

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

LEILA MARIA DE OLIVEIRA

**Imigrantes, xenofobia e racismo:
uma análise de conflitos em escolas
municipais de São Paulo**

Doutorado em Educação: Currículo

São Paulo

2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

LEILA MARIA DE OLIVEIRA

Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo

Doutorado em Educação: Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: Currículo, sob orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2019

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Tese, por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura: _____ Local e Data: _____

Ficha Catalográfica

OLIVEIRA, Leila Maria de

Título:

São Paulo, p. 228, 2019-06-24

Tese (Doutorado) – PUC-SP

Programa: Educação: Currículo

Orientador: Alípio Marcio Dias Casali

Palavras-chave: Currículo; Imigrantes; Xenofobia; Racismo; Educação Intercultural; Alteridade; Escola Municipal de São Paulo.

Banca Examinadora

DEDICATÓRIA

Aos meus ancestrais.

À minha adorada mãe, pelo AMOR incondicional e pela GENEROSIDADE.

Aos meus filhos, Kairu Nkosi e Zuhri Akan, continuidade.

Às crianças: Ayana, Dandara, Pedro, André, Ander, Andrei, Andrew, Victor, Ayana Mahin, Layla Mahin, Miguel, Marina e Odara, que o processo do doutorado lhes sirva como um exemplo a seguir e uma meta a superar.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (Capes) – Código de Financiamento 001.

AGRADECIMENTOS

Só, não vou ficar só, não cantarei solo em tempo de solidão.

(BÁ KIMBUTA)

Concluir este trabalho só foi possível porque nunca estive só.

À minha mãe, que me trouxe ao mundo, não me deixou só, nenhuma vez, nesses meu 34 anos de caminhada, nem nesse intenso processo de doutoramento. Carregou, comigo, os livros, o computador, minhas descobertas, minha agonias, minha ansiedade e meu bebê Zuhri Akan, que agora tem aninhos.

Ao Deivison meu amor, pelo incentivo inicial e por me socorrer nas loucuras, na longa caminhada de feitura da Tese.

Ao meu querido orientador, Alípio Marcio Dias Casali, pela confiança, paciência e incentivo.

À banca de qualificação: Profa. Dra. Branca Jurema, Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues e Profa. Dra. Sylvia Duarte Dantas, pelas valiosas contribuições, que muito me ajudaram.

Não posso deixar de agradecer ao governo cubano, pelo grande impulso no meu processo de formação.

À minha família: irmão, pai, primos(as), cunhadas e avó, pela confiança e apoio nessa minha longa caminhada.

Aos meus filhos, pela paciência e ausência, nesses 4 anos.

Aos colegas da turma de doutorado de 2015.

Às colegas de doutorado, Márcia, Sueidy, pelas riquíssimas trocas.

Aos amigos de sempre e aos novos, Gisele, Marcos, Rosane e Aguiar, pelas conversas, provocações e risadas.

Aos meus novos companheiros de trabalho, Edileide Carvalho e Kleber Ayala, pela compreensão e contribuição nesses últimos meses de feitura deste trabalho.

A todos os funcionários e alunos da EMEF Duque de Caxias, que, direta ou indiretamente, participaram da pesquisa; meu muito obrigado pelas contribuições, paciência e resistência.

A todas as pessoas que fazem parte do Programa de Educação: Currículo, por tudo.

A todas as pessoas que contribuíram de uma maneira ou de outra para a produção desta Tese: professores, diretores, alunos.

Aos orixás, por abrirem os caminhos e me protegerem.

À mãe Francisca, por me dar assistência espiritual, me acolhendo e fortalecendo.

A todos, meu agradecimento!

Ubuntu:

Eu sou porque nós somos.

RESUMO

OLIVEIRA, Leila Maria. Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2019.

A pesquisa tem como objetivo analisar os conflitos relacionados à presença de estudantes imigrantes e/ou filhos de imigrantes na rede municipal de ensino de São Paulo. A metodologia utilizada é o enfoque qualitativo, em que os dados coletados são predominantemente descritivos e explicativos. Dessa forma, a revisão da literatura permitiu entender o histórico e as clivagens relacionados aos movimentos migratórios no Brasil e as suas influências no sistema de ensino. Foram levantadas as políticas nacionais, estaduais e municipais de educação, que oferecem intersecção com as expectativas de aprendizagem assumidas para o enfrentamento à xenofobia e para uma educação intercultural. A adoção do método etnográfico permitiu observar *in loco* e interpretar possíveis conflitos provocados pela presença de imigrantes no cotidiano escolar. A pesquisa revelou uma relação entre a xenofobia/racismo e as hierarquias atribuídas aos diferentes grupos de imigrantes: imigrantes com fenótipos ocidentais tendem a ser integrados com mais facilidade, ao aprenderem o português; enquanto imigrantes com fenótipos não ocidentais, mesmo tendo o português como língua materna, encontram mais dificuldades. Espera-se, com este estudo, oferecer subsídios à elaboração de políticas educacionais e aos projetos pedagógicos de escolas que recebem alunos imigrantes, assim como às práticas e aos estudos voltados à valorização da diferença em sala de aula.

Palavras-chaves: Currículo; Imigrantes; Xenofobia; Racismo; Educação Intercultural; Alteridade; Escola Municipal de São Paulo.

ABSTRACT

OLIVEIRA, Leila Maria. Immigrants, xenophobia and racism: an analysis of conflicts in municipal schools in São Paulo. 2019. Thesis (Doctoral Degree in Education) – Postgraduate Program in Education: Curriculum. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2019.

This research aims at analyzing the conflicts related to the presence of immigrant students and children of immigrants in the municipal schools of São Paulo. The qualitative methodology is adopted in this work, with the data collected being predominantly descriptive and explanatory. Thus, the literature review conducted here allowed us to better understand the history and the cleavages related to migratory movements in Brazil and its influences on the education system. We have investigated policies at national, state and municipal levels that offer an intersection with the expectations of learning experiences meant to confront xenophobia and racism in an intercultural approach. The adoption of the ethnographic method allowed the observation *in locus* and the interpretation of possible conflicts caused by the presence of immigrants in the daily school life. The research revealed a close relationship between xenophobia-racism and the hierarchies attributed to the different groups of immigrants: those with western phenotypes tend to be integrated more easily while learning Portuguese and immigrants with non-western phenotypes find more difficulties, even when Portuguese is their mother tongue. It is hoped that this study will be an incentive to the elaboration of education policies and to pedagogical projects in schools that receive immigrant students, as well as practices and studies focused on valuing the differences in the classroom.

Keywords: Curriculum; Immigrants; Xenophobia; Racism; Intercultural Education; Alterity; São Paulo Municipal Schools.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
Capítulo 1 – Movimento Imigratório no Brasil.....	27
1.1 História da Imigração no Brasil no Período Colonial, no Período Imperial e no Brasil República (1500-1964)	30
1.1.2 Movimento imigratório no Brasil República (1889-1964).....	31
1.2 Movimento Migratório após a Crise Econômica de 2008.....	38
1.3 Movimento Migratório Pós-crise Econômica de 2014.....	47
Capítulo 2 – Alteridade, Currículo e Direitos Humanos	58
2.1 O Outro: Estrangeiro.....	58
2.2 Educação e Currículo	62
2.3 Direitos Humanos	66
2.3.1 Contextualizando a educação em direitos humanos	71
2.3.2 Educação em direitos humanos para a alteridade	72
Capítulo 3 – Movimentos Migratórios e a Educação	79
3.1 Educação para as Diferenças.....	79
3.2 Políticas Públicas de Educação para Imigrantes	87
Capítulo 4 – Demarcações Metodológicas.....	103
4.1 Orientação Teórico-Metodológica	103
4.1.1 Abordagem qualitativa.....	103
4.1.2 Estratégia da pesquisa: etnografia.....	107
4.2 Instrumentos de Coleta de Dados na Etnografia	113
4.2.1 Observação.....	113
4.2.2 Entrevistas.....	115

4.2.3 Sujeitos participantes da pesquisa	116
4.2.4 Análise de documentos	117
4.2.5 Recursos fotográficos.....	117
4.3 Conhecendo o Campo de Pesquisa	118
Capítulo 5 – São Paulo dos Mil Povos e Educação	124
5.1 As Escolas Públicas de São Paulo	127
5.1.1 As escolas estaduais de São Paulo	128
5.1.2 As escolas municipais de São Paulo	129
5.2 Localização dos Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de São Paulo....	133
Capítulo 6 – Os Estudantes Imigrantes na EMEF Duque de Caxias: Conflitos e Desafios Curriculares	138
6.1 O Bairro do Glicério	138
6.2 A Escola	146
6.3 As Aulas e os Projetos	152
6.4 Um Dia de Passeio	162
6.5 O Intervalo	165
6.6 O que Dizem os Sujeitos Participantes.....	167
6.6.1 Os alunos nativos do ensino regular	168
6.6.2 Os alunos imigrantes no ensino regular	171
6.6.3 Os professores	174
6.6.4 Os gestores da escola.....	181
6.7 Educação de Jovens e Adultos.....	184
CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	198

APÊNDICE	213
ANEXO	223

INTRODUÇÃO

O meu interesse em investigar os conflitos relacionados à xenofobia e ao racismo no ambiente escolar manifestou-se no mestrado, quando pesquisei a aplicação das diretrizes previstas pela Lei 10.639/2003, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, no currículo vivido da educação física.

A pesquisa revelou relativa percepção, por parte dos docentes, em relação ao racismo em sala de aula. Alguns professores reconheciam a existência de conflitos raciais em sala de aula, mas o desconhecimento a respeito da temática, a falta de formação, de material de apoio e, por último e não menos importante, a ausência de uma postura crítica, em relação às disparidades raciais, dificultava uma abordagem coerente com as exigências previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o rompimento dos pilares impostos pela educação eurocêntrica consagrada em nossa sociedade (OLIVEIRA, 2012).

Quando voltei para a sala de aula, em agosto de 2012, percebi que minha pesquisa não havia acabado, pois as situações vividas no ambiente escolar com os imigrantes e filhos de imigrantes remetiam-me à lacuna do sistema educacional em relação ao racismo.

Em agosto de 2014, fui para os Estados Unidos da América (EUA) com minha família e lá vivemos durante 9 meses. Nessa temporada, matriculamos nosso filho, na época com 10 anos, em uma escola regular e pública que tinha como principal público alunos imigrantes latinos e negros. Apesar do medo que sentinhamos, principalmente porque ele não dominava o inglês, entendíamos que era a melhor opção como experiência para a vida dele.

Ele sempre nos trazia algo novo, para compartilhar, desde alunos de outras nacionalidades a aulas de inglês computadorizadas e atividades coletivas. Participamos com ele de atividades extracurriculares que reuniam toda a comunidade escolar e nossa participação foi de extrema importância, porque nos

proporcionou um certo alívio e um sentimento positivo. Durante esse período, em razão da imigração ser um fenômeno muito presente nos EUA, supus que o sistema educacional teria criado alternativas para o acesso e a permanência de alunos imigrantes e filhos de imigrantes, uma vez que a lei obriga a matrícula escolar de toda e qualquer criança residente no país; no entanto, não encontrei nenhum material que comprovasse a minha suposição.

Por outro viés, pesquisadores americanos dos campos da educação e sociologia, demonstram preocupações reais e atuais, na tentativa de contribuir positivamente para uma educação mais igualitária (ABRAMOVAY; RUA, 2002), considerando que o sistema educacional americano, que já recebe, há bastante tempo, imigrantes e filhos de imigrantes, não se eximiu, de conflitos no cotidiano escolar.

Em 2017, já de volta ao Brasil, dando aulas de educação física em um colégio particular, no município de Santo André, recebi três irmãos – dois meninos e uma menina –, brasileiros filhos de bolivianos. O mais novo estava no quarto ano e o casal estava no sétimo ano. O menino era mais velho e tinha sido reprovado no colégio anterior e, por isso, o casal estava na mesma sala.

As dificuldades iniciais deles, segundo a percepção dos demais colegas, nas reuniões semanais de professores, estariam no baixo domínio do idioma português. Na ocasião, suspeitei que havia outros fatores a serem investigados e, nas reuniões, após compartilhar a minha experiência nos EUA, com meu filho, sugeri a oferta de atividades de integração e socialização no cotidiano do colégio, no entanto, a minha iniciativa não foi bem recebida. Segundo a psicóloga do colégio, o irmão mais novo apresentava, aparentemente, um quadro inicial de autismo¹, enquanto a irmã do

¹ Alunos imigrantes em adaptação são pré-diagnosticados como autistas, nas escolas de São Paulo. Disponível em: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273>. Acesso em: 02 abr. 2019.

meio era muito esforçada e, por isso, conseguia acompanhar as aulas, mesmo com dificuldades em matemática – muito comum para muito alunos da mesma idade –, e o mais velho já tinha sido retido uma vez, em outra escola. Um professor disse: “*Esse aí só por Deus*”, uma vez que não entendia nada de português.

Algumas vezes, em sala de aula, falei em espanhol, com todos os alunos do sétimo ano, mas a estratégia não funcionou. Comecei, então, a desenvolver jogos coletivos e, na maioria das vezes, eu colocava os três irmãos como líderes e eles se divertiam, enquanto, em momentos que envolviam contagem, eu utilizava ora o espanhol, ora o inglês e ora o português. Em apenas duas aulas semanais de educação física, já percebia avanços na participação e no entrosamento desses alunos com os outros.

Saí de licença-maternidade e, quando voltei, fiquei pouco tempo com esses alunos, por se tratar do final do ano letivo e desligamento do colégio. As dificuldades ainda apresentadas pelos colegas docentes resumiam-se apenas ao idioma, mas o convívio com esses estudantes permitiu observar que era apenas uma dimensão do problema. Foi possível constatar, ali mesmo, sem um estudo mais aprofundado, que as atividades de integração e socialização poderiam incentivar a prática do português e diminuir alguns conflitos que começavam a surgir.

Considerável literatura tem sido produzida a respeito dos possíveis motivos geradores de conflitos no ambiente escolar. Nos EUA, a xenofobia, voltada, sobretudo, aos latinos, é um dos motivos de conflito mais referidos por pesquisadores da educação, pois resulta, muitas vezes, em situações de violência, evasão escolar, e silenciamento a respeito de algumas situações de iniquidades (ABRAMOVAY; RUA, 2002).

Na Espanha, por sua vez, os estudos apontam a questão de gênero e a xenofobia – em especial, direcionada aos ciganos – como principais motivos geradores de conflitos na escola (ORTEGA, 2002; VALVERDE, 2010). Todavia, Pupo (2007) e Fonseca (2011) destacam o racismo e a questão de gênero como importantes elementos para a compreensão das tensões escolares no Brasil e no mundo.

A questão de gênero (PUPO, 2007) e o racismo (CAVALHEIRO, 2005; JACCOUB, 2008; MUNANGA, 2005; OLIVEIRA, 2012; SILVA, 2003; e SILVA, P. 2005), no Brasil, é amplamente referida como motivo de conflitos no interior da escola. De acordo com a literatura revisada, esses conflitos configuram-se como fatores centrais para compreender as disparidades raciais de acesso e permanência no sistema de ensino. Quando se recorre aos indicadores de educação por raça/cor, observa-se o seguinte quadro:

1. Taxa de analfabetismo: de 11,8 milhões de analfabetos no Brasil, a taxa é de 4,2% para brancos e de 9,9% para pretos e pardos (IBGE, 2017);
2. Taxa de analfabetismo (pessoas de 60 anos ou mais de idade): 11,7% para os idosos brancos e 30,7% para os idosos pretos ou pardos (IBGE, 2017);
3. Média de estudo (população maior de 25 anos): 8 anos. Para pessoas de cor branca, a média foi de 9 anos e, para preta, ou parda, 7,1 anos (IBGE, 2017);
4. Escolarização: a taxa de brancos é de 37,4%, e a de pretos, ou pardos, 29,4% (IBGE, 2017);
5. Pessoas com ensino fundamental incompleto: 27% são brancas e 34,1% são negras (PNAD, 2017);
6. Entre a população que concluiu o ensino fundamental: 9% são brancos e 9,3% são negros (PNAD, 2017);
7. Entre a população que concluiu o ensino médio: 27,2% são brancos e 25,6% são negros (PNAD, 2017);
8. População com 25 anos ou mais, que tem diploma universitário: 8,8% são negros, enquanto que, para os brancos, esse percentual é de 22,2% (IBGE, 2017);
9. População com o ensino superior incompleto: 4,1% são brancos e 2,8% são negros (PNAD, 2017). É importante ressaltar que, ainda que o percentual de desistência no nível superior seja maior para a população branca, o acesso dessa parcela da população a esse nível de educação é quase três vezes maior do que da população negra.

Esse conjunto de indicadores sugere que o sistema educacional não está

isento das influências de desigualdades sociais diversas. Entre elas, destaca-se o racismo, em suas manifestações diretas e indiretas (SILVA, 2003; MUNANGA, 2005; CAVALLEIRO, 2005).

A Lei 10.639/2003 reconhece a existência de racismo na sociedade brasileira e problematiza os seus impactos no sistema educacional, assinalando a necessidade de reparar “os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista [...] tais medidas se concretizam em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminação” (BRASIL, 2004, p. 5).

Embora exista uma importante literatura voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais, a relação entre racismo e o conjunto de conflitos vividos no cotidiano escolar ainda não foi suficientemente problematizada. O assunto fica ainda mais complexo quando se busca relacioná-lo com as especificidades da rede municipal de educação de São Paulo. A ampla presença de imigrantes no município levanta a questão sobre quanto a vivência da diversidade pode ser convertida em conflitos, quando permeada pelo olhar estigmatizado e racializado.

No mês de maio de 2013, o Governo brasileiro anunciou a contratação de médicos estrangeiros, entre esses, muitos da América Latina e Caribe, mas a maioria era cubano. A notícia recebeu severas críticas e uma parte da população brasileira expressava inconformidade com o fato, alegando que aqueles médicos não seriam capazes de atender à população, especificamente os médicos cubanos. Para amenizar o desconforto e diminuir a tensão gerada, o Governo divulgou uma nova nota, em que comunicava a contratação também de médicos espanhóis e portugueses².

² Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/rodrigo-constantino/democracia/escravos-ops-medicos-cubanos-sao-os-primeiros-a-fechar-acordo-com-brasil-que-surpresa/>;
<http://www.tribunadabahia.com.br/2013/05/08/cremeb-rejeita-medicos-cubanos>;

Os protestos de parte da população e as críticas da mídia continuaram, mas os argumentos contrários à contratação sempre tinham como maior expressão o fato de os médicos estrangeiros serem cubanos. Cinco anos mais tarde, especificamente em novembro de 2018, Cuba se retira do programa social Mais Médicos, do Brasil, após o presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro³, estabelecer novas regras⁴ para que os profissionais cubanos continuassem no programa.

A questão que nos importa, no âmbito deste estudo é: Por que os protestos, em 2013 e 2018, foram direcionados apenas aos médicos cubanos⁵, e não aos profissionais espanhóis, americanos, portugueses, que também compunham o programa? Mesmo sabendo que a aversão à presença cubana no Brasil tem um teor anticomunista, poderíamos relacionar a xenofobia ao racismo, considerando que, no país, as representações sociais sobre os cubanos estão muito limitadas à sua aparição em quadras de vôlei e outros esportes, áreas em que há expressiva presença de pessoas negras?

Dias após a ruptura do contrato entre o governo brasileiro e cubano, no Programa Mais Médicos, o presidente eleito, Jair Bolsonaro, informa que o País sairá do Pacto de Marrakech⁶, e declara: “Jamais recusarmos ajuda aos que precisam, mas a imigração não pode ser indiscriminada. É necessário [ter] critérios, buscando a melhor solução de acordo com a realidade de cada país. Se controlamos quem deixamos entrar em nossas casas, por que faríamos diferente com o nosso Brasil?”. Em nota, publicou, ainda, que, quem migrar para o País,

<http://www.conjur.com.br/2013-ago-27/especialistas-divergem-contratacao-medicos-cubanos-brasil>.

³ Em 2013, ano em que foi fundado o programa, na época, como deputado federal, Bolsonaro entrou com ação no Supremo Tribunal Federal (STF) solicitando a suspensão do programa Mais Médicos.

⁴ A aplicação de teste de capacidade, salário integral aos profissionais cubanos, pois, na época, a maior parte era destinada ao governo, e também a liberdade de os médicos trazerem suas famílias.

⁵ No caso dos cubanos, é importante considerar o fator ideológico, “anticomunismo”, que não se aplica a outras nacionalidades da América do Sul, que também são discriminados.

⁶ Trata-se de um pacto global concebido para que nações e comunidades lidem melhor com a migração no mundo e todas as suas dimensões, em benefício de imigrantes e refugiados.

"deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar nossa cultura"⁷.

A declaração feita pelo presidente traduz o pensamento e a postura de muitos brasileiros, que há décadas vinham manifestando repulsa a algumas nacionalidades de imigrantes. No entanto, esse pensamento, ora xenofóbico ora racista, contrasta, por vezes, com as necessidades do País na economia mundial, visto que a globalização segue atuando a partir da “flexibilização das fronteiras nacionais” para viabilizar a livre circulação de capitais, mas também o deslocamento “controlado” de pessoas ao redor do planeta. Nesse sentido, o gerenciamento da imigração deve ser feito a partir das questões econômicas, e, em última instância, por disputa cultural.

Indo além do exemplo supracitado, e considerando a realidade do município de São Paulo, que é amplamente buscado e habitado por pessoas de várias partes do mundo, seria possível traçar hierarquias estigmatizadas entre as representações criadas para esses diferentes povos e culturas? Imigrantes bolivianos, peruanos, haitianos, congolese, nigerianos, angolanos, coreanos, chineses, entre tantos outros povos que há tempo vêm *colorindo* a capital econômica do País, teriam o mesmo *status* do que os atuais – e não menos numerosos – imigrantes oriundos dos países europeus⁸ e da América do Norte?

Se existem representações hierarquizadas, quais seriam os seus reflexos na dinâmica de sociabilidade das escolas, ao considerar que esses imigrantes trazem consigo, na maioria das vezes, seus familiares, elevando o número de matrícula de imigrantes no ensino público (LEÃO, 2011; WALDMAN, 2012)?

Ainda que as categorias racismo e xenofobia possam ser confundidas, por

⁷ Declaração extraída da reportagem disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/economia/noticia/2019/01/bolsonaro-diz-que-imigrantes-devem-se-adequar-a-leis-e-costumes-para-entrar-no-brasil-cjqpfqsb0q8p01pizlo2mebm.html?fbclid=IwAR2isbtbGh865tIZ7Knn3GYAZdj4J7MaM0paij1GMECUryB2brQsWTgJrU4>. Acesso em: 14 jan. 2019.

⁸ Com a chamada “crise do euro”, o Brasil recebeu um montante significativo de imigrantes europeus, sobretudo de países como Portugal e Espanha.

guardarem importantes relações⁹, assume-se, neste trabalho, uma distinção entre ambas. O racismo é aqui concebido como uma ideologia historicamente construída e enraizada em nossa sociedade, que atribui hierarquias e estereótipos a grupos diversos, a partir de suas diferenças consideradas raciais (SILVÉRIO, 1999; MUNANGA, 2003; MOORE, 2007; FRANCISCO JR., 2008, FANON, 2008). Já a xenofobia, embora partilhe com o racismo uma base etnocêntrica, não está limitada a uma diferenciação pretensamente racial, podendo ser manifestada a qualquer “outro” que não possa ser concebido como parte da “Nação Comum” (ADASZKO, 2008). O “outro”, no caso, o estrangeiro rechaçado em sua alteridade essencial, passa a ser o cimento de diferenciação, que viabiliza a produção discursiva do nós:

El etnocentrismo es una actitud que considera el mundo y a los otros desde el prisma de la propia etnia y cultura. [...] Es, por lo tanto, un proceso básico para cimentar la solidaridad identitaria del colectivo y a la vez establecer diferencias y desigualdades respecto al otro: el extranjero, el inmigrante. (GINER, 1998, p. 277).

Tanto o racismo como a xenofobia são pautados por atributos ideológicos e expectativas racializadas, daqueles que não se consideram à margem da alteridade (FANON, 2008). Dessa forma, é imprescindível estudar as relações entre eles, na tentativa de entender os conflitos no cotidiano escolar resultantes da presença de imigrantes.

Com o crescimento econômico, a partir de 2004, o Brasil tornou-se um destino atraente para imigrantes. Segundo dados da Polícia Federal, na última década, dobrou a entrada de coreanos; triplicou a de chineses; e a de bolivianos teve um crescimento de 70%. No fim de 2009, quase 895 mil estrangeiros viviam no País em situação regular e outros 60 mil sem documentação (HEIDRICH, 2010). Entre os anos de 2007 e 2009, somaram mais de 10 mil novos alunos estrangeiros, totalizando na rede pública da Educação Básica 38 mil estudantes estrangeiros (HEIDRICH, 2010).

⁹ Stolcke (1993) classifica a xenofobia como “racismo disfarçado”.

A língua tem sido uma das barreiras iniciais a ser superada (BENEVIDES, 2010; OLIVEIRA, 2013; UCHOA, 2010); no entanto, a principal dificuldade são alguns sentimentos negativos gerados, como o de não pertencimento, tanto pelos nativos como pelos imigrantes, bloqueando um relacionamento positivo.

Dados da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo revelam um número representativo de alunos imigrantes, aproximando-se de 9 mil, que é a quantidade de matrículas nas escolas municipais e estaduais no ano de 2013. Em 2014, a 13.623 matrículas de estudantes imigrantes, segundo dados da Data-Base de 2014, organizados e comentados por Rodrigues *et al.* (2014). De acordo com os dados do Cadastro do Aluno, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, em novembro de 2017, a rede contabilizava 10.298 alunos estrangeiros matriculados.

Para lidar com essa realidade, e entendendo que a escola, por dever de justiça curricular, tem uma missão universal, que é acolher todo e qualquer imigrante, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo instituiu, desde 2013, um novo órgão, nomeado Núcleo de Inclusão Educacional, uma política pública criada para definir diretrizes para a recepção de alunos imigrantes.

Além do município de São Paulo ser o mais representativo, do ponto de vista da presença de imigrantes e filhos de imigrantes, o município foi eleito como campo de estudo desse trabalho, por ser referência, em todo o Estado, no desenvolvimento de políticas públicas para o enfrentamento ao racismo, ampliando olhares e citações em estudos, como o de Cavalleiro (2007).

Por último, é importante considerar que o município em questão abrange diversas instituições, como a Associação Nacional de Estrangeiros e Imigrantes no Brasil; a Associação de Residentes Bolivianos; e Aliança Cultural Brasil-Japão, com trabalhos vinculados à preservação da cultura e ao apoio aos imigrantes no País.

Esses elementos oferecem fértil terreno para se observar, na rede municipal de educação, quais são os conflitos relacionados à presença de imigrantes na escola e entender suas possíveis relações com o racismo e a xenofobia.

O problema da presente pesquisa está relacionado aos indícios de ocorrências de xenofobia e racismo dirigidos a imigrantes e filhos de imigrantes no cotidiano das escolas municipais de São Paulo; fato que gera conflitos e impede e/ou prejudica o seu direito à educação. Desta forma, as perguntas que nortearam esta pesquisa, foram:

- Em que medida existe uma relação entre a xenofobia e as hierarquias atribuídas aos diferentes grupos de imigrantes?
- Os conflitos vividos na escola variam, a depender da origem dos estudantes?
- As representações racializadas imprimem uma dinâmica diferenciada aos conflitos, segundo o rótulo em que esses estudantes são enquadrados?
- As políticas curriculares marcam uma dinâmica diferenciada no combate à xenofobia?

Com a intenção de responder a tais questionamentos, a pesquisa analisou os conflitos relacionados à presença de estudantes imigrantes e/ou filhos de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo, nos períodos de fevereiro de 2018 a agosto de 2018 e 30 de março a 30 de maio de 2019. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa foi estruturada a partir dos seguintes objetivos específicos: levantar as políticas nacionais, estaduais e municipais relativas ao acesso e à permanência de estudantes imigrantes nas escolas; levantar as políticas curriculares e ações da Secretaria Municipal de Educação (SME) de São Paulo, observando as expectativas de aprendizagem assumidas que, direta ou indiretamente, possibilitam o combate à xenofobia; mapear o percentual de imigrantes nas Diretorias Regionais de Educação do município de São Paulo; identificar, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola eleita, propostas curriculares e extracurriculares direcionadas ao combate à xenofobia; identificar e analisar de que maneira se dão, ou não, as representações de alunos imigrantes e nativos, em relação aos conflitos que dizem respeito à xenofobia na escola, e analisar os dispositivos dos processos de mediações de conflitos.

A Tese está organizada em seis capítulos. O primeiro capítulo traz uma revisão bibliográfica da imigração no Brasil, considerando três épocas importantes: o

primeiro, inicia-se no período colonial e vai até o Brasil República, em 1963; a segunda época focaliza a crise econômica mundial de 2008; e a última, e não menos importante, volta-se para a crise econômica mundial de 2014. Ainda que não exaustivamente, destacam-se, esses períodos, por terem relação direta com a economia mundial e por serem época em que se intensificou esse movimento migratório no Brasil, paralelamente ao racismo e à xenofobia.

No segundo capítulo, é feita uma abordagem teórica sobre alteridade, educação e direitos humanos. Recorremos, nesse capítulo, a autores clássicos, como Gimeno Sacristan; Peter McLaren; e Paulo Freire, além de teóricos atuais, como Antônio Chizzotti; Alípio Casali; Branca Ponce; e, ainda, Enrique Dussel e Boaventura de Sousa Santos. Documentos nacionais foram utilizados para entender melhor do que se trata a educação em direitos humanos.

O terceiro capítulo abre-se às discussões histórica e conceitual sobre cultura, diversidade, multiculturalismo, interculturalismo, antirracismo e, até mesmo, o assimilacionismo, que abriram caminho para novas perspectivas assumidas nesta Tese, considerando-se que não basta somente valorizar as diferentes culturas, mas também é necessário entender como essa diversidade pode ser convertida em desigualdade, discriminação e exclusão, para então ser possível formular um projeto curricular orientado para atender à diferença, em cumprimento máximo dos direitos humanos (ABRAMOWICZ, 2006; CANDAU, 2005; SANTOS 2006; RODRIGUEZ, 2016).

O capítulo termina com um resgate histórico das diferentes posturas assumidas pelo governo brasileiro relativas às demandas dos imigrantes em favor do acesso às instituições escolares, desde o incentivo à construção de escolas de imigrantes e, posteriormente, à sua proibição, até a inclusão de imigrantes no sistema de ensino nacional regular, conforme a Constituição Federal (1988), que declara, em seu Art. 205, ser, a educação, “direito de todos e dever da família e do Estado”.

No quarto capítulo, são apresentadas as demarcações metodológicas

assumidas nesta pesquisa e que orientam o seu desenvolvimento. Estão descritos os processos e procedimentos adotados para a coleta dos dados, como os primeiros contatos e impressões, as principais etapas da pesquisa, o método, os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa.

No quinto capítulo, contextualiza-se a cidade, e são analisadas as atuais políticas públicas de educação do município para os imigrantes e, ainda, o mapa das Diretorias Regionais de Educação, com o percentual de estudantes imigrantes e suas nacionalidades. Por último, são explicitadas as políticas curriculares e as ações da SME, observando as expectativas de aprendizagem assumidas que, direta ou indiretamente, possibilitam o combate à xenofobia.

No sexto capítulo, por fim, apresenta-se o trabalho de campo, a partir do qual identifica-se e analisa-se de que maneira se dão ou não as representações de alunos imigrantes e nativos em relação aos conflitos surgidos a partir da xenofobia na escola e são analisados os processos de mediações de conflitos. Para isso, parte-se de alguns teóricos atuais que pesquisam sobre educação e imigração, mas, principalmente, para embasar essa discussão, são utilizados os próprios relatos e as entrevistas do público da escola pesquisada.

Capítulo 1 – Movimento Imigratório no Brasil

Iniíci-se este capítulo com uma pequena parte da história de um argelino, Abdelmalek Sayad, contida no livro *La Doble Ausencia* (SAYAD, 2010). Sua trajetória foi a de muitos, no passado, assim como foi para Omar Frantz Fanon¹⁰ – um imigrante martinicano que vai para a França estudar e também tem passagem pela Argélia, outra colônia da França, porque histórias como essas continuam se repetindo.

Sayad, ainda jovem e cheio de expectativas, conseguiu seu visto e dinheiro emprestado e seguiu para a França com a missão de ganhar dinheiro e voltar para a Argélia, para viver melhor. Ao chegar à França, encontrou um lugar diferente de seus sonhos. Sayad, assim como outros emigrantes; viviam em alojamentos precários; em quatinhos escuros; passavam necessidade; trabalhavam muito, durante o dia, e voltavam à noite, para seus quartos, apenas para dormir. Essa era a forma que os imigrantes encontravam para economizar seus salários e realizar sua *remessa mensal* (envio de dinheiro para suas famílias, no país de origem).

Alguns laços familiares iam se enfraquecendo, com a distância, e, com o decorrer dos anos, alguns imigrantes nem voltavam, enquanto outros, como Sayad, embora na França ocupassem o lugar de oprimido, voltavam para a Argélia com dinheiro, mas não diziam toda a verdade, pois consideravam humilhante e não queriam decepcionar ninguém, incentivando, assim, as ilusões de que viviam numa França perfeita.

Sayad, quando volta para seu país de nascimento, alega não encontrar a mesma Argélia. Muitos imigrantes, ao viverem muito tempo longe de seu país de nascimento, acabam se identificando com a nova cultural e, ao retornarem para seu

¹⁰ Frantz Fanon viveu a experiência pessoal da diáspora, em um país que acreditava ser sua pátria. A história do autor foi publicada no livro *Frantz Fanon - Um Revolucionário Particularmente Negro*. (FAUSTINO, 2018).

país de origem, percebem que nem eles são os mesmos e nem o país de origem está igual. O retorno de migrantes colabora com as dinâmicas culturais e econômicas de seu próprio país de nascimento.

Contudo, Sayad refere-se a uma “*imigração exemplar*” porque a marca do colonialismo é tão forte, nas colônias, que muda até o seu modo de produção que, até então, era de subsistência. Já os trabalhadores que emigram, como os argelinos, buscam a França para trabalhar de acordo com os costumes franceses, porque não conseguem se libertar do éethos colonizador.

Sayad levanta aspectos fundamentais da economia, tanto para o país que recebe o imigrante, como para o país do emigrante. Para o país do emigrante, que “perde seu trabalhador”, quando se estabelece em outro país, e acaba enviando remessas para sua família, acaba movimentando a economia local. Outra questão é o fato de que, ao retornar, o emigrante volta mais qualificado para o mercado de trabalho, enquanto o país que recebe o imigrante conta com mão de obra barata. Além disso, há mais outra vantagem, na medida em que, por mais que seja ilegal, o indivíduo acaba contribuindo com a economia, pois também paga impostos. Para Sayad, a imigração dá, então, lucro para ambos os territórios.¹¹

A partir da história de Sayad, como imigrante, enunciamos o objetivo deste capítulo, que é analisar o movimento migratório para o Brasil, em três épocas importantes: a primeira, começa no período colonial e vai até o Brasil República, em 1949; a segunda, na crise econômica mundial de 2008; e a última, e não menos importante, na crise econômica mundial de 2014. Ainda que a imigração para o Brasil seja mais abrangente e frequente em diferentes períodos da história, desde seu descobrimento até os dias atuais, destacamos esses três períodos apontados, por terem relação direta com a economia mundial e durante os quais se intensificou

¹¹ Ainda que o imigrante, segundo Sayad, dê lucro para ambos os países, assume-se, para este trabalho, que esse processo é desigual.

esse movimento no Brasil.

Ainda neste capítulo, serão apresentadas algumas terminologias, não tão usuais na educação, porém, muito utilizadas por pesquisadores do tema da imigração, como Baeninger (2008); Baptista (2007); Patarra e Fernandes (2011); Patarra (2012); Seyfert (2002). Para esses teóricos, o imigrante é aquele sujeito que entra em um país, ou lugar; já emigrante é o sujeito que sai de um país, ou de seu lugar de origem; e o migrante é todo sujeito que migra, que muda de uma região, estado ou país.

Outro termo que aparecerá no decorrer do texto, muitas vezes, é movimento migratório, um processo de migração, que pode ocorrer dentro de uma mesma região, de um mesmo estado, ou até mesmo internacionalmente. Migração de retorno é quando o sujeito sai de seu lugar de nascimento e volta depois de um tempo, podendo ser de uma etapa, ou de várias etapas, quando esse processo se repete mais de uma vez.

Muitos migram em busca de um melhor trabalho; por melhor remuneração; como foi o caso de muitos imigrantes, principalmente da Europa, que vieram para o Brasil no período colonial. Outros fazem a migração familiar, que ocorre quando uma pessoa se estabelece em outro território e, com o tempo, leva toda a família. Por último, a migração populacional, em que as pessoas com estruturas parecidas se identificam, se agrupam e acabam migrando para o mesmo lugar, como os japoneses, que se instalaram no bairro da Liberdade, em São Paulo.

Autores divergem sobre o início da imigração no Brasil. Maria Stella Ferreira Levy (1974) desconsidera a chegada dos escravos e de colonos, e sugere que a imigração internacional, com o objetivo de contribuir para a “evolução” da população brasileira inicia-se em 1820 e vai até 1963. Outros autores, como Patarra e Fernandes (2011); Moura (1988); e Brasil (2009), afirmam que o início da imigração no País, marcado pelo povoamento do território brasileiro, se deu no contexto da chegada da colonização, com a vinda dos primeiros portugueses e dos negros escravos.

Nesta Tese utilizaremos “(i)(e)migração”, como: (1) um termo genérico que se refere a movimentos de deslocamento populacional; nessa acepção, utilizamos os termos “colonos/colonização”, para nos referirmos à entrada de indivíduos provenientes da metrópole Portugal, que vieram se estabelecer na colônia Brasil, entre 1500 e 1822; e (2) como um termo específico para nomear os “imigrantes”, e o processo de “imigração”, que ocorreu a partir da Independência (1822), ou seja, da constituição do País como nação livre e soberana.

Embora não exaustivamente, serão destacados os três períodos da história do Brasil em que se intensifica a relação direta com a economia mundial e o movimento migratório, paralelamente ao racismo e à xenofobia.

1.1 História da Imigração no Brasil no Período Colonial, no Período Imperial e no Brasil República (1500-1964)

A partir de 1500, sobretudo da década de 1530, teve início o período do Brasil Colônia, que vai até 1808, e, em 1822, inicia-se o Brasil Império, ou Período Imperial. Desde a vinda da Família Real (1808) para o Brasil, até 1822, houve intensas transformações políticas tanto no Brasil quanto em Portugal, que acabou na designação do Brasil em Império, até 1889. Ainda que esses dois períodos tenham sido relativamente longos, atravessando três séculos, são governados por portugueses e seus descendentes, portanto, com características parecidas, no que tange à imigração.

1.1.1 Movimento migratório no Brasil do período colonial ao período imperial

Acreditando terem chegado à Índia, os navegantes portugueses desembarcaram no Brasil, por volta de 1500, e encontraram uma terra muito rica. A partir desse marco, inicia-se, então, o período colonial. Muitos desembarcaram de seus navios carregando consigo os africanos escravizados, oriundos de diferentes países e, principalmente, da região da Angola. Nesse sentido, Patarra e Fernandes (2011, p. 68) afirmam que,

A história da imigração no Brasil inicia-se com os portugueses no contexto da colonização; visando a apropriação militar e econômica da Terra, a

implantação da grande lavoura de exportação, a qual deu origem ao tráfico de escravos africanos, movimento migratório forçado que perdurou por três séculos (até 1850) e introduziu na colônia cerca de 4 milhões de cativos; esse movimento cunhou a sociedade escravocrata que marca a sociedade brasileira deixando profundos e importantes traços em sua cultura posterior à Abolição, em 1888.

Para as autoras, a migração no Brasil teve início com características de apropriação e povoamento e começou a se diversificar e consolidar no começo do século XIX, a partir de um projeto de

[...]colonização agrícola com objetivos de defesa e de povoamento da terra, com base na pequena propriedade de policultura, atraiu alemães, italianos e outros estrangeiros para o sul do país. Já em meados desse século, imigrantes se dirigem à cafeicultura do oeste Paulista; outros foram canalizados para o trabalho em obras de infraestrutura urbana e na construção de caminhos e estradas. (PATARRA; FERNANDES, 2011, p.68).

Segundo Moura (1988, p. 72), a entrada desses novos grupos de imigrantes colonos, oriundos da Europa, em determinado tempo da história econômica, no período da colonização, coincidiu com a relação “entre a divisão social do trabalho e a divisão racial do trabalho”. Essa nova organização reguladora e/ou imponente se estabeleceu da seguinte maneira: de um lado, os brancos, e, do outro, os não brancos (negros e os miscigenados).

Levy (1974), em seus estudos, contabiliza a entrada de 350.117 imigrantes, oriundos de Portugal e da Alemanha, no período de 1820 a 1876. Nessa época, Portugal encontrava-se em situação de crises econômica, política e social. Desde 1808, a Família Real já estava no Brasil, fugida da invasão das tropas francesas. Já os alemães, em quantidade menos expressiva do que os portugueses, começaram a chegar a partir de 1850, devido às transformações sócio-político-econômicas na Alemanha, na época.

1.1.2 Movimento imigratório no Brasil República (1889-1964)

O período destacado nesta sessão dividiu-se entre República Velha (1889-1930); Era Vargas (1930-1945); e por último, mas não menos importante, a República Populista (1946-1964). É importante entender que o Brasil República inicia-se em 1889 e ainda não terminou, porém, a demarcação histórica utilizada, de

1889 até 1964, permitirá entender melhor o objeto deste estudo.

Desta forma, após abolida a escravidão, um novo cenário foi apresentado, trazendo “consigo novos desafios; a grande expansão da produção cafeeira associada à falta de um contingente satisfatório de trabalhadores no território nacional possibilitou a reabertura do Brasil para a imigração” (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 69).

A entrada desses novos imigrantes europeus demarcou o racismo, no movimento abolicionista do Brasil. Com o argumento de que os trabalhadores negros eram incapazes e que não tinham sido suficientemente cristianizados, deveriam eles ser substituídos por trabalhadores brancos, italianos, alemães, espanhóis e portugueses, que não somente ofereciam uma mão de obra satisfatória, como também representavam a cultura ocidental, da qual o Brasil deveria se apropriar (MOURA, 1988).

Essa nova organização deve-se, dessa forma, segundo Moura (1988, p. 72),
a

Tudo aquilo que representava trabalho qualificado, intelectual, nobre, era exercido pela minoria branca, ao passo que todo subtrabalho, o trabalho não qualificado, braçal, sujo e mal remunerado era praticado pelos escravos inicialmente, e pelos negros livres após a Abolição.

Ressalva-se que não se tratava apenas de importar qualquer mão de obra, mas possuir trabalhadores “de uma raça mais nobre, ou melhor, caucásica, branca, europeia e por todas essas qualidades superior” (MOURA, 1988, p. 90), ou seja, um projeto de branqueamento da população brasileira. Em 1920, por causa da dificuldade em conseguir mais mão de obra europeia, foi cogitado trazer mais trabalhadores da África, mas a possibilidade foi descartada, e, ao mesmo tempo, continuavam a entrar, no Brasil, imigrantes japoneses (MOURA, 1988).

Para Celso Furtado (1959), os negros, indígenas e mestiços, após a abolição, não tinham hábitos de vida familiar, nem a ideia de acúmulo do capital, por isso havia a necessidade de trazer imigrantes europeus com hábitos “civilizados”. Outra

questão levantada pelo autor é que a expansão de novas regiões, que ofereciam maiores salários, atraiu mais imigrantes que, nessa mesma época, estavam chegando em São Paulo. O momento de expansão territorial e o projeto de branqueamento da população brasileira coincidem com o momento de crise mundial e a chegada, ao Brasil, de muitos imigrantes da Europa e de alguns países asiáticos, em razão da miséria, em seus países de origem, ao final da Segunda Guerra Mundial.

Patarra e Fernandes (2011) não trazem em sua pesquisa as demandas raciais, mas afirmam que as primeiras restrições relacionadas à origem de imigrantes ocorreram em 1930, provocadas pela crise mundial de 1929 e, consequentemente, a crise do café.

A expansão econômica do café é concomitante com o momento posterior ao 13 de maio de 1888, dia da abolição da escravidão, cuja justificativa adotada por muitos é que ainda poucos escravos estavam de verdade libertos. Segundo Moura (1988), ainda que poucos estivessem libertos, o Brasil já contava, desde 1882, com uma mão de obra relativa de trabalhadores livres e escravos desocupados.

É imprescindível considerar os grandes investimentos feitos pelas burguesias europeia e brasileira, na época, para trazer ao Brasil imigrantes europeus. Com a proibição do tráfico de escravo, o mercado da imigração ganha espaço e o principal investimento estava em atrair os imigrantes europeus com o argumento de haver, no Brasil, melhores condições de vida para eles.

Os imigrantes que aqui chegavam após a abolição eram também explorados, pois vinham com

[...]expectativa de fixação de terra, direito à propriedade, proteção, assistência médica, fontes de financiamentos, como apregoavam os agentes nos países europeus – também remunerados para isto –, ao chegarem viam-se equiparados aos escravos das fazendas. Daí muitos terem voltado. (MOURA, 1988, p. 92).

O presidente da Província de São Paulo, na época, afirmava que os imigrantes eram homens já ociosos e, como não tinham ocupação em seus países

de origem, aceitavam emigrar na primeira oportunidade que lhes era ofertada (MOURA,1988).

Vale ressaltar que muitos imigrantes europeus vieram em busca de melhores oportunidades de trabalho. Aqueles que tinham profissão e algum dinheiro, assim que chegavam, abriram seus negócios, enquanto outros compraram suas terras e começaram a plantar para comer e vender (OLIVEIRA, 2002).

Os alemães chegaram e se estabeleceram no sul do Brasil e foram trabalhar com agricultura e pecuária; os italianos vieram para São Paulo, para trabalhar no comércio ou na indústria e outros na lavoura do café; e os japoneses vieram mais tarde e foram trabalhar, assim como os italianos, na lavoura de café. Os asiáticos, principalmente os japoneses, que vieram para o País, estavam com dificuldades econômicas e outros, assim como alguns europeus, estavam fugindo do perigo provocado pelas duas Grandes Guerras Mundiais (OLIVEIRA, 2002; SEYFERTH, 2002).

Para Levy, seguindo a lógica da expansão da cultura do café no oeste paulista, de 1877 a 1903, entraram 1.927.992 imigrantes, principalmente da Itália. Esse grupo de imigrantes era composto de trabalhadores do campo e vieram para o Brasil devido às precárias condições de vida econômica vivenciadas no país de origem. Em 1902, o governo italiano proibiu a emigração de seus cidadãos com destino ao Brasil, em razão das também condições precárias em que os imigrantes italianos se encontravam no Estado de São Paulo (LEVY, 1974).

Entre 1904 e 1930, foi o período com maior volume de entrada de imigrantes, com um total de 2.142.781. Para Levy (1974), até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, 38% dos imigrantes no Brasil eram portugueses, não mais na condição de colonos; 22% eram espanhóis; e, em 1908, iniciou-se a entrada de imigrantes japoneses. No período em que ocorre a Primeira Guerra Mundial (1914 a 1918), diminui o volume de chegada de estrangeiros e, com o fim da guerra, mais imigrantes entram no Brasil, momento em que, além dos portugueses, chegam os imigrantes poloneses, russos, romenos e judeus.

Muitos imigrantes, nessa época, vieram para o Brasil por meio dos subsídios que os estados brasileiros ofereciam, até que, em 1927, cessam por completo esses atrativos (WALDMAN, 2012; LEVY, 1974).

Segundo Levy (1974), entre 1931 e 1963, contabiliza-se a chegada de 1.106.404 imigrantes, no Brasil. De 1932 a 1935, 30% da imigração era japonesa e, no período da Segunda Guerra Mundial, entre os anos de 1942 e 1945, volta a reduzir-se bruscamente a entrada de imigrantes no País.

Não menos importante, aqui também chegam, em grupo menor, os jesuítas¹², que vieram para o Brasil com seu projeto educacional, que pretendia formar um modelo de homem baseado nos princípios escolásticos e coerente com as necessidades e aspirações de uma sociedade em formação, na primeira fase do período colonial brasileiro (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Os jesuítas tornaram-se uma poderosa e eficiente congregação religiosa, que buscava a perfeição humana por intermédio da palavra de Deus e da vontade dos homens, mas com a obediência e a disciplina baseadas na estrutura militar. Em 1606 (período colonial), eram apenas mil membros, que se expandiram aos poucos e, por volta de 1856, passaram a ser 13 mil (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008).

Com o projeto educacional, os jesuítas fundaram vários colégios cristãos, no período imperial. Com o passar do tempo, e adaptações, a rede continua sendo uma das principais fontes de ensino básico e privado, até os dias atuais, no País.

A respeito de tudo o que se pode observar nos parágrafos anteriores, sobre esse período e o movimento migratório, destacam-se três fortes questões, de caracteres econômico e cultural.

¹² Os jesuítas eram missionários, que não participaram diretamente no processo produtivo do País; e ainda não sendo considerados como “imigrantes”, para este trabalho, consideramos a participação desse considerável grupo no projeto educacional do Brasil, e interferindo em aspectos socioculturais.

A primeira é o alto investimento no mercado da imigração, cujo lucro era designado para as burguesias europeia e brasileira. Trabalhadores nacionais e escravos libertos, mesmo com a escassez de mão de obra, não foram contratados, nem mesmo para substituição, na época da Segunda Guerra Mundial e assim mantinha-se o lucro da elite dominante.

A segunda é que, ao tratar o negro escravo e o “ex - escravo” como inferiores, eram negadas a eles condições de lidar com a expansão econômica da indústria cafeeira e acompanhá-la. A indústria do café estava se desenvolvendo, com a utilização de máquinas, e os trabalhadores nacionais não sabiam lidar com esse tipo de trabalho. Essa justificativa se enfraquece, no entanto, uma vez que a indústria cafeeira foi organizada, desde seu início, com os trabalhadores nacionais e sua expansão era fruto desses mesmos trabalhadores; logo, ninguém melhor do que eles para entenderem as especificidades do Brasil.

Outro fato a ser considerado, é que os imigrantes que estavam chegando no Brasil, eram oriundos do campo, trabalhadores da agricultura e, assim, muitos não tinham experiência com os tipos de máquinas que estavam sendo utilizados.

A qualidade dos imigrantes não era tão uniformemente superior como se propala. Eles foram impostos muitas vezes sob restrição inclusive os fazendeiros. [...] Como vemos essa superioridade técnica tão apregoada não é confirmada pelos fatos. Daí a frustração inicial de inúmeros fazendeiros na experiência que fizeram com esses imigrantes. (MOURA, 1988, p. 87).

E, por último, mas não menos importante, é o embranquecimento populacional nacional: “[...] ideologia racista é substituída por razões sociológicas que no fundo as justificam, pois transferem para o negro, através do conceito de um suposto traumatismo da escravidão, as causas que determinaram a sua marginalização atual. (MOURA, 1988, p. 95).

Para Moura (1988) e Fanon (2008), sobressaía o dilema do passado e do futuro; do atraso e do progresso, em que o negro representaria o atraso, o passado, a animalidade, enquanto o branco europeu – e não qualquer branco – era trabalhador, ordenado, pacífico e, portanto, símbolo de progresso. Esses

argumentos embasavam a teoria de que, para o Brasil evoluir, era preciso colocar no lugar dos negros o trabalhador imigrante europeu, cristão bem-educado, de bons costumes.

Os imigrantes europeus, no período relatado, estavam em uma posição melhor do que os negros, e essa situação ainda se reflete de várias maneiras e funciona ativamente na sociedade competitiva atual. Esses aspectos, no início da história do Brasil, são fundamentais para que se possa entender a dinâmica da escola no século XXI.

Antes de seguir contextualizando os períodos propostos para este capítulo, é importante considerar que, até a Segunda Guerra Mundial, o movimento migratório foi estimulado pelo expansionismo territorial das potências europeias da época, que buscavam fontes de matérias-primas e novos mercados para seus produtos e, portanto, tinha motivação geopolítica e econômica.

A partir das últimas décadas do século XX, que coincide com o fim da Segunda Guerra Mundial, as características do movimento migratório foram demarcadas pelo contexto da globalização¹³, iniciada nas últimas décadas do século XX, em um processo de integração social, econômica, cultural e política. “[...] a globalização constitui o motor principal da migração internacional neste momento histórico” (MASSEY *et al.*, 1998, p. 277). Para Dussel (2000), o caráter globalizado do sistema no mundo contemporâneo pressupõe exclusões de todos os tipos.

O migrante do pós-guerra [...] vive num mundo onde a globalização dispensa fronteiras, muda parâmetros diariamente, ostenta luxos, esbanja informações, estimula consumos, gera sonhos e, finalmente, cria expectativas de uma vida

¹³ A categoria globalização é tema muito debatido por teóricos. Para este trabalho, adotamos as mesmas reflexões e definições apontadas por Enrique Dussel (2000).

melhor” (MARTINE, 2005, p. 3).

Martine (2005, p.3) afirma, ainda, que,

[...]a globalização é parcial e inacabada, e isso afeta as migrações de várias maneiras. O dinamismo e a força principal da globalização residem na integração econômica, forjada, imposta e gerenciada pelas regras do liberalismo. Essas regras, porém, são seguidas seletivamente pelos próprios países que as promovem. O resultado é que a globalização apresenta dificuldades e morosidades no cumprimento de suas promessas. Muitos países crescem pouco ou nada e, enquanto isso, as disparidades entre ricos e pobres aumentam. Tais desigualdades contribuem para aumentar o desejo, e até mesmo a necessidade, de migrar para outros países. Entretanto, as regras do jogo da globalização não se aplicam à migração internacional: enquanto o capital financeiro e o comércio fluem livremente, a mão-de-obra se move a conta-gotas.

Os motivos para migrar são diversos, como fome; conquista territorial; fuga de perseguições políticas e religiosas; crises econômicas, porém, o que merece atenção é que esses movimentos migratórios têm ocorrido de forma contínua, e garantem o povoamento do mundo, assim como a expansão de etnias e religiões e a apropriação de línguas, conhecimento e cultura. Entre 1963 a 2008, período que não será aqui abordado, ocorre uma fase de latência, nesse sentido. A seguir, será abordado o movimento imigratório, no Brasil, a pós a crise econômica de 2008.

1.2 Movimento Migratório após a Crise Econômica de 2008

A migração internacional, no mundo contemporâneo intensificou-se, instigada pelos conflitos no norte da África, nos países do Meio Oriente e Ásia, mas, principalmente, pela crise financeira dos EUA e dos países desenvolvidos da Europa, nos primeiros anos do século XXI (PATARRA, 2012).

A instabilidade nos EUA, maior economia do mundo, foi decorrente de dois fatores: o desequilíbrio entre importação/exportação e o envolvimento com as guerras (KRUGMAN, 2010).

Depois dos ataques terroristas de 11 de setembro de 2001, os EUA investem dinheiro nas guerras do Iraque e Afeganistão, gastando mais do que podiam. Ao mesmo tempo, a economia interna já apontava instabilidade, pois o país começa a

importar mais do que exportar (KRUGMAN, 2010). A China e Inglaterra, por sua vez, passam a injetar dinheiro nos EUA e, conseqüentemente, os bancos oferecem mais crédito, com baixa taxa de juros, situação muito conveniente para os consumidores, que procuravam por empréstimos para comprar, principalmente, imóveis. Como consequência, há uma supervalorização do setor, em função da alta procura.

Esse primeiro momento de grande procura por imóveis, é passageiro, até que os bancos voltam a subir a taxa de juros e, conseqüentemente, diminui a procura pelos imóveis, mesmo desvalorizados. Com as hipotecas muito altas e as propriedades valendo cada vez menos, instala-se a inadimplência.

Nesse momento, os bancos ficam sem dinheiro e o próprio governo os ajuda, até que decide não mais auxiliá-los e aí, então, é que o banco Lehman Brothers quebra. O fechamento do quarto maior banco de crédito dos EUA, em 2008, causa pânico e trava o crédito internacional (KRUGMAN, 2010).

O cenário mais preocupante se apresenta em países como a Espanha e Grécia, que ainda enfrentam taxas de desemprego perto dos 30%, situação que leva os partidos mais radicais da Europa a pensarem na quebra do modelo de unificação europeia.

A crise também prejudica o crédito no Brasil, pois caem as exportações e o preço de nossas mercadorias, enquanto a taxa de juros aumenta. No final de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva e sua equipe econômica, devido aos prejuízos de duas empresas nacionais (Sadia e Aracruz), passam a apostar no mercado interno, para manter o crescimento do País. Para estimular o consumo e fazer a economia girar, o governo baixa os juros e diminui a alíquota de impostos para produtos da linha branca, materiais de construção e automóveis, além de liberar bilhões de reais em depósitos compulsórios para os bancos, com o intuito de estimular o setor financeiro a emprestar mais (GONÇALVES, 2008).

Com a expansão do consumo interno, o Brasil consegue se consolidar como um mercado forte, diminuindo o impacto da crise mundial internamente, o que levou

ao aumento do desemprego na Europa e nos EUA. Como consequência da crise mundial e do fortalecimento do mercado interno, o Brasil consegue fechar o Produto Interno Bruto (PIB), em 2009, com resultado negativo, de apenas -0,3%, enquanto a economia mundial registra PIB de -0,6%; os Estados Unidos -3,1%; e, do outro lado, a China cresce 9,2% (KRUGMAN, 2010).

Esse momento também é marcado pela explosão da imigração internacional,

De um lado, a imigração internacional no mundo “explodiu”, acirrados os movimentos pelos conflitos no norte da África, nos países do meio Oriente e Ásia, principalmente, e pela crise financeira que tremula os países desenvolvidos (Europa e Estados Unidos, principalmente), cada um com suas características e especificidades, mas sempre traçando um panorama difícil, assustador e imprevisível. (PATARRA; FERNANDES, 2011, p. 66, grifo das autor).

O Brasil torna-se um destino atraente para imigrantes, em razão do relativo crescimento econômico, depois da crise econômica de 2008. No fim de 2009, quase 895 mil estrangeiros viviam no País em situação regular e outros 60 mil sem documentação (HEIDRICH, 2010).

Na Tabela 1, constam os registros, realizados de 2006 a 2011, pelo Ministério de Justiça, pelo Departamento da Polícia Federal e pelo Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (Sincre). Esses órgãos compõem a base de dados oficial do cadastramento dos estrangeiros no País.

Tabela 1 - Número total de estrangeiros registrados, segundo classificação, por ano de entrada

Classificação	Ano de Entrada						Total
	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2006 a 2011
Permanente	16.858	18.464	25.225	19.528	22.304	26.946	19.325
Asilados	-	-	-	-	-	-	-
Temporário	17.246	19.323	24.360	29.420	36.314	47.616	174.279
Provisório	960	1.763	4.885	1.077	15	9	8.709

Fronteiriço	420	339	342	478	646	1.031	3.256
Outros	136	134	158	144	163	274	1.009
Total	35.620	40.023	54.970	50.647	59.442	75.876	316.578

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

De maneira geral, é notável o crescimento no fluxo de entrada de estrangeiros no País, depois da crise de 2008. Ainda que o total de imigrantes que entraram no Brasil oficialmente tenha declinado, em 2009, em relação a 2008, os pedidos de entrada temporária aumentaram proporcionalmente.

O anuário da inserção dos imigrantes no mercado de trabalho aponta que a maioria dos imigrantes oriundos de Bolívia e China entraram no Brasil pós-crise mundial de 2008 (CAVALCANTI, 2015).

Segundo dados da Polícia Federal, em três décadas, dobrou a entrada de imigrantes coreanos; triplicou a entrada de chineses; e a de bolivianos teve um crescimento de 70%. Registros no Ministério da Justiça acusam que, em 2011, havia 1,466 milhão de estrangeiros regulares vivendo no País, enquanto que, em 2010, eram 961 mil (PATARRA, 2012).

Além de coreanos, bolivianos e chineses, o Brasil recebeu significativa quantidade de imigrantes paraguaios, chilenos, peruanos e africanos procedentes de diferentes países (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Ainda sobre esse período, “ [...] de 2008 a 2011, o número de estrangeiros que obtiveram visto de trabalho/residência no Brasil aumentou em 60,0%, passando de 43.993 solicitações atendidas em 2008 para 70.525, em 2011” (PATARRA; FERNANDES, 2011, p.72).

A Tabela 2 mostra, segundo o Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros (Sincre), o número total de estrangeiros registrado no período entre as duas últimas crises econômicas (2008- 2014).

Tabela 2 - Número total de estrangeiros registrados como permanentes, segundo os principais países de nascimento e por ano de entrada

Principais Países	Ano de Entrada							Total
	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2008 a 2014
Bolívia	6.645	3.865	4.684	4.738	3.106	710	172	23.920
República do Haiti	16	9	291	2.596	4.103	5.604	9.097	21.716
República da China	2.697	1.597	1.474	2.329	1.640	1.817	1.770	13.324
Portugal	1.069	1.077	1.297	1.964	2.434	2.231	1.622	11.694
Itália	1.150	1.097	1.206	1.267	1.443	1.400	1.529	9.092
Argentina	1.427	1.477	1.681	1.539	1.346	722	240	8.432
Paraguai	1632	1.213	1.056	935	898	394	328	6.456
Espanha	542	528	794	1021	1.191	1.227	968	6.271
EUA	828	869	966	991	880	659	551	5.744
França	655	692	766	834	777	821	795	5.340
Japão	406	464	659	741	655	533	495	3.953
Alemanha	566	494	576	578	485	467	416	3.582
Coreia do Sul	460	317	587	675	473	391	419	3.322
Inglaterra	259	277	288	306	261	241	249	1.881
México	199	267	322	378	263	211	180	1.820
Líbano	368	194	201	183	204	190	152	1.492
Venezuela	153	195	298	263	178	156	190	1.433
Angola	214	187	218	192	189	207	219	1.426
Suíça	241	195	172	196	159	161	201	1.325
Holanda	224	164	193	178	176	171	180	1.286
Cuba	159	127	141	138	132	124	169	990
Total	19.910	15.305	17.870	22.042	20.993	18.437	19.942	134.499

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

Os registros de imigrantes oriundos da China, Bolívia e do Haiti são crescentes, nos cadastros, confirmando todas as questões a seguir discutidas neste subcapítulo, embora sejam apresentados somente os números correspondentes aos registros permanentes.

Nas últimas três décadas, ocorre um fenômeno diferente, no Brasil, uma nova modalidade na migração internacional, que inclui tanto a emigração de brasileiros como também a migração de retorno. Muitos brasileiros voltam para o Brasil, no momento pós-crise, mas há principalmente a entrada de estrangeiros, predominantemente originários de outros países em desenvolvimento, que predominaram nas estatísticas (PATARRA; FERNANDES, 2011).

Todo esse processo de crises e conflitos altera o equilíbrio das forças entre países ricos e pobres, ao mesmo tempo em que a América Latina avança e ganha espaço. O gigante sul-americano, Brasil, faz parte desse contexto, pois, ao apresentar uma economia equilibrada e uma sucessão de governos democráticos e competentes, o contexto pós-crise de 2008 o coloca na “posição de país emergente de destaque nos foros internacionais e se ufana de ser classificado como a sexta maior economia do mundo” (PATARRA, 2012, p. 7). Sua posição e a participação intensa em debates de movimentos migratórios, colocam-no, portanto, em posição de destaque e liderança na América Latina, tornando-o atrativo para a imigração (PATARRA, 2012).

Esse assunto repercute de forma ambígua, na grande imprensa, provocando diferentes compreensões e ocasionando conflitos ideológicos. O jornal *O Estado de S. Paulo* divulga a seguinte notícia, dando a entender que o Brasil é um grande anfitrião dos imigrantes:

“[...], o país escancara as portas para os imigrantes europeus, mