e interventor, o que originou uma ampla e profunda revisão de suas funções, com medidas de cunho administrativo, econômico e ideológico.

O neoliberalismo se difundiu na América Latina no final da década de 1980. No Brasil começou a ser implantado na década de 1990, na gestão Collor, com a efetivação das medidas neoliberais no final do governo Itamar Franco e, principalmente, na gestão presidente Fernando Henrique Cardoso (DUARTE, 2005 *apud* REIS, 2007).

Para se enquadrar à economia globalizada, ao modelo de desenvolvimento econômico e social e alcançar a modernização, idealizadas pelos organismos multilaterais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento Mundial (BIRD) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), o Brasil e outros países periféricos passaram a seguir as

orientações e políticas dessas instituições financeiras, realizando reformas econômicas, em nome do equilíbrio fiscal e da competitividade global (DOTA, 2012a; REIS, 2007).

Nesta configuração fala-se de um Estado menor, mas o que se pode constatar é a ausência do Estado para questões sociais e demandas da população, e mais forte, ágil e presente a serviço da economia dominante. Ou nas palavras de Santos, “o encolhimento das funções sociais e políticas do estado [...] enquanto se amplia o papel político das empresas na regulação da vida social” (2012, p. 38)

Nesse contexto há um aprofundamento das desigualdades sociais tanto nos países ricos como nos pobres e ainda mais entre esses países. “Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (SANTOS, 2012, p. 19).

Os impactos da globalização chegam ao nível local, seus processos econômicos modificam as estruturas e a configuração urbana e rural. No mundo globalizado, a dinâmica dos territórios, de acordo com Santos, revela os movimentos de fundo da sociedade, posto que “o território não é um dado neutro, nem um ator passivo” (2012, p. 80). No item a seguir aprofundaremos a questão das desigualdades regionais no contexto da globalização.

2.3.1 A globalização e a produção das desigualdades regionais

A dimensão espacial tem papel fundamental no contexto da globalização, não é apenas palco das diversas mudanças que ocorrem no decorrer da história da humanidade, esta tem interferência direta através de seus aspectos históricos, naturais, organizacionais, etc. (MIOTO, 2009).

Para Corrêa (1991 *apud* MIOTO, 2009) a organização espacial é fruto da necessidade humana de intervir na natureza. Sobre as relações do homem com a natureza, Santos (1998) afirma que inicialmente o ser humano tem na natureza sua fonte de subsistência e se relaciona com ela de forma amigável. Porém “a história do homem sobre a Terra é a história de uma rotura progressiva entre o homem e o entorno” (1998, p. 17), que se iniciou com o advento da técnica e a tentativa de dominação da natureza. Assim, podemos compreender a organização espacial também como um processo de produção e reprodução do espaço através do trabalho social.

Nesse sentido, a expansão capitalista está intimamente ligada à produção e organização espacial por meio da criação dos Estados, e, principalmente, de um mercado mundial. Harvey aponta a produção do espaço como “um aspecto fundamental

e intrínseco da dinâmica da acumulação do capital e da geopolítica da luta de classes” (2004, p. 81 *apud* MIOTO, 2009, p. 16).

Santos (2012) compreende que a cognoscibilidade do planeta se constitui em um dado essencial para a produção e organização do espaço. A globalização e o avanço das técnicas possibilitaram o conhecimento sobre o todo e das particularidades dos lugares, suas condições físicas, naturais ou artificiais e condições políticas. E como afirma o autor, “todo e qualquer pedaço da superfície da terra se torna funcional às necessidades, usos e apetites de Estados e empresas nesta fase da história” (SANTOS, 2012, p. 81).

Assim em uma situação de extrema competitividade, a qual o mundo globalizado nos impõe, o espaço geográfico ganha uma nova importância, posto que a eficácia das ações esta estritamente relacionada com a sua localização. “O território se apresenta como uma arena de movimentos cada vez mais numerosos, fundados sobre uma lei do valor que tanto deve ao caráter de produção presente em cada lugar como as possibilidades e às realidades de circulação [do dinheiro]” (SANTOS, 2012, p. 99).

Reforçando o papel dos processos econômicos na reestruturação do espaço geográfico e do dinheiro com um dado essencial para o uso do território (SANTOS, 2012). Dessa forma, os atores mais poderosos se reservam os melhores pedaços do território e deixam o resto para os outros.

Cada empresa, porém, utiliza o território em função dos seus fins próprios e exclusivamente em função desses fins. As empresas apenas têm olhos para seus próprios objetivos e são cegas para tudo o mais. Desse modo, quanto mais racionais forem as regras de sua ação individual tanto menos tais regras serão respeitadas do entorno econômico, social, político, cultural, moral ou geográfico, funcionando, as mais das vezes, como um elemento de perturbação e mesmo de desordem. Nesse movimento, tudo que existia anteriormente à instalação dessas empresas hegemônicas é convidado a adaptar-se às suas formas de ser e agir, mesmo que provoque no entorno preexistente, grandes distorções (SANTOS, 2012, p. 85).

A globalização possibilita a segmentação do mundo em espaços da globalização, onde temos os espaços do mando, o do fazer/produção e os que estão fora do mando e do fazer/produção, neste último é onde vivem a maioria da população (STRAFORINI, 2008, p. 31). Como resultado dos impactos da globalização em nível nacional podemos observar a formação de territórios especializados, alguns focados na produção de informação e gerenciamento do mercado, como é o caso de algumas capitais e cidades grandes, e outros voltados para a produção física dos produtos, ocorrendo de forma diversificada no restante do país (DOTA, 2012a, p. 2).

Ao fazermos a análise da produção espacial é fundamental compreender a complexidade dos elementos que a constituem. Para tal se faz necessário ressaltar as contradições existentes no capitalismo, na globalização, e, conseqüentemente, no espaços e territórios em que têm efeito. Nada é determinado apenas em escala global ou em escala local.

“Os lugares são, pois, o mundo, que eles representam de modos específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares” (SANTOS, 2012, p. 112). As diferentes formas de produção espacial estão relacionadas aos processos históricos de constituição de cada localidade, sendo determinadas por fatores como localização geográfica, formas culturais e política, desenvolvimento tecnológico, condições econômicas e até mesmo a luta de classes, fruto das relações humanas, que condicionam e são condicionadas pelo espaço, que justificam as diferenças regionais e seus processos particulares de constituição.

Os processos migratórios são, portanto, respostas aos fatores estruturantes da produção do espaço, que condicionam e são condicionados pelas desigualdades territoriais. E resultam em outras desigualdades, como acesso a habitação, saúde, educação, lazer, entre outros. Nas palavras de Santos (2004, p. 306 *apud* MIOTO 2008, p. 19)

O fenômeno das migrações aparece, portanto, estreitamente ligado ao da organização da economia e do espaço, vistos de um ponto de vista dinâmico. Essas migrações são uma resposta a situações de desequilíbrio permanente e contribuem para agravar esses desequilíbrios econômicos e espaciais, geralmente em favor de zonas já evoluídas.

Portanto, ao se tratar do tema das migrações, o ponto central da maioria das discussões está nas suas relações com a economia das regiões. Apesar de serem essenciais para a sua compreensão, neste trabalho vamos ter como foco seus desdobramentos sociais e, portanto, culturais, após os deslocamentos feitos pelos indivíduos, buscando compreender seus processos de identificação com o novo espaço em que se inserem.

3. MIGRAÇÃO, IDENTIDADE E CULTURA

Ao considerarmos o espaço dotado de significados e dinâmica cultural poderemos avançar nas discussões sobre a migração e deixar de limitá-las ao viés puramente demográfico e da análise de suas relações de poder estabelecidas por forças meramente econômicas.

Neste capítulo iremos expor a temática da identidade do homem contemporâneo. À luz dos escritos de Stuart Hall (2013, 2014), iremos apresentar as mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito, suas relações com o processo de globalização e a singularidade dos processos identitários dos indivíduos envolvidos em processos migratórios.

Para finalizar o capítulo iremos abordar as relações dos indivíduos com o espaço, onde as noções de lugar e territórios são vistos como elementos que contribuem para a construção de nossas identidades.

3.1 A QUESTÃO DA IDENTIDADE

Hall (2014) distingue três concepções de identidade, sendo elas: a do sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno⁷. Segundo o autor, o sujeito do Iluminismo estava baseado numa concepção de indivíduo “totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação, cujo ‘centro’ consistia num núcleo interior” (HALL, 2014, p. 10). Seu centro essencial era sua identidade como pessoa, que emergia junto com o sujeito no seu nascimento e se desenvolvia ao longo de sua existência como indivíduo, ainda que permanecesse essencialmente o mesmo.

A noção de sujeito sociológico reflete a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que esse núcleo interior do sujeito não é autônomo e nem autossuficiente. Assim, elabora-se uma concepção interativa da identidade, pois está será formada na interação com outros indivíduos. Nesta interação o indivíduo interioriza os elementos da cultura, os símbolos, sentimentos e valores, na qual ele está inserido. De acordo com essa visão, e como afirma Hall (2014, p. 11), “a identidade é formada na

⁷ Hall (2013, 2014) utiliza o termo pós-moderno para definir o sujeito e sua concepção de identidade no período que denomina como a pós-modernidade, sendo está compreendida pelo autor no conjunto dos acontecimentos históricos iniciados a partir da metade do século XX até o período atual, coincidindo com o período caracterizado pelos processos de globalização que defendemos no presente texto. Apesar de não utilizarmos a definição e concepção de pós-modernidade ao nos referirmos a concepção de sujeito e identidade apontados pelo autor manteremos a denominação que o mesmo utilizou.

‘interação’ entre o ‘eu’ e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esse mundo oferece”. Assim, mundo interior e exterior apresentam-se interligados e interdependentes, o que “estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que ele habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.” (HALL, 2014, p. 11)

Este modelo sociológico interativo, com sua reciprocidade estável entre “interior” e “exterior”, é, em grande parte, um produto da primeira metade do século XX. (...) Entretanto, exatamente no mesmo período, um quadro mais perturbador do sujeito e da identidade estava começando a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associado com o surgimento do Modernismo. (HALL, 2014, p. 21)

Com os acontecimentos históricos no decorrer do século XX, indivíduos e sociedades sofrem mudanças substanciais. Segundo Pascucci (2009) o desenvolvimento do capitalismo, a revolução industrial, as grandes guerras mundiais e as crises econômicas, provocam profundas transformações individuais e sociais. O indivíduo do início do século tem sua identidade transformada como consequência dos fenômenos sociais e mundiais de nosso tempo.

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2014, p. 11)

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, sem uma identidade fixa, essencial ou permanente. Segundo Hall (2014), o sujeito assume, no decorrer de sua vida, diferentes identidades em diferentes momentos, identidades que não estão unificadas ao redor de um “eu” coerente. Porém, o processo interativo que caracteriza a construção da identidade do sujeito sociológico permanece o que se altera é a ideia de um núcleo ou essência interior na constituição do “eu” do sujeito. Desta forma, a ideia de uma identidade unificada, completa e estável dá lugar a uma identidade aberta, contraditória, inacabada e fragmentada (HALL, 2014).

Como afirma Hall (2014), esta concepção de indivíduo e identidade está relacionada ao caráter de mudança na modernidade tardia, em particular ao processo de

globalização, impactando também as sociedades. Para definir a modernidade o autor recorre às palavras de Marx (1973, p. 70 *apud* HALL, 2014, p. 12)

[é o] permanente revolucionar da produção, o abalar ininterrupto de todas as condições sociais, a incerteza e o movimento eternos. [...] Todas as relações fixas e congeladas, com seu cortejo de vetustas representações e concepções, são dissolvidas, todas as relações recém-formadas envelhecem antes de poderem ossificar-se. Tudo que é sólido se desmancha no ar.

Segundo Hall (2014), as sociedades modernas são definidas pela mudança constante, rápida e permanente, sendo estas as principais distinções entre as sociedades “tradicionais” e as “modernas”.

Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social. Tanto em extensão, quanto em intensidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas do que a maioria das mudanças características dos períodos anteriores. No plano da extensão, elas serviram para estabelecer formas de interconexão social que cobrem o globo; em termos de intensidade, elas alteraram algumas das características mais íntimas e pessoais de nossa existência cotidiana. (GIDDENS, 1990, p. 21 *apud* HALL, 2012, p. 13)

As sociedades na modernas vão ser então caracterizadas pela descontinuidade, fragmentação, ruptura e deslocamento. Dando ênfase na ‘diferença’, o autor argumenta que as sociedades são “atravessadas por diferentes divisões e antagonismo sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’ – isto é, identidades – para os indivíduos” (HALL, 2014, p. 14).

Para Laclau (1990 *apud* HALL, 2014) a sociedade não é um todo unificado e bem delimitado, produzindo-se através de mudanças evolucionárias a partir de si mesma, como podemos perceber no desenvolvimento de uma flor a partir de seu bulbo. O autor argumenta que as sociedades não têm nenhum centro ou princípio articulador que se desenvolve de acordo com o desdobramento de uma única causa. Ao usar o conceito de deslocamento, compreende uma estrutura deslocada cujo centro é deslocado, mas não substituído por outro, mas por uma pluralidade de centros de poder. Assim, a sociedade está sempre sendo descentrada e deslocada por forças dentro dela mesma. Ao pensar nas identidades, o deslocamento tem características positivas, posto que possibilitam a criação de novas identidades, novos sujeitos.

Hall (2014) afirma que essa concepção de identidade, fragmentada e pluralizada, tem suas consequências políticas. Uma vez que a identidade, inacabada e em

transformação, se constitui em processos de identificação, podendo ser eles de gênero, classe social, sexualidade, etnia, nacionalidade, torna-a politizada.

Nenhuma identidade singular – por exemplo, de classe social – podia alinhar todas as diferentes identidades com uma “identidade mestra” única, abrangente, na qual se pudesse, de forma segura, basear uma política. As pessoas não identificam mais seus interesses sociais exclusivamente em termos de classe; a classe não pode servir como um dispositivo discursivo ou uma categoria mobilizadora através da qual todos os variados interesses e todas as variadas identidades das pessoas possam ser reconciliadas e representadas. (HALL, 2014, p. 15)

As paisagens políticas, conforme argumento o autor, são também fraturadas e definidas pelos novos movimentos sociais, como o feminismo, as lutas de grupos afrodescendentes, os movimentos de libertação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos, entre outros.

De forma breve lidamos com as mudanças nos conceitos de identidade e de sujeito, bem como as mudanças das sociedades modernas apontadas por Hall (2013, 2014). No próximo item do texto iremos nos deter nas relações entre o processo da globalização e as identidades culturais.

3.2 A GLOBALIZAÇÃO E AS IDENTIDADES CULTURAIS

Com o advento da globalização em nossa sociedade, fenômeno que tem suas origens no mercantilismo, no colonialismo e no desenvolvimento do capitalismo, acaba influenciando, direta ou indiretamente, todos os aspectos da nossa existência, sejam econômicos, culturais, as relações interpessoais e a própria subjetividade (SANTOS, 2012).

Esse processo que tem a descontinuidade, a fragmentação, a ruptura e o deslocamento como características tem forte impacto sobre a formação da identidade cultural. O crescimento das redes informacionais e o confronto entre diferentes culturas se faz presente em nosso cotidiano. Sociedade e indivíduos se deparam com novas e complexas demandas formativas.

Contrário ao senso comum onde a dimensão cultural do processo de globalização é tido como uniformizado, se verifica uma impossibilidade de homogeneização. “Os indivíduos não são igualmente atingidos por esse fenômeno, cuja difusão encontra obstáculos na diversidade das pessoas e na diversidade dos lugares” (SANTOS, 2012, p. 143).

Para Hall (2014, p. 45) a homogeneização cultural é “o grito angustiado daqueles que estão convencidos de que a globalização ameaça solapar as identidades e a ‘unidade’ das culturas nacionais”. Para o autor esta é uma visão simplista, exagerada e unilateral. Ele elenca três características da globalização que devem ser levadas em consideração.

A primeira diz respeito a uma tendência paralela a homogeneização e se relaciona à “uma fascinação com a *diferença* e com o mercantilização da etnia e da ‘alteridade’” (HALL, 2014, p. 45). Como afirma Pascucci (2009), a globalização busca novas possibilidades de mercado, visualizando novos polos de consumo, desenvolve neles seus programas. Assim, como afirma Hall (2014), juntamente com o impacto do “global” há um interesse pelo “local”. Ao invés de pensar em uma substituição do local pelo global, o mais correto seria visualizar a nova forma de articulação entre ambos. A globalização produz, simultaneamente, novas identificações globais e novas identificações locais.

A segunda característica tem relação com a desigual forma de distribuição da globalização ao redor do globo, nos diferentes países, regiões, dentro de cada cultura e nos diversos estratos das populações.

Doreen Massey (1991, p. 25-26 *apud* HALL, 2012, p. 45-46) refere-se a essas desigualdades como “geometria do poder” da globalização.

[...] eu quero fazer um simples ponto aqui sobre o que poderia ser chamar de geometria do poder, a geometria do poder da compressão espaço-tempo. Diferentes indivíduos e grupos sociais passam a ocupar posições distintas em relação a esses fluxos e interconexões. Este ponto não diz respeito apenas a questão de quem se move ou não, apesar deste ser um elemento importante; diz respeito ao poder em relação aos fluxos e movimentos. Diferentes grupos sociais têm relações distintas com esta mobilidade, de qualquer maneira, diferenciada: algumas pessoas “comandam” mais do que outras, algumas iniciam fluxos e movimentos, outras não; algumas sofrem seus impactos mais que outras, algumas são efetivamente aprisionadas. (...) Isto é, em outras palavras, uma diferenciação social altamente complexa. Existem diferenças no grau de movimento e de comunicação, mas também no grau de controle e de iniciação. As maneiras pelas quais as pessoas são colocadas dentro da “compressão espaço-tempo” são altamente complicadas e extremamente variadas.

A terceira característica considera a globalização, embora seja algo que afete o globo inteiro, um fenômeno essencialmente ocidental. Como afirma Robins (1991, p. 25 *apud* HALL, 2014, p. 47), “o capitalismo global é, na verdade, um processo de ocidentalização – a exportação das mercadorias, dos valores, das prioridades, das

formas de vida ocidentais”. Porém, ao mesmo tempo em que impõe para todo o globo o ocidente, no caminho contrário e não menos importante, o Ocidente se vê face a face com a cultura alienígena e exótica do “outro”.

Quando nos referimos à identidade cultural, de acordo com Hall (2014, p. 9), estamos pensando nos “aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas, e acima de tudo, nacionais”. Nas sociedades modernas as culturas nacionais, ou seja, aquela em que nascemos, se constituem como uma das principais fontes de nossa identidade cultural.

Na maioria das vezes, ao nos definirmos, utilizamos nossas identificações com a cultura nacional, dizemos que somos brasileiros, ingleses, argentinos, etc. Mas, como ressalta o autor, essas identidades não são naturais ou geneticamente herdadas, elas são construídas, “formadas e transformadas no interior da *representação*” (HALL, 2014, p. 30, grifos do autor).

Scruton (1986 *apud* HALL, 2014) sugere que a condição de indivíduo autônomo exige a identificação de si mesmo com algo mais amplo, como membro de um grupo, classe, estado ou nação, com algum arranjo social que ele possa reconhecer instintivamente como seu lar. Neste sentido Gellner (1983, p. 6 *apud* HALL, 2014, p. 29-30) afirma:

A ideia de um homem [*sic*] sem uma nação parece impor uma (grande) tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo isso parece óbvio, embora, sinto, não seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de fato, um aspecto talvez o mais central, do problema nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora como tal.

Assim, uma cultura nacional, conforme define Hall (2014, p. 31), “é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações, quanto a concepção que temos de nós mesmos”.

As culturas nacionais são elementos essencialmente modernos. Na era pré-moderna ou nas sociedades tradicionais, a lealdade e identidade eram associadas as tribos, ao povo, à religião ou à região. Nas sociedades ocidentais modernas esse sentimento foi sendo transferido para à cultura nacional. As diferenças regionais e étnicas foram sendo colocadas sob o “teto político” do Estado-nação. Ao compreender a nação não apenas como uma entidade política, mas como um sistema de representação cultural, as identidades culturais nacionais não se estruturam apenas no âmbito do poder político, mas especialmente no poder simbólico (HALL, 2014).

Hall (2014) coloca em discussão o caráter de homogeneização e unificação das identidades nacionais e afirma que a cultura nacional se constitui no que ele chama de “comunidade imaginada”. Nesse sentido, a esfera cultural e política devem ser congruentes. Gellner (1983, p. 37-38 *apud* HALL, 2014, p. 35) identifica esse impulso por homogeneização e unificação:

[...] a cultura é agora o meio partilhado necessário, o sangue vital, ou talvez, antes, a atmosfera partilhada mínima, apenas no interior da qual os membros de uma sociedade podem respirar, sobreviver e produzir. Para uma dada sociedade, ela tem que ser uma atmosfera na qual podem todos respirar, falar e produzir; ela tem que ser, assim, a *mesma* cultura.

Hall (2014) questiona essa ideia e elenca três pontos para afirmar que a cultura nacional nunca foi um mero conjunto de lealdade, união e identificação simbólica, mas também uma estrutura de poder cultural.

No primeiro ponto o autor afirma que “a maioria das nações modernas consiste em culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta – isto é, pela supressão forçada da diferença cultural” (HALL, 2014, p. 35). Assim, uma identidade nacional unificada é resultado do “esquecimento” da forma como foram subjulgados os povos que constituem as nações, suas culturas, línguas e tradições.

O segundo ponto diz respeito às diferentes classes sociais e aos diferentes grupos étnicos e de gênero que compõe a nação. À um esforço para que as diferentes classes ao longo da divisão social tenham sentimento de pertencimento comum à “família da nação”. Ao mesmo tempo em que, como afirma Hall (2014), as identidades nacionais são fortemente generificadas.

O terceiro ponto, como afirma Hall (2014, p. 36), “as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados”.

Ao pensar as culturas nacionais, como sugere Hall (2014, p. 36), deveríamos pensá-las como constituindo “um *dispositivo discursivo* que representa a diferença como unidade ou identidade”.

Desse modo, é possível afirmar que os processos de globalização têm contribuído para o deslocamento das identidades culturais nacionais e conseqüentemente as enfraquecendo. “A medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas

ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2014, p. 42).

Nesse cenário, as identidades nacionais permanecem fortes quando relacionadas à direitos legais e cidadania, mas o que tem se revelado importante são as identidades locais, regionais e comunitárias (HALL, 2014, p. 42).

Guimarães compreende a cultura como “o campo de batalha do sistema mundial” (WALLERSTEIN, 1994, p. 41 *apud* GUIMARÃES, 2007, p. 170) e afirma que as culturas antes atreladas à adjetivação de culturas nacionais, que perdem força com “as transformações políticas e econômicas iniciadas ao final da 2ª Guerra Mundial e que se aceleram ao final da década de 1980 – com a implosão da União Soviética e o surgimento de blocos econômicos substituindo os antigos blocos políticos” (GUIMARÃES, 2007, p. 170), se tornam culturas segmentadas e fragmentadas, como a cultura negra, cultura islâmica, cultura jovem, ou seja, “mobiliza-se um conjunto de identificações que passam pela etnia, religião, gênero, faixa etária, etc., em detrimento de um ideal de unidade antes oferecido pela ‘cultura nacional’” (GUIMARÃES, 2007, p. 170). E acrescenta:

As culturas passam a se relacionar umas com as outras, do centro para a periferia, mas também da periferia para o centro. Esse movimento talvez seja o traço mais surpreendente do processo de globalização. A presença das culturas centrais nos países colonizados e periféricos é uma realidade desde o século XVI, mas a presença das culturas periféricas, sejam elas produzidas em países periféricos ou nas periferias dos países centrais, é uma realidade mais recente. (GUIMARÃES, 2007, p. 171)

Esta breve análise da influência dos processos de globalização na constituição das identidades culturais põe em discussão a tensão entre o global e o local na transformação das identidades nas sociedades modernas.

Com conclusão provisória, parece então que a globalização tem, sim, o efeito de contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional. Ela tem efeitos pluralizante sobre as identidades, produzindo uma variedade de possibilidades e novas posições de identificação, e tornando as identidades mais posicionais, mais políticas, mais plurais e diversas; menos fixas, unificadas ou trans-históricas. (HALL, 2014, p. 51)

Na seção seguinte abordaremos a questão da identidade para indivíduos em situações de diáspora, aqui compreendida como o deslocamento, forçado ou

incentivado, de grandes massas populacionais de áreas determinadas para outras de acolhimento distintas, ou seja, em movimento migratório.

3.3 A IDENTIDADE DO MIGRANTE

Como já discutido anteriormente os movimentos migratório são motivados por questões econômicas, políticas e sociais, onde os indivíduos são levados a se deslocar em busca de melhores condições de vida, abandonando seu local de origem e se inserindo em outras culturas. O fenômeno se constitui também pela perda ou abandono, voluntário ou imposto, do lugar de nascimento e conseqüentemente da tradição, da cultura, dos costumes e do sentimento de pertencimento, revelando sua dimensão cultural.

O movimento migratório é um dos processos sociais com maior relevância para os estudos sobre a cultura, destacado pelos processos de globalização e pelo impacto da compressão espaço-tempo no período atual. Sobre esta última, David Harvey (1989, p. 240 *apud* HALL, 2014, p. 40) argumenta que

À medida que o espaço se encolhe para se tornar aldeia “global” de telecomunicações e uma “espaçonave planetária” de interdependências econômicas e ecológicas – para usar apenas duas imagens familiares e cotidianas – a è medida que os horizontes temporais se encurtam até o ponto em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compressão de nossos mundos espaciais e temporais.

Hall (2014, p. 40) defende o argumento de que “o impacto da globalização sobre a identidade é que o tempo e o espaço são também as coordenadas básicas de todos os sistemas de *representação*”. As identidades estão sempre localizadas no espaço e no tempo simbólico. Said (1990 *apud* HALL, 2014, p. 40) afirma a existência de “geografias imaginárias”, referentes à suas “paisagens” características, seu senso de “lugar”, de “casa/lar”, e a suas localizações no tempo, nas tradições inventadas que ligam passado e presente, em narrativas que conectam o indivíduo a eventos históricos importantes.

Os movimentos migratórios criam uma nova identidade para o sujeito, a identidade de ser migrante. Onde a identidade é compreendida como “[...] um lugar que se assume, uma costura de posição e contexto” (HALL, 2013, p. 16). Ao mesmo tempo em que reforça a identificação e os elos com o local de origem, cria a identificação com a posição que se assume na cultura em que o sujeito se insere. Essa sensação que parece

questionar quem somos pode ser vivenciada sem a necessidade de grandes e permanentes deslocamentos no espaço, uma viagem de poucos dias para um cidade vizinha é capaz de suscitar essa experiência em nós.

Sobre a condição de ser migrante, Kothe (1997 *apud* LOPES, 2003, p.6) afirma:

[...] o movimento migratório mais transforma o migrante do que ele consegue transformar a nova sociedade. [...] Ele sofre o isolamento e a perda da antiga identidade. Oscila entre a hiperconversão ao novo paradigma e a férrea reafirmação de sua identidade original, enquanto não sabe onde realmente é seu lugar.

Em razão dessa nova condição, esses indivíduos apresentam duas identificações com relação ao local, que podem ser conflitantes ou não: a identificação com seu local de origem, pois pode ter sido deixado para trás, mas os traços de sua cultura estão presentes no indivíduo, e uma nova identificação, fruto da necessidade de adaptação ao novo local.

Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão unificadas no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” (e não a uma “casa” particular) (HALL, 2014, p. 52)

Ao afirmar que não há nenhum país composto por um único povo e sim por várias etnias, termo utilizado para nos referir as características culturais - língua, tradição, costumes, religião e sentimentos de lugar - partilhados por um mesmo povo, Hall (2014) as definem como híbridos culturais. Canclini (2013, p. 19) define as culturas híbridas como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separa, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Em consequência, “o indivíduo híbrido é aquele que provém do cruzamento de culturas diferentes, composto por elementos de origens diversas, um indivíduo mesclado” (HAESBAERT; BARBARA, 2001, p. 49)

As pessoas pertencentes a essas *culturas híbridas* têm sido obrigadas a renunciar ao sonho ou à ambição de redescobrir qualquer tipo de pureza cultural ‘perdida’ ou de absolutismo étnico. Elas estão

irrevogavelmente *traduzidas*. A palavra “tradução”, observa Salman Rushdie, “vem, etimologicamente, do latim, significando “transferir”; “transportar entre fronteiras”.” Escritores migrantes, como ele, que pertencem a dois mundos ao mesmo tempo, “tendo sido transportados através do mundo..., são homens traduzidos”. (...) Eles devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas. As culturas híbridas constituem um dos diversos tipos de identidade distintivamente novos produzidos na era da modernidade tardia. (HALL, 2014, p. 52, grifo do autor).

A ideia de sujeitos traduzidos define bem a situação de migrantes que acabam sempre construindo identidades híbridas. Nas palavras de Haesbaert e Barbara (2001, p. 46)

À medida que os indivíduos venham a pertencer a dois mundos ao mesmo tempo, eles procuram manter, conflituosamente, suas raízes, suas tradições e a memória que os ligam a um território de origem. Por outro lado, são impelidos a novos diálogos pela necessidade de reconstruírem suas identidades em meio aos novos territórios e culturas com as quais passam a ter contatos cotidianos.

Porém, de acordo com a análise de Canclini (2013), precisamos ir além de um conceito de hibridação que sugere a fácil integração e fusão de culturas, “sem dar suficiente peso às contradições e ao que não se deixa hibridar” (p. 24). E complementa, “se falamos da hibridação como um processo ao qual é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar, entenderemos as posições dos sujeitos a respeito das relações interculturais” (CANCLINI, 2013, p. 25). Nesse sentido, as teorias da hibridação tem que levar em conta os movimentos que a rejeitam.

Assim, como afirma Canclini (2013) é necessário e convém insistir, que o objeto de estudo sejam os processos de hibridação e não a própria hibridez, que são perpassados por confrontações, contradições e tensões entre as diferenças. No presente trabalho busca-se compreender como se dá a formação da identidade em sua identificação com o local e os processos de territorialização do sujeito migrante.

3.4 AS RELAÇÕES DOS INDIVÍDUOS COM O ESPAÇO

Todo e qualquer ser humano nasce em um momento histórico, em um grupo social, inserido em uma cultura. E, a partir dos estudos do pensamento de Vygotsky realizados por Cavalcanti (2005) podemos afirmar que os conhecimentos necessários

para a sobrevivência e desenvolvimento do indivíduo dentro de uma cultura específica se concretizará por meio das relações com o outro e com o meio em que está inserido. O processo de humanização é o processo de entrada em um determinado grupo, em uma determinada cultura.

Para Claval (1999), “as relações do indivíduo com o espaço fazem parte dos primeiros aprendizados culturais e não cessa de se desenvolver” (p. 189 *apud* LOPES, 2003, p. 68). A noção espacial é parte integrante dos sujeitos, é uma construção social e simbólica, constituída a partir do contexto cultural no qual o sujeito está inserido (LOPES, 2003). As noções de lugar e território, elementos que constituem a noção espacial, contribuem para a construção de nossas subjetividades, como afirma Frago (1993, p. 19 *apud* LOPES, 2003, p. 67)

[...] El conocimiento de si mismo, la historia interior, la memoria, en suma, es un depósito de imágenes. De imágenes de espacios que, para nosotros, fueron alguna vez, durante algún tiempo. Lugares en los que algo nuestro quedó, allí, y que por tanto nos pertenecen; que son ya nuestra historia. (...) Esta toma de posesión del espacio vivido es un elemento determinante en la conformación de la personalidad y mentalidad de los individuos y de los grupos.

A constituição de espaços destinados a um determinado grupo social nos aproxima da dimensão de território. Para Santos (2012, p. 97) o território deve ser compreendido como “território usado” e complementa

O território não é apenas o resultado da superposição de um conjunto de sistemas naturais e um conjunto de sistemas de coisas criadas pelo homem. O território é o chão mais a população, isto é, uma identidade, o fato e o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é a base do trabalho, da residência, das trocas materiais e espirituais e da vida, sobre os quais ele influi. (SANTOS, 2012, p. 96)

Segundo Santos (2012) a ideia de tribo, povo, nação e Estado nacional, decorrem dessa relação do homem com o espaço. Os laços entre território, política, economia, cultura e linguagem se tornam evidentes, bem como os conflitos e tensões em relação à vivência dos territórios.

Desta forma, como afirma Lopes (2003), as interações que se estabelecem entre os sujeitos e o espaço não se restringem a uma relação física, mas uma relação carregada de sentidos e subjetividades. “Nesse sentido na apropriação e constituição do território, mescla-se uma dimensão simbólica, por onde perpassa a tensão entre a singularidade dos indivíduos que nele habitam e os arranjos sociais da coletividade”

(LOPES, 2003, p. 61). A dimensão territorial é caracterizada pelo significado real e afetivo que os grupos conferem a seus espaços de vivência, que podem coincidir ou não, e até mesmo conflitar, com as fronteiras oficialmente estabelecidas.

Neste processo de apropriação do espaço não há somente a presença de processos coletivos como podemos notar na dimensão territorial, há uma relação com o espaço, embora mediada e construída na relação com o outro, que se dá de forma singular. Como afirma Tuan (2013), “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e dotamos de valor” (p. 14).

Nesse sentido, o espaço lentamente se transforma em lugar, compreendido como o ‘espaço’ em que há a experiência humana, das emoções, da ligação com os sentidos, da experimentação, do conhecimento do indivíduo e dos grupos (TUAN, 2013).

Tuan (2013) define os lugares como “os centros aos quais atribuímos valor e onde são satisfeitas as necessidades biológicas de comida, água, descanso e procriação” (p. 12) e assim constrói a noção de topofilia que é o elo afetivo entre a pessoa e o lugar.

Assim, o ser humano, como ser social, tem lugares que são comuns ao coletivo, pela cultura que os envolve, e lugares particulares que são resultado da dotação de valor de um espaço no qual teve alguma experiência significativa. A criação desses lugares e estruturação de territórios leva a uma identidade cultural e individual, uma vez que os significados para os lugares tornam-se diferentes para cada grupo e para cada indivíduo a partir de suas construções simbólicas coletivas e individuais.

4. CRIANÇAS MIGRANTES: COMO COMPREENDEM O NOVO LUGAR

Esse capítulo se inicia com um levantamento histórico sobre a presença das crianças nos movimentos migratórios, tendo por base os estudos e pesquisas realizados por Lopes (2003) e Siller (2011), onde são apresentados dados que comprovam as condições enfrentadas por meninos e meninas nas embarcações durante a colonização das terras brasileiras, vindas de Portugal ou da costa africana, esses últimos como mão de obra escrava. Das crianças advindas das migrações internacionais e das migrações internas e suas relações com o mercado de trabalho.

Em seguida buscamos compreender como as pessoas elaboram suas concepções de espaço e lugar, de que maneira lhes atribuem significado e como os organizam, como uma criança percebe e significa seu lugar. Para Tuan (2013), há uma relação biológica e cultural na relação do indivíduo com o lugar e por meio de seus estudos que tentaremos compreender essas relações.

Por fim, elencamos a escola como privilegiado local de encontro entre crianças migrantes e não migrantes e espaço de formação cultural, posto que se faz necessário pensar como a escola pode contribuir para o processo de identificação com esse novo espaço em que a criança migrante está se inserindo e com os indivíduos que nele se encontram.

4.1 AS CRIANÇAS NO MOVIMENTO MIGRATÓRIO

Além dos dados quantitativos coletados pelas instituições especializadas, a produção científica na área das ciências humanas se preocupa em investigar e compreender os deslocamentos dos indivíduos pelo espaço e há também diversas representações desses indivíduos, seus sentimentos e anseios, registrados em obras literárias, como *Vida Secas*, de Graciliano Ramos e *Lavoura Arcaica*, de Raduan Nassar, entre outras. Porém poucas dessas produções se detêm na peculiaridade da criança que migra. As crianças estão presentes nos movimentos migratórios, acompanhando suas famílias e vivenciando as mesmas experiências dos adultos que se deslocam pelo espaço em busca de melhores condições de vida.

Para evidenciar a presença das crianças e jovens nos movimentos migratórios iremos dialogar com a pesquisa realizada por Lopes (2003a) e Siller (2011) que resulta em uma incursão pelo passado brasileiro.

Segundo Lopes (2003a), os primeiros registros da presença de crianças e jovens nos processos de migração são os relatos do período da colonização portuguesa em território brasileiro. No final da carta escrita por Pero Vaz de Caminha regida ao rei D. Manuel, apontam para a presença de crianças entre os tripulantes das embarcações lusitanas:

Creo Senhor que com estes dous degradados que aquy ficam. ficam mais dous grumetes que esta noute se sairam desta naao no esquijfe em terra fogidos, os quaaes nō vierã majs e creemos que ficaram aquy por que demanhaã prazendo adeus fazemos daquy nosa partida. (LIMA, 1965 *apud* LOPES, 2003a, p. 3)

As crianças embarcavam em condições diferenciadas nas embarcações: grumetes, pajens da nobreza, aprendizes, órfãs do Rei e passageiros acompanhando adultos (LOPES, 2003a; SILLER, 2011). Segundo Lopes, as posições sociais que ocupavam na metrópole garantiam diferentes condições durante as travessias marítimas.

A pior condição era a dos grumetes. Crianças carentes e judias, entre 8 e 14 anos, recrutadas pela Coroa Portuguesa entre as famílias pobres da região urbana e famílias judias (RAMOS, 2007 *apud* SILLER, 2011). Eram alojadas a céu aberto, expostas ao sol e a chuva, com alimentação escassa e de péssima qualidade, encarregadas das tarefas de alto risco e dos trabalhos mais pesados, severamente castigadas com chibatadas e assediadas sexualmente pelos adultos, vítimas da constante exposição ao sol, das intempéries climáticas, de doenças e da fome (LOPES, 2003a; SILLER, 2011).

As crianças que embarcavam na condição de pajens da nobreza eram originárias de famílias médias urbanas e, portanto, gozavam de maiores proteção a bordo. A eles “eram confiadas tarefas (...) tais como servir à mesa dos oficiais, arrumar-lhes as câmaras (camarotes) e catres (camas) e providenciar tudo que estivesse ao conforto dos oficiais da nau” (RAMOS, 1999 *apud* LOPES, 2003a). Sua proximidade junto aos oficiais lhes garantia proteção física e gratificações, possuíam alimentação mais rica e tinham menos chances de perecer ao longo da viagem (SILLER, 2011).

Na condição de aprendizes vinham as crianças com relação de parentesco com os oficiais. Ao longo da viagem aprendiam seu ofício, não recebiam pelos seus serviços, mas tinham plena liberdade para se movimentar pelas embarcações (SILLER, 2011).

As crianças embarcadas como passageiras acompanhavam suas famílias, embora tendo pago suas passagens estavam condicionadas ao mesmo regime alimentar dos grumetes. Somente as que pertenciam à elite tinham maiores privilégios, como acesso a uma complementação alimentar (SILLER, 2011). Assim como as órfãs do Rei, meninas

com o pai falecido, arrancadas de suas famílias, se deslocavam para a colônia para se casarem. (LOPES, 2003a).

Lopes relata uma prática comum ainda do período colonial que também promoveu o deslocamento de crianças para cá, o envio de delinquentes para a colônia. De acordo com um decreto de maio de 1536, “os jovens vadios de Lisboa que percorrem o Ribeira roubando carteira ou cometendo outros delitos (...) se incorressem na mesma falta e fossem novamente presos, seriam degredados no Brasil e em nenhuma outra parte” (PIERONI, 1999, p. 50 *apud* LOPES, 2003a, p. 4-5).

Como afirma Lopes (2003a), o Brasil constitui-se como uma grande área de recebimento de mão-de-obra escrava, trazidos principalmente da costa ocidental africana. Góes e Florentino (2007, *apud* Siller, 2011) apontam para a pouca presença das crianças negras nas embarcações, pois o tráfico negreiro priorizava as pessoas adultas e do sexo masculino. Os autores citam que em 1736 apenas 4% dos africanos que desembarcaram no Porto Carioca eram menores de 10 anos de idade. Essas crianças capturadas raramente sobreviviam às longas travessias marítimas, e em terras brasileiras, eram poucas que conseguiam chegar à idade adulta, mesmo aquelas nascidas em nosso país.

Com o fim da escravidão o governo imperial passa a investir na vinda de imigrantes estrangeiros, com subsídio de suas passagens e apoio na sua chegada (LOPES, 2003a). Segundo Moura (2007 *apud* SILLER, 2011), as crianças e jovens que acompanhavam as famílias imigrantes eram empregadas na condição de aprendizes, nas fábricas e oficinas, para complementar o orçamento familiar. Incorporadas ao mundo do trabalho como se fossem adultas, apesar de algumas terem idade inferior a 10 anos, exerciam funções que envolviam alto risco de periculosidade ou insalubridade, como tipógrafo, sapateiro, encanador, marceneiro. (SILLER, 2011).

Tendo como base o relatório de Estatística e Arquivo do Estado de São Paulo da década de 1890, Moura (2007 *apud* SILLER, 2011) revela que 15% do total de mão-de-obra empregada nas atividades industriais da cidade eram desempenhadas por crianças e adolescentes. Já em 1912, segundo a mesma autora, o Departamento Estadual do Trabalho anunciava que pouco mais de 30% do total de operários do setor industrial. (MOURA, 2007 *apud* SILLER, 2011).

Segundo Lopes (2003a), do final do século XIX ao início do século XX, o Brasil recebeu pessoas de várias nacionalidades, porém o sonho de uma nova vida impulsionada pela saída de sua terra natal não se restringiu somente ao migrante estrangeiro, como já foi levantado anteriormente, a história da migração brasileira não

se centra exclusivamente nos movimentos migratórios internacionais, internamente também esta marcada por pessoas, grupos e famílias inteiras que buscam melhores condições de vida fora de seus locais de origem.

Ao tratarmos das crianças migrantes é essencial pensar nas implicações dos deslocamentos em sua formação cultural e identitária. As crianças migrantes são importantes agente sociais, no contato com seus pares e com os adultos, elas interpretam a seu modo o mundo, a sociedade e a cultura, mas não apenas isso, elas contribuem ativamente para a transformação social. A criança, reproduz, produz e ressignifica o mundo adulto.

4.2 COMO AS CRIANÇAS PERCEBEM SEU LUGAR

Ao se questionar como as pessoas elaboram suas concepções de espaço e lugar ou de que maneira lhes atribuem significado e os organizam, somos tentados a ver a cultura como fator explicativo. A cultura é desenvolvida unicamente pelos seres humanos, influenciando seu comportamento e valores. Porém, para responder à essas questões, Tuan (2013, p. 14) argumenta, “essa abordagem é válida, mas não leva em conta o problema dos traços comuns, que transcendem as particularidades culturais e, portanto, refletem a condição humana”. Desta forma, o autor volta-se para o comportamento análogo do primata, reconhecendo nossa herança animal, focando nas aptidões, capacidades e necessidades humanas, bem como a influencia da cultura nas atitudes humanas em relação ao espaço e ao lugar.

Segundo Tuan, nos estudos das relações do homem com o espaço e o lugar, entrelaçam-se três temas: os fatos biológicos; as relações entre espaço e lugar, frequentemente fundidos em um mesmo significado, porém, como afirma o autor, o “espaço é mais abstrato do que o lugar” (p. 14); e a amplitude da experiência ou do conhecimento, nesse sentido o autor afirma que há três formas de experienciar e conhecer os lugares, “a experiência pode ser direta e íntima, ou pode ser indireta e conceitual, mediada por símbolos” (2013, p. 14).

Nos adultos os sentimentos e ideias relacionados à noção de espaço e o lugar são extremamente complexos e originam-se de experiências singulares e comuns, “no entanto cada pessoa começa como uma criança” (TUAN, 2013, p. 31).

Neste momento cabe ressaltar que “além das diferenças individuais, as crianças distribuem-se na estrutura social segundo a classe social, a etnia a que pertencem, o gênero e a cultura” (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 22 *apud* LOPES, 2003, p. 56). Assim,

tornar-se criança em determinado grupo social, com cultura singular, faz parte do processo de endoculturação, aqui entendido como os processos de aprendizagem e desenvolvimento e de humanização nos grupos em que o indivíduo se insere (LOPES, 2003). Para Claval (1999, p. 15 *apud* LOPES, 2003, p. 43) as crianças “assimilam conhecimentos, atitudes e valores observando o que há à sua volta e imitando-os; as lições recebidas dos adultos destacam os símbolos dos quais são portadores os lugares. A paisagem torna-se, assim, umas das matizes da cultura.”

Sobre essas relações com a cultura, Tuan (2013, p. 31) afirma, “apesar de estarem as crianças, logo após o nascimento, sob influências culturais, os imperativos biológicos do crescimento impõem curvas crescentes de aprendizagens e compreensão que são semelhantes e podem, portanto, transcender a ênfase específica da cultura”. Dessa forma, a estrutura biológica irá condicionar o mundo perceptivo, inicial

Nos recém-nascidos o “córtex cerebral tem apenas 10 a 20% do complemento normal das células nervosas de um cérebro maduro; além disso, muita das células nervosas existentes não estão conectadas uma às outras” (TUAN, 2013, p. 32). Isso faz com que eles não sejam capazes de distinguir entre o eu e o meu ambiente externo. Para Tuan (2013), por um curto período de tempo a criança não possui um mundo ou uma localização no espaço e no tempo, e “conhecem como é viver em um mundo não dualista” (p. 32).

O primeiro objeto que a criança reconhece, afirma Tuan (2013), não é propriamente um objeto, mas um sujeito, uma outra pessoa.

Os adultos são necessários, não somente para a sobrevivência biológica da criança, mas também para desenvolver seu sentido de mundo objetivo. Uma criança de poucas semanas já aprendeu a prestar atenção à presença de gente. Ela começa a adquirir o sentido de distância e direção através da necessidade de julgar onde possa estar o adulto. Ao final do primeiro mês, é capaz de seguir com os olhos apenas um percepto distante – o rosto do adulto. Um bebê com fome e chorando se calma e abre a boca ou faz o movimento de sucção quando vê aproximar-se um adulto. (p. 35)

Essa afirmação nos remete à presença do outro, na construção dos significados para os espaços e lugares. Assim, pode-se dizer que “na apropriação do espaço pelas crianças está presente a tensão entre o singular e o coletivo” (Lopes, 2003, p. 62), pois, nas palavras de Tuan (2013, p. 43),

Podem desenvolver sentimentos ambivalentes por certos lugares (...) que lhe pertencem. Por exemplo, a cadeira de bebê é seu lugar mas também lhe dão de comer coisas de que não gosta e está presa em sua

cadeira. A criança vê seu berço com ambivalência. O berço é seu aconchegante pequeno mundo, mas quase todas as noites vai para ele com relutância; precisa dormir mas tem medo do escuro e de ficar sozinha

Desta forma, o desenvolvimento da noção espacial e os significados que lhes são atribuídos não podem ser visto como simples maturação biológica, pois a presença de outros indivíduos nesse processo se fazem presentes, mesmo que implícitos. (LOPES, 2003)

À medida que a criança se desenvolve física, intelectual e psicologicamente, amplia-se sua visão e compreensão do mundo. Como afirma Lopes (2003), essa gradativa separação da criança e do mundo, ocorre a partir das experiências sensório-motoras, isto é, do desenvolvimento dos sentidos associados ao ato motor, que proporcionarão a consciência de si e do mundo que a envolve.

Mover o corpo é essencial para a construção do espaço experiencial, é nessa atividade que as coordenadas básicas de frente, atrás e lados são adquiridas. “A maioria dos mamíferos, logo após o nascimento, adquire um sentido de orientação, dando alguns passos seguindo a mãe” (TUAN, 2013, p. 32-33). Porém, ao nascer a criança não se locomove, é capaz de realizar pequenos movimentos com a cabeça e os membros.

Dessa forma, segundo Lopes (2003), utilizar os sentidos é a maneira inicial com que a criança percebe o espaço por meio do seu próprio corpo. Ao mover seus membros, “chutar o cobertor que a incomoda é uma amostra da liberdade que, no adulto, está associada com a ideia de ter espaço” (TUAN, 2013, p. 33). Explora o meio ambiente com a sua boca, “mamar é uma atividade muito gratificante, pois requer a participação de diferentes sentidos: tato, olfato e paladar” (Ibidem, p. 33). Usa suas mãos para explorar as características táteis e geométricas de seu meio ambiente, “bem antes que os olhos da criança possam se fixar em um pequeno objeto e discriminar suas formas, suas mãos já o apreenderam e conheceram suas propriedades físicas por intermédio do tato” (Ibidem, p. 33).

Lopes (2003) afirma que as relações das crianças com o espaço se desenvolvem e tornam-se mais complexas à medida que ela amplia seu espaço de ação. “O bebê que engatinha pode explorar o espaço”, afirma Tuan (2013, p. 36), “qualquer coisa que pode ser agarrada é agarrada ou colocada na boca para um conhecimento mais íntimo” (Ibidem, p. 36). Tão logo aprendem a andar, seus movimentos ganham um caráter brincalhão de experimentação, nos quais a criança

se distancia um pouco da mãe, detém-se para olhar ao redor, presta atenção às causas dos sons e dos estímulos visuais e em alguns casos atrai a atenção da mãe. Entremeadado com o distante passar dos olhos, está um exame do chão: pega folhas, grama, pedras e sujeira; rasteja ou pula para frente e para trás sobre os paus e tenta sacudir ou trepar em obstáculos. (ANDERSON *apud* TUAN, 2013, p. 37)

Nessas experiências as crianças desenvolvem sua noção espacial, passando pelas etapas elaboradas por Piaget (*apud* LOPES, 2003), as relações topológicas, de vizinhança (perto/longe), separação, ordem e fechamento (interior/exterior); as relações projetivas, aquelas que se definem de acordo com o ponto de vista do observador (direita/esquerda) e relações métricas ou euclidianas, aquelas baseadas nas noções de eixos e coordenadas, definindo-se com pontos fora do observador.

Nas palavras de Tuan (2013, p. 38)

Os opostos espaciais são claramente diferenciados por uma criança de dois a dois anos e meio de idade. Eles incluem em cima e embaixo, aqui e lá, longe e perto, topo e fundo, sobre e sob, cabeça e cauda, frente e atrás, porta da frente e porta de trás, botões da frente e botões das costas, casa e exterior. Uma criança que engatinha é capaz de verbalizar algumas dessas oposições. Não são muito específicas. Uma criança pequena distingue entre “casa” e “exterior” como seus lugares de brincar mais do que “meu quarto” e “jardim”. Os extremos opostos não são entendidos tão bem; por exemplo “aqui” tem significado maior do que “lá”, e “em cima” é mais rapidamente compreendido do que “embaixo”.

Ao afirmar que as crianças demonstram habilidades espaciais que estão além de sua compreensão intelectual, Tuan (2013) argumenta, baseado nos trabalhos de Piaget e de seus colaboradores, que a inteligência sensório-motora precede a apreensão conceitual. Segundo o autor, um bebê pode discriminar entre um quadrado e um triângulo, mas o conceito de quadrado só aparece ao redor dos quatro anos de idade quando também pode desenhá-lo. A criança pode ter uma noção de linha reta como a trajetória de um objeto em movimento - o carrinho que ela empurra ao longo da mesa - mas o conceito geométrico de linha reta só aparece por volta dos seis ou sete anos. A criança sai de um ponto-base, vai até o objeto desejado e volta ao ponto inicial por um caminho diferente. A criança não se perde dentro de casa. Porém, essas relações sensório-motoras não implicam um conhecimento conceitual das relações espaciais (TUAN, 2013). Pressupõem uma interação entre a construção das percepções das relações espaciais e a construção das representações mentais e gráficas.

Ao definirmos lugar como “um centro de valor, de alimento e apoio” (TUAN, 2013, p. 42), então podemos dizer que a mãe é o primeiro lugar da criança. A criança a

reconhece como um abrigo, fonte segura de bem-estar físico e psicológico. Do mesmo modo que “um homem sai de casa ou da cidade natal para explorar o mundo; a criança que engatinha sai de perto da mãe para explorar o mundo” (Ibidem, p. 42).

Segundo Tuan (2013), à medida que a criança cresce, em lugar de se apegar a pessoas, se apega a objetos e depois a localidades. A princípio as coisas grandes não têm significado para a criança, pois não podem ser transportadas e manipuladas facilmente, como brinquedos e cobertores, assim podem não estar disponíveis no momento de crise para dar conforto e apoio.

A ideia de lugar torna-se mais específica e geográfica à medida que a criança cresce. As localizações tornam-se mais precisas, aumenta-se o interesse por lugares distantes e a consciência de distâncias relativas. Tuan (2013, p. 43) afirma que “a curiosidade pelos lugares faz parte de uma curiosidade geral sobre as coisas, surge da necessidade de qualificar experiências”. Assim como a criança aprende a associar pessoas com lugares específicos, como a professora ao ambiente do jardim de infância.

Tuan (2013) afirma que o horizonte geográfico de uma criança se expande à medida que ela cresce, porém não necessariamente passa a passar em direção à uma escala maior. Nas palavras do autor, “seu interesse e conhecimento se fixam primeiro na pequena comunidade local, depois na cidade, saltando o bairro; e da cidade seu interesse pode pular para a nação e para lugares estrangeiros, saltando a região” (p. 45)

O sentimento pelo lugar é influenciado pelo conhecimento de fatos básicos, se é natural ou construído, relativamente grande ou pequeno (TUAN, 2013, p. 46). Mas a escolha dos lugares preferidos pelas crianças parece estar ligada com as necessidades delas. Com exceção dos lugares feitos na medida para crianças, como creches e parquinhos, poucos lugares são feitos de acordo com as necessidades das crianças. Tuan (2013) argumenta que crianças pequenas visivelmente gostam de explorar lugares baixos ou pequenos, como embaixo de mesas ou dentro de caixas, assim como as crianças maiores, uma barraca ou casa na arvore perto da natureza é motivo de festa.

Para o adulto, o lugar pode adquirir significado com o acréscimo de sentimento ao longo dos anos. Mas para uma criança tem o passado curto, pois vivencia o presente e o futuro imediato de forma mais intensa que o adulto.

Para Tuan (2013), o ser humano percebe o mundo por meio dos seus sentidos, e são essas as experiências dos indivíduos que irão interferir em sua percepção sobre determinado lugar. Ainda segundo o autor, o espaço transforma-se em lugar à medida que adquire definição e significado. E complementa, “lugar é pausa no movimento” (p. 169). O autor argumenta que a pausa permite que uma localidade seja constituída de

valor, por meio das relações significativas que criam laços afetivos, muitas vezes acontecimentos simples, que atendem nossas necessidades biológicas de segurança, proteção, satisfação, e até mesmo de carinho.

A peculiaridade da criança migrante está em seu pouco tempo de vivência, tanto no local de origem como no de destino. Os elos com o local de origem são seus hábitos adquiridos no grupo familiar, sua memória e os parentes que lá deixou. Os elos que criará com o local de destino serão positivos ou negativos a partir das experiências que lhe forem proporcionadas.

Lopes (2003a) salienta que mais significativo e presente do que o sentimento de permanência é o próprio deslocamento. Nesse sentido, Deleuze e Guattari (*apud* LOPES, 2003a, p. 11) afirmam que

o “espaço nomádico é preenchido de pontos não fixos e de objetivos parciais. A viagem do nômade deixa assim de ser trajetória para devir trajeto.” E em sua representação “a reta subordina o ponto que se transforma em ponto de apoio visando perpetuar o movimento”, ocorrendo uma “subordinação do ponto ao trajeto”

Com essa característica de constituição de identidades a partir do movimento não significa que as crianças deixem de eleger locais de preferência tanto no local de origem como no de destino. Provavelmente esse lugar escolhido pela criança terá ligação com a vivência da infância, constituída por brincadeiras, relação com seus pares e coetâneos, de experiências prazerosas. Nesse sentido o espaço escolar se destaca por ser um local comum para todas as crianças, migrantes e não migrantes.

O que pretendemos salientar é o conflito formativo em que poderá estar exposta a criança migrante no que tange sua relação de pertencimento ou não com o seu novo local de vivência. Na experiência e vivência dos movimentos migratórios, adultos e crianças sofrem com a inserção em um novo local, que diferem em suas práticas culturais e de trabalho se comparadas ao local de origem do migrante. Muitas vezes, essa experiência pode não ser tão forte para a criança por si só, mas se os adultos com quem convivem passam por situações estressantes, sofrimentos e processos de exclusão, advindos de sua condição de migrantes, essas situações são estendidas para a criança.

Nesse sentido, o que se questiona é o papel da escola na mediação das relações das crianças com o novo local e com os indivíduos, costumes, valores e cultura dessa nova comunidade.

4.3 A ESCOLA: PRIVILEGIADO LOCAL DE ENCONTRO

O reconhecimento e surgimento da infância, como etapa inicial da vida do ser humano, promoveu um reordenamento das espacialidades e fez com que surgissem áreas específicas para a infância (LOPES, 2003).

Antes disso, segundo Ariés (1981), até o século XIII, as crianças eram inseridas no mundo adulto, na sua maneira de vestir, de se portar, etc., logo que deixassem de depender dos cuidados de um adulto. Nas palavras do autor

A duração da infância era reduzida a seu período mais frágil, enquanto o filhote do homem ainda não conseguia bastar-se; a criança, então, mal adquiria um desembaraço físico, era logo misturada aos adultos, e partilhava de seus trabalhos e jogos. De criancinha pequena, ela se transformava imediatamente em homem jovem, sem passar pelas etapas da juventude. (ARIÉS, 1981, p. 10 *apud* LOPES, 2003, p. 48)

Não havia diferenças entre crianças e adultos, bem como não existia uma característica própria da criança, nem trajes específicos, nem formas de diversão diferenciadas. Não havia uma preocupação com a marcação de idade, nem uma preocupação específica com o seu desenvolvimento, o que ocasionou uma elevada taxa de mortalidade infantil na época. A aprendizagem se dava no coletivo por meio das atividades cotidianas.

Conforme afirma Lopes (2003), a particularização da infância ocorre com o surgimento e a organização da sociedade burguesa e seus ideais liberais no final do século XVIII. A reorganização da lógica espacial acompanha as mudanças sociais, econômicas, religiosas e políticas criadas pela nova ordem econômica e social.

A convivência que se dava no âmbito do espaço público cede lugar para o privado e a necessidade de intimidade, assim reorganiza-se o núcleo familiar distante da coletividade. E constitui a família como lugar de afeição e de aprendizado a partir da construção do mito do amor materno e paterno, e, portanto, como o primeiro lugar para a infância (ARIÉS, 1981 *apud* LOPES, 2003).

Para Redin (2000, p. 15 *apud* LOPES, 2003, p. 54) “a família atual começou a se formar quando a sociedade perdeu a rua”. As famílias anteriores a sociedade burguesa eram espaços aberto de circulação entre diversas pessoas, onde o privado e o íntimo não existia. O sentimento de família burguesa se desenvolve entre quatro paredes e com um número limitado de pessoas.

Dessa forma, como afirma Lopes (2003, p. 55)

As crianças são, portanto, retiradas das ruas. Estas se tornam lugar privilegiado de circulação e perdem seu papel de socialização para as famílias e para as novas instituições que irão ocupar seu lugar, como a escola. Casa e escola são os novos espaços que se erguem em oposição ao espaço externo, e as crianças são encerradas nesses novos locais onde ocorrerá sua preparação para a entrada no mundo adulto.

As crianças ganham e perdem com essa nossa organização espacial. Ganham espaços específicos para elas, mas perdem a participação no mundo adulto.

Desse modo o ambiente escolar é compreendido como privilegiado local de encontro, no qual a criança vai entrar em contato com seus pares e com adultos que não pertencem a sua família. Como afirma Lopes (2003), muitas vezes as crianças migrantes vêm a escola como um lugar de chegada e acolhida. Assim a escola se torna um espaço essencial para a formação cultural e suas identificações nas relações que propicia com a cultura e com os indivíduos da comunidade em que está inserida.

5. OS DESAFIOS DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Neste último capítulo deteremos nossas reflexões sobre a importância e o desafio de ensinar geografia nos anos iniciais do ensino fundamental, pontuando os estudos do lugar como forma de compreender o mundo e a sua contribuição para a formação da identidade e o sentimento de pertencimento. Ressaltando a relevância dessa identificação por ser elemento que impulsiona a participação política do indivíduo na sociedade/comunidade em que está inserido.

Ao nos questionarmos sobre a crise do ensino de Geografia aprofundaremos as reflexões a partir do argumento de Straforini (2008) que a justifica a partir dos desencontros dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação com os da Geografia e suas implicações para a formação dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

5.1 ESTUDAR O LUGAR E COMPREENDER O MUNDO

Quando as crianças entram para o primeiro ano do ensino fundamental inicia-se uma nova fase de suas vidas. Como quem tem fome, elas querem aprender. “Essa ansiedade não se resume a ler, escrever e fazer operações matemáticas, mas também desvendar suas inúmeras indagações sobre o mundo que a cerca, as coisas naturais e humanas” (STRAFORINI, 2008, p. 88). Quando a criança tem suas capacidades e habilidades de compreensão do mundo desafiadas é capaz de desencadear a procura, instigar sua curiosidade, para entender o que acontece ao seu redor. Freire (2001 *apud* CALLAI, 2005, p. 233) afirma que o exercício da curiosidade “convoca a imaginação, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”.

Ao compreender a escola como local privilegiado de encontro, entre crianças e crianças e crianças e adultos, e espaço de formação cultural, se faz necessário pensar como ela pode contribuir para os processos de identificação e pertencimento com a cultura local, ao mesmo tempo em que contribui para que as crianças tenham acesso aos conhecimentos produzidos ao longo da história da humanidade aos quais tem direito.

No contexto dos movimentos migratórios e da formação da identidade cultural das crianças migrantes, na escola os conhecimentos históricos e geográficos são de fundamental importância para essa complexa construção, nesse sentido as contribuições de Callai (2009), quanto a utilização dos conhecimentos da Geografia para a

compreensão da sociedade e do lugar em que se está inserido se tornam relevantes. “Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas” (CALLAI, 2009, p. 84).

Nas séries iniciais do ensino fundamental o ponto de partida para o ensino de geografia é o conceito de lugar. Porém, como afirma Santos (1994), esse concepção de lugar precisa ser entendida como o ponto de encontro entre lógicas globais e locais, de interesses longínquos e próximos.

Deve se considerar que o lugar não se restringe à fronteiras físicas ou administrativas, embora essa dimensão política e administrativa seja importante ao revelar sua história, mas partir da concepção de um lugar que comporta em si o mundo. Aqui, cabe trazer novamente as palavras de Santos (2012, p. 112), “os lugares, são, pois, o mundo, que eles reproduzem de modo específicos, individuais, diversos. Eles são singulares, mas também são globais, manifestações da totalidade-mundo, da qual são formas particulares”.

Nesse sentido, Souza (1999 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 94) sintetiza “um lugar se abre para outros lugares, é o lugar de todos os lugares, o lugar comum, isto é, o mundo. É tênue a diferença, portanto, entre lugar e mundo”.

Desta forma, estudar o lugar, em oposição aos movimentos de homogeneização produzidos pela globalização, pode ser interessante por dois motivos, como aponta Callai (2005, p. 242):

Primeiro, pelo fato de que, mesmo em um mundo globalizado, as ideias universais só se concretizam nos lugares, e não no global, no geral. Depois, porque assim se pode perceber que nossa ação pode ser efetiva e eficaz, dependendo do jogo de forças em que se insere, e que os homens podem não ser apenas cobaias ou partes de uma estrutura na qual não têm o direito de pensar e de tomar atitudes que lhes pareçam adequadas.

A autora ainda afirma que estudar o lugar e compreender o mundo possibilita à criança trilhar no caminho de construir a sua identidade e seu sentimento de pertencimento. Callai argumenta que em um mundo que se pretende homogêneo, mas que é contraditório e diverso, assim como as relações entre os homens, com a natureza e com o espaço em que estamos inseridos, faltou-nos valores de identidade e de pertencimento.

Assim a presença da criança migrante em sala de aula pode potencializar os estudos de geografia e a compreensão da sociedade, bem como da comunidade em que

se está inserido, tanto para a criança migrante como para as naturais do lugar. Ao possibilitar fazer comparações entre os diferentes locais de nascimento e como se constituiu de diversas pessoas uma comunidade, bem como suas causas políticas, econômicas e sociais.

Para Callai (2005), ao reconhecermos um lugar como parte de nossas vidas nos permite criar uma identificação com este, e compreender sua dinâmica nos possibilita criarmos um sentimento de pertencimento. Assim, é possível agir pensando no grupo, na comunidade, e não apenas servir a interesses externos.

Desta forma, ressalta-se a importância do ensino de geografia para a compreensão da sociedade e na contribuição para a formação da identidade da criança, sobretudo na identificação com a comunidade em que está inserida. Essa identificação se faz importante por ser elemento que impulsiona a participação política do indivíduo na sociedade/comunidade em que está inserido.

5.2 A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA

Alguns autores afirmam que o ensino de geografia é fundamental para que as novas gerações possam compreender as transformações do mundo. Outros, como Oliveira (1998 *apud* STRAFORINI, 2008), acrescentam que o renovado interesse pelos estudos de Geografia se dá devido ao processo de aceleração da globalização no período atual. “Vissentini (1999) é categórico ao afirmar que com a globalização a escola não tem somente a função de desenvolver a inteligência, o senso crítico, a criatividade e a iniciativa pessoal, mas também discutir os grandes problemas do mundo” (STRAFORINI, 2008, p. 51).

Para Straforini (2008), a geografia deve proporcionar ao aluno a construção de conceitos e conhecimentos que tornem possíveis a compreensão do seu presente e, ainda, pensar e preocupar-se com seu futuro por meio de seu inconformismo com o presente. Porém, esse presente não pode ser visto como algo estático, mas em constante movimento. Conforme afirma Gebran (1996 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 52), a geografia deve contribuir para a compreensão do espaço como uma realidade que está sendo construída pelo homem e, portanto, “para a compreensão dos fenômenos geográficos como processos em movimento, historicamente caracterizados por mudanças qualitativas e quantitativas”.

O ensino de geografia fundamentado nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia e Educação Tradicional não passa de decoração, enumeração ou descrição de

fatos isolados, um estudo fragmentado da realidade, não contribui para o desenvolvimento do aluno. Segundo Pinheiro e Mascarin (1992 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 52) a fragmentação da realidade

É resultado da especialização da sociedade e da ciência moderna, estimulada pela crescente necessidade de acumulação do capital, reproduzindo, assim, uma Educação alienante. (...) Tomar consciência da realidade implica em identificar no interior da estrutura social as categorias da realidade que possam explicar as reais condições materiais da existência dos alunos no seu cotidiano, ou seja, um ensino preocupado com a totalidade e não com a fragmentação.

Callai (1998 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 52) aponta três motivos para o ensino de Geografia com objetivo de compreender a realidade inserida num todo, numa totalidade. O primeiro motivo se refere ao conhecimento do mundo e das formas de obter informações a seu respeito. O segundo é conhecer o espaço produzido pelo homem, como resultado das relações entre a sociedade e a natureza. E o último é de fornecer ao aluno condições para que seja realmente construída sua cidadania.

Ao tratar da geografia nas séries iniciais do ensino fundamental, Callai (2005) compreende que o ensino de geografia junto ao processo de alfabetização não se dá de forma acessória, mas como um componente significativo, assim como as outras áreas do conhecimento, na busca do ler e do escrever.

Partindo da questão de que a gente lê o mundo ainda muito antes de ler a palavra, a principal questão é exercitar a prática de fazer a leitura do mundo. [...] Ao chegar a escola, ela [a criança] vai aprender a ler as palavras, mas qual o significado destas, se não forem para compreender mais e melhor o próprio mundo? [...] E se, quando se lê a palavra, lendo o mundo, está-se lendo o espaço, é possível reproduzir o próprio pensamento, fazendo a representação do espaço em que se vive. (CALLAI, 2005, p. 232-233)

Straforini (2008, p.92) ressalta que não é esperado que uma criança de sete anos possa compreender toda a complexidade das relações do mundo e da comunidade em que está inserida. Porém, “privá-la de estabelecer hipóteses, observar, descrever, representar e construir suas explicações é uma prática que não condiz mais com o mundo atual e uma educação voltada para a cidadania”.

O ensino de geografia que tem como objetivo a construção da cidadania se fortalece quando pensamos a educação, no seu conjunto de áreas do conhecimento, na busca da transformação da sociedade. A instituição escolar se constitui, junto com a sociedade burguesa e seus ideais liberais no advento da Revolução Industrial, como

instrumento de manutenção do *status quo*. Porém, como afirma Visentini (1999 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 53), “a escola, por si só, é palco da contradição”. Formada por corpo docente, funcionários, comunidade e alunos críticos e conscientes, pode subverter as lógicas que orientam e estruturam a escola e se transformar em um espaço de resistência.

Para Callai (2005, p. 231), “o professor, as suas concepções de Educação e Geografia, podem fazer a diferença”. Para romper com as práticas tradicionais na sala de aula “a clareza teórico-metodológica é fundamental para que o professor possa contextualizar os seus saberes, os dos seus alunos e os de todo o mundo à sua volta”. Nesse sentido, Marques (1993 *apud* CALLAI, 2005, p. 231) argumenta a favor da interdisciplinaridade, afirmando que o ideal seria

uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas enclausuradas em si mesmas, mas de uma maneira que, em casa uma se impliquem as demais regiões do saber.

Straforini (2008) afirma que o desencontro entre os pressupostos teórico metodológicos da Educação com os da Geografia é uma das causas da crise do ensino de Geografia. Dada a relevância dessa discussão, nos aprofundaremos nela na próxima parte do texto.

5.3 DESENCONTRO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: A GEOGRAFIA NA SALA DE AULA

No período atual, com os processos da globalização, a Geografia vem sendo cada vez mais requisitada para explicar as mudanças em nossa sociedade. Em contrapartida, nas escolas o ensino de Geografia tem se mostrado desvalorizado enquanto área do conhecimento.

De certo modo, como nos coloca Straforini (2008), não há como dissociar a crise da Educação de seu contexto político. A crise educacional brasileira corresponde ao atual estágio da globalização. Dessa forma, como afirmam Torres e Gonçalves (1996; 1999 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 47)

as transformações educacionais nos últimos anos não foram, em hipótese alguma, respostas internas aos problemas educacionais brasileiros, mas sim ações para atender aos interesses e ordens

externas, principalmente as advindas das grandes agências de financiamento, como o Banco Mundial e FMI.

Nesse sentido, uma primeira resposta para a questão da desvalorização do ensino de geografia seria as consequências da agenda política educacional, estabelecida e implantada sem o debate com a sociedade brasileira, resultando em uma reforma imposta e pautada por interesses externos. Conforme afirma Straforini (2008, p. 48), “a política educacional visava, sobretudo, resultados estatísticos satisfatórios de aprovação e maior tempo de escolaridade em detrimento da qualidade do processo de ensino-aprendizagem”. Buscando atingir tais resultados, que eram também instrumento de distribuição de verbas utilizado pelo poder público, as escolas, amparadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), diminuíram a carga horária das disciplinas de Geografia e História para aumentar as que mais pesavam nas avaliações: Português e Matemática.

Uma segunda justificativa para o desinteresse pelo ensino de Geografia centra-se na própria Geografia Crítica que passou a fazer parte das propostas curriculares e dos livros didáticos. Segundo Straforini (2008), pela primeira vez a realidade dos alunos assumira papel central no ensino de Geografia. Porém, a categoria norteadora da proposta, a Formação Econômico Social para a compreensão espacial, onde as relações de trabalho e o modo de produção são conceitos chaves, tornaram-se o cerne dos estudos geográficos. Assim, “os livros didáticos, os discursos geográficos e a própria prática em sala de aula voltaram-se mais para as tais categorias pertencentes à sociologia e economia do que à Geografia propriamente dita” (STRAFORINI, 2008, p. 48).

A terceira resposta que o autor propõe que consideremos é “simultaneamente, o contexto social, político e econômico e as questões teórico metodológicas da própria disciplina e da Educação” (STRAFORINI, 2008, p. 50). Desta forma, o autor nos leva a refletir sobre os desencontros entre os pressupostos teórico-metodológicos da Geografia (Geografia Crítica) e da Educação (Construtivismo).

Straforini (2008) aponta que por muito tempo a Geografia Escolar foi resultado direto da união entre a Geografia Tradicional e da Educação Tradicional. Para Giroux (1997 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 56-57), “a escola tradicional é simplesmente o local de transmissão de conhecimento, ignorando seu papel político e cultural”. Assim há uma preocupação conteudista, cabendo ao aluno decorar e memorizar os conhecimentos previamente selecionados e considerados significativos da cultura da humanidade, restando ao professor a função de transmitir tais conhecimentos. Não há encorajamento

do conhecimento conceitual, e como afirma Kincheloe (1997 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 57), “os estudantes são avaliados no mais baixo nível do pensamento humano – a habilidade de memorizar”.

Straforini afirma que a Geografia como disciplina científica tinha seus fundamentos teóricos nos métodos positivistas que, para Vesentini e Gonçalves (1992; 1999 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 59), se constitui como instrumento metodológico que atendia aos “processos de industrialização e urbanização; a institucionalização das disciplinas, a construção dos Estados-Nações, e a escolarização da sociedade, contribuindo para a criação da ideia de progresso [...], centrado na racionalidade objetiva e científica da modernidade”.

Desta forma, a Geografia positivista reduziu a realidade ao mundo do visível, do mensurável e do palpável, como afirma Straforini (2008). Essa Geografia fala da população, de estabelecimentos humanos, das técnicas e instrumentos de trabalho, mas não da sociedade, não aborda relações sociais e muito menos dos processos de produção, como argumenta Seabra (*apud* STRAFORINI, 2008, p. 59) e complementa, “discute a relação do homem com a natureza, mas não as relações sociais, abstraindo assim, do homem o seu caráter social”.

A Geografia Tradicional aliada a uma Educação Tradicional, que não considera o processo histórico, incorporam os ideais positivistas e acabam por “fragmentar o todo, estudando as partes para depois juntá-las, como se a realidade fosse uma somatória de partes estanques” (STRAFORINI, 2008, p. 57). É certo que, como afirma Callai (2005), com essa fundamentação teórico-metodológica a Geografia Escolar não tem muita a contribuir para aprender a pensar o espaço. Nas palavras da autora

Aquela geografia chamada tradicional, caracterizada pela enumeração de dados geográficos e que trabalha espaços fragmentados, em geral opera com questões desconexas, isolando-as no interior de si mesmas, em vez de considerá-las no contexto de um espaço geográfico complexo, que é o mundo da vida. (CALLAI, 2005, p. 229)

Callai (2005, p. 230) ainda fala sobre uma prática do ensino de geografia na escola fundamental, o estudo do meio, “considerando que se deve partir do próprio sujeito, a criança em particular, a sua vida, a sua família, a escola, a rua, o bairro, a cidade, e assim, ir sucessivamente ampliando, especialmente, aquilo que é o conteúdo a ser trabalhado”. Conforme explica a autora, esses são os chamados Círculos Concêntricos, que se sucedem em uma sequência linear e hierarquizada, do mais simples e próximo ao mais distante.

Ao afirmar que esse procedimento constitui mais um problema do que uma solução, Callai (2005, p. 230) argumenta que “o mundo é extremamente complexo e, em sua dinamicidade, não acolhe os sujeitos em círculos que se ampliam sucessivamente do mais próximo para o mais distante”. A autora complementa, que em um mundo onde a informação é veloz e atinge a todos, em todos os lugares e no mesmo instante, não se pode fechar a possibilidade dos estudos dos lugares em um estudo a partir de círculos hierarquizados.

Ao falar do processo de informação no período atual, Callai (2005) acrescenta que em relação à velocidade com que chega aos diferentes lugares, o que se deve considerar em relação ao impedimento ou retardo do acesso à informação não é a distância, mas as condições econômicas e culturais de um processo social que exclui determinados grupos e indivíduos. Nesse mesmo sentido, Santos (1978 *apud* STRAFORINI, 2008, p. 64) complementa, “cada vez que há uma mudança tecnológica profunda, uma mudança social profunda, os modelos de percepção da realidade mudam substancialmente”.

Durante a década de 1960 e 1970, de acordo com Straforini (2008), ficam cada vez mais nítidas as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais iniciadas após a Segunda Guerra Mundial. Essa realidade, transformada pelos processos de globalização, exigia uma ruptura com os pressupostos teórico-metodológicos positivistas, estes já não possibilitavam a compreensão da totalidade-mundo que se apresentava.

Nessa conjuntura, a Geografia e a Educação assumiram, para os intelectuais ao menos, a função de libertar o indivíduo da ignorância que o escravizava, não era mais possível fazer vistas grossas para as desigualdades sociais, para a pobreza que atingia a maioria da população, mundial e brasileira (STRAFORINI, 2008). Assim, a Geografia buscou no método do materialismo histórico as suas fundamentações, pois, como afirma Straforini (2008), “este método permitiu que se utilizasse de ferramentas metodológicas como a periodização para a explicação da realidade”, assim as pesquisas científicas passaram a ter uma visão mais consciente do contexto sócio-político-econômico.

Segundo Moraes (2003 *apud* STRAFORINI, 2008), essa corrente teórico-metodológica possibilitou o surgimento da Geografia Crítica na década de 1970 e seu fortalecimento na década seguinte. Seu centro de preocupação passa a ser então as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço, exigindo a negação dos pressupostos da Geografia Tradicional (STRAFORINI, 2008).

Desta forma, com os fundamentos da Geografia Crítica a Geografia Escolar favoreceu o entendimento do real e o concreto da ação humana por meio da relação

espaço-tempo, “procurando compreender o movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, o que poderá ocorrer através de uma visão de totalidade e não fragmentada, descritiva e superficial” (STRAFORINI, 2008, p. 68).

Em meados dos anos 1980, com o fim da ditadura militar, iniciam-se inúmeros movimentos para a renovação do ensino e a Geografia Crítica passa a fazer parte dos propostas curriculares. Ao relacionarmos com o estudo do lugar, podemos verificar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (BRASIL, 1997, p. 77) a orientação aos educadores é de que

Não se deve mais trabalhar do nível local ao mundial hierarquicamente. [...] A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais.

Na atual Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) se reconhece a necessidade de se questionar e refletir sobre os fundamentos e as práticas do ensino de Geografia, referidas em dois níveis:

um deles, especificamente à Geografia, que diante o processo de globalização deve repensar a sua prática de estudar os lugares e o mundo, incorporando novos e rediscutindo velhos conceitos, a fim de dar conta desse novo cenário mundial; um outro, referente à LDB, que propõe alterações na estruturação do ensino e no encaminhamento da aprendizagem (p. 175)

A concepção de Geografia que constitui a atual Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) é a mesma que se propõe na Proposta Curricular de 1991, e se justifica por “muitos conceitos, habilidades e metodologias indispensáveis para o entendimento das ciências geográficas não ficaram explícitos no primeiro documento de Proposta Curricular Catarinense” (2005, p. 175). Como os autores do documento afirmam, isto se deu pelo não aprofundamento e entendimento dos pressupostos teóricos, filosóficos e metodológicos norteadores. Assim, reiteram a concepção de Geografia da proposta curricular anterior:

A Geografia que propomos seja ensinada deriva de uma concepção científica em que o espaço geográfico é produzido e organizado pelo homem. Conceber a Geografia como estudo da organização do espaço pelas comunidades humanas, significa estudar as relações que os homens desenvolvem no e com o meio: pressupõe o conhecimento de como os homens em suas relações com outros homens se apropriam da natureza, pensam, produzem e organizam o espaço ao longo dos tempos (SANATA CATARINA, Proposta Curricular – 1991)

Movimento que se reflete também na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Florianópolis (2008) que na perspectiva da Geografia Crítica

[...] o ensino de Geografia possibilita o estudo do significado dos lugares “porção discreta do espaço total” explica Santos (2004, p.152), o entendimento das relações na sociedade, o processo de apropriação realizado pelos homens, as modificações na natureza, os desastres, as atitudes em relação ao ambiente e o planejamento urbano, como aspecto relevante para a organização espacial. Diante de uma concepção de Geografia crítica, através de uma leitura de mundo que permita a transformação do cotidiano, será possível ultrapassar os discursos, as operações descritivas, as memorizações incompatíveis com a realidade complexa e dinâmica, formando cidadãos comprometidos com a melhoria da qualidade de vida.

Mas, cabe aqui repetir a pergunta de Straforini (2008, p. 69), “seria possível o ensino de Geografia crítica em uma prática educativa educacional?”. Para o autor a resposta ao questionamento seria não, pois são duas correntes teórico-metodológicas completamente contraditórias, impossível de caminharem juntas.

Desta forma, Straforini (2008) propõe que o Construtivismo seja a melhor teoria sobre o processo de ensino e aprendizagem para que os ideais da Geografia Crítica tenham sucesso na escola. Nesse processo a ação do aluno sobre o objeto do conhecimento é a peça chave para a sua construção. Entre as muitas correntes teóricas do Construtivismo, Straforini (2008) ainda aponta a corrente interacionista de Vygotsky como a que melhor se enquadra com os pressupostos da Geografia Crítica, pois esta confere ao social papel importante na construção do conhecimento.

Straforini (2008) argumenta que a implantação da Geografia Crítica na escola pública se deu de forma verticalizada, embora tenha sido produzida com a participação de professores representantes da comunidade geográfica, ela foi apresentada para a grande maioria dos professores por meio dos livros didáticos, sem uma construção e aprofundamento intelectual. Desta forma a Geografia Crítica não conseguiu romper com o conteudismo da escola tradicional.

Assim, concordamos com Straforini (2008, p. 72) ao afirmar que “o referencial teórico do professor é extremamente importante, pois é ele quem vai conduzir toda sua prática pedagógica”. Porém, para Callai (2005, p. 235) não há uma regra ou método estabelecido *a priori*, mas o que importa é um exercício de diálogo contínuo,

com os outros (professores, colegas, pessoal da escola, família, pessoas do convívio); com o espaço (que não é apenas o palco, mas também possui vida e movimento, uma vez que atrai, possibilita, é

acessível ao externo); com a natureza e com a sociedade, que se interpenetram na produção e geram a configuração do espaço.

Enfim, ao pensarmos no ensino de geografia que leve em consideração a criança migrante, tanto no que tange a sua formação e suas formas de identificação com o espaço em que está se inserindo, quanto aos processos que a sua presença em sala de aula é capaz de suscitar e potencializar nas discussões e aprendizados dos estudos do lugar. Porém, para que isso se efetive se faz necessário que os professores persigam uma compreensão da totalidade mundo, e não de sua fragmentação.

É importante ressaltar que esses pressupostos teórico-metodológicos estão presentes tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) quanto na Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) e na Proposta Curricular da Rede de Ensino Municipal de Florianópolis (2008), o que podemos ver é uma dissociação entre teoria e prática. Se esses fossem o fundamento da prática do professor em sala de aula a presença da criança migrante potencializaria os processos de ensino e aprendizagem dos estudos sobre o lugar, bem como a formação cultural e identitária da criança migrante. Assim, entra em questão a formação do professor dos anos iniciais do ensino fundamental, que pouco se detém e se aprofunda nas diversas áreas do conhecimento que precisa dar conta, entre elas a Geografia, e resulta no domínio dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação, mas não nos das áreas específicas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprofundar os conhecimentos a respeito do nosso objeto de estudos, o Ensino de Geografia, trazer a construção da identidade da criança migrante por meio do conceito de lugar como eixo norteador das discussões foi desafiador. A partir do momento que os processos migratórios não se constituem como objeto de conhecimento da minha formação inicial exigiu a apropriação de uma discussão sobre o tema fundamentada em outras áreas do conhecimento e pouco articuladas no curso e no discurso da Pedagogia. No entanto, esse esforço possibilitou importantes aproximações para pensar e repensar o cotidiano da criança migrante, de que forma são construídas as noções espaciais e a apropriação da dimensão espacial pelo indivíduo e as contribuições do Ensino de Geografia para sua formação.

As migrações internas, de acordo com a perspectiva de análise adotada nesse trabalho, constituem-se como fatores da produção e reprodução do espaço pelo homem, estando historicamente ligadas aos processos de industrialização e urbanização, como consequência das desigualdades regionais. No modo de produção capitalista, no qual os processos de globalização são visto como o ápice de sua internacionalização, Santos (2004 *apud* MIOTO, 2008) afirma que as migrações são uma resposta aos desequilíbrios econômicos existentes entre as diversas regiões e contribuem para agravá-los.

Colocadas às questões gerais sobre o movimento migratório, pudemos analisar os fluxos desse processo no Brasil, no Estado de Santa Catarina e na cidade de Florianópolis, o que evidenciou a característica migratória na constituição de nosso país. Como afirmou Duhram (1984 *apud* BRITO, 2009), mais do que necessária ao desenvolvimento do capitalismo e da modernização da sociedade as migrações são parte da tradição cultural brasileira. O período atual é marcado pela redução das migrações e no redirecionamento destas não mais para as grandes cidades e aglomerados metropolitanos historicamente caracterizados como recebedores de migrante, como São Paulo e Rio de Janeiro, mas para as cidades médias e não metropolitanas.

De modo geral, no Estado de Santa Catarina os deslocamentos partem do interior e vão em direção ao litoral, com concentração populacional em regiões com grande desenvolvimento industrial e de urbanização, como a região Norte, o Vale do Itajaí e a Grande Florianópolis. Ao tratar da cidade de Florianópolis, capital e pólo turístico internacional, verificamos que os migrantes são atraídos pelas oportunidades de emprego, pela divulgação na mídia dos baixos índices de criminalidade se comparados com outras cidades e de suas belezas naturais. Segundo os dados do Censo 2010

(IBGE), 63.215 pessoas de 5 anos ou mais de idade não residiam no município em 31/07/2005.

Porém ao se reconhecer que os fenômenos migratórios não devem ser tratados como se fossem apenas resultados de processos econômicos, mas sim como processos sociais que envolvem outras dimensões da vida do ser humano, bem como a presença das crianças nesses movimentos, se faz necessário pensar em como a escola poderá contribuir para sua formação cultural e o sentimento de pertencimento com o novo local em que está se inserindo.

Ao afirmar que “a globalização cultural é desterritorializante em seus efeitos. Suas compreensões espaço-temporais, impulsionadas pelas novas tecnologias, afrouxam os laços entre a cultura e o lugar”, Hall (2013, p. 36) evidencia a necessidade de se refletir sobre a formação cultural ao colocar em questão a tensão entre o global e o local na formação da identidade cultural. Processo que se torna mais complexo para indivíduos migrantes, pois ao mesmo tempo em que reforça a identificação e os elos com o local de origem, cria a identificação com a posição que se assume na cultura em que se insere.

Ao compreender a escola como privilegiado local de encontro com os indivíduos da comunidade e com sua cultura, reconhecemos a importância do Ensino de Geografia para a compreensão do mundo e dos estudos do lugar como atividade que possibilita as crianças trilharem no caminho de construir a sua identidade e seu sentimento de pertencimento. Assim a presença da criança migrante em sala de aula pode potencializar os estudos de geografia e a compreensão da sociedade, bem como da comunidade em que se está inserido, tanto para a criança migrante como para as naturais do lugar. Ao possibilitar fazer comparações entre os diferentes locais de nascimento e como se constituiu de diversas pessoas uma comunidade, bem como suas causas políticas, econômicas e sociais. Nesse sentido, ao propor uma “pedagogia da existência”, Santos (2012) afirma que o “conhecimento de outros lugares, mesmo superficial e incompleto, aguça a curiosidade. Ele é certamente um subproduto de uma informação geral enviesada, mas, se for ajudado por um conhecimento sistêmico do acontecer global, autoriza a visão da história como uma situação e um processo, ambos críticos”.

Ao nos questionarmos sobre como o Ensino de Geografia, por meio do conceito de lugar, pode contribuir para a construção da identidade e do sentimento de pertencimento da criança migrante com o novo lugar em que se insere, acreditamos que este só terá a contribuir quando seus pressupostos teórico-metodológicos, entendidos

aqui como o encontro entre os fundamentos da Geografia e da Educação, forem reavaliados e colocados em prática na sala de aula.

Ao analisarmos os documentos orientadores, os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005) e a Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino da Prefeitura de Florianópolis (2008), verificamos em ambas a presença do conceito de lugar como conteúdo a ser trabalhado nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com base nos pressupostos teórico-metodológicos da Geografia Crítica, que propõe a compreensão do mundo não mais como um conjunto de partes estanques, separadas e sem relação entre si, mas a partir de uma totalidade-mundo, onde a realidade local se relaciona com o contexto global. Porém a prática do Ensino de Geografia se realiza na sala de aula com fundamentação teórica da Educação Tradicional, ou seja, aquela com base nos ideias positivistas, que fragmenta a realidade, estudando as partes buscando compreender o todo, mas sem relacioná-las ou contextualizá-las historicamente.

Desta forma, acreditamos que o Ensino de Geografia que leve em consideração a criança migrante, tanto no que tange a sua formação e suas formas de identificação com o espaço em que está se inserindo, quanto aos processos que a sua presença em sala de aula é capaz de suscitar e potencializar nas discussões e aprendizados dos estudos do lugar. Porém, para que isso se efetive se faz necessário que os professores persigam uma compreensão da totalidade mundo, e não de sua fragmentação. Nesse sentido concordamos com Straforini (2008, p. 72) ao afirmar que “o referencial teórico do professor é extremamente importante, pois é ele quem vai conduzir toda sua prática pedagógica”.

Enfim, a questão se volta para a formação do professor que vai exercer a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que pouco se detém e se aprofunda nas diversas áreas do conhecimento que precisa dar conta, entre elas a Geografia, e resulta no domínio dos pressupostos teórico-metodológicos da Educação, mas não nos das áreas específicas.

7. REFERÊNCIAS

ANTOGIOVANI, Lidia. **Processo migratório**. Disponível em: <<http://www.tecsi.fea.usp.br/eventos/Contecsi2004/BrasilEmFoco/port/consnac/ocupa/pocurb/pmigra/index.htm>>. Acesso em: 21 de abril de 2014.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino de primeira a quarta série: história, geografia**. Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro051.pdf>>.

BRITO, Fausto (2009) **As migrações internas no Brasil**: um ensaio sobre os desafios teóricos recentes. Texto para discussão n. 366. CEDEPLAR.

BRITO, Fausto. Brasil final de século: a transição para um novo padrão migratório. In: BRITO, Fausto (Org.) **Transições migratórias**. 7 ed. Fortaleza: Iplance, 2003, v., p. 15-54.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

_____. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 9ª ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009. p. 83-134.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago, 2005.

DOTA, Ednelson Mariano. Desigualdades e migração: como elas se interrelacionam no contexto atual? **Boletim Campineiro de Geografia**, v. 2, p. 60-80, 2012.

DOTA, Ednelson Mariano; CUNHA, José Marcos Pinto da. A globalização e a produção do espaço urbano: um olhar sobre a migração e os impactos na Região Metropolitana de Campinas. In: **XII Seminário Internacional Rede Iberoamerica de investigadores sobre Globalização e Território**, 2012, Belo Horizontes-MG, Trabalhos RII 2012, 2012a.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Propostas curricular**. Florianópolis, 2008.

GUIMARÃES, Maria Eduarda Araújo. A globalização e as novas identidades: o exemplo do rap. **Revista Perspectivas**, São Paulo, v. 31, p. 169-185, 2007.

HAESBAERT, Rogério; BÁRBARA, Marcelo J. S. Identidade e migração em áreas transfronteiriças. **Revista GEOgraphia** (UFF), Niterói, v. 5, p. 45-65, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva.** São Paulo, Fundação Seade, v.12, n.2, abr./jun. 1998, p. 27-32.

IBGE. **Censo demográfico 2010.** Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/>>.

LOPES, Jader Janer Moreira. **Então somos “mudantes”:** espaço, lugar e identidade em crianças migrantes. Niterói, RJ: UFF, 2003. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2003.

_____. Infância migrante: lugar, identidade e educação. **Anais da 26 Reunião Anual da ANPED,** 2003, Caxambu. Anais da 26o Reunião anual da ANPED. Caxambu, 2003a.

MIOTO, Beatriz Tamasso. **Movimentos migratórios em Santa Catarina no limiar do século XXI.** Florianópolis: UFSC, 2008. 85f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Graduação em Economia, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Algumas abordagens teóricas a respeito do fenômeno migratório. In: OLIVEIRA, Luiz Antonio P.; OLIVEIRA, Antônio Tadeu R. (Org.) **Reflexões sobre os deslocamentos populacionais no Brasil.** Rio de Janeiro: Fundação IBGE, 2011, v. 1, p. 11-28.

PASCUCCI, Maria Verônica. Globalização, identidade contemporânea e políticas públicas. **Política e Gestão Educacional,** Unesp, Araraquara/SP, p. 01-13, 20 ago 2009.

REIS, Priscilla Gomes. **Migração, turismo e qualidade de vida em Florianópolis:** a abordagem da mídia escrita no período de 1997 a 2006. Florianópolis: UFSC, 2007. 150f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), Curso de Serviço Social. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007, 150 f.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Geografia.** Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/documentos/cat_view/89-ensino/156-proposta-curricular/158-1998/232-disciplinas-curriculares>. Acesso de 16 de julho de 2014.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização:** do pensamento único à consciência universal. 22 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012.

_____. Globalização e redescoberta da natureza. In: _____. **Técnica, espaço, tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 2ª ed. São Paulo: Hucitec, 1998, p. 15 a 28.

SILLER, Rosali Rauta. **Infância, educação infantil e migrações.** Campinas, SP: Unicamp, 2011. Tese (Doutorado), Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais**: o desafio da totalidade mundo. 2 ed. São Paulo: Anablume, 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e lugar**: a perspectiva da experiência. Londrina: Eduel, 2013.

TURNÊS, Valério Alécio. Reflexões sobre fluxos migratórios internos de populações no estado de Santa Catarina. **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**. Taubaté São Paulo, v.4, p. 155-194, jan./abril, 2008.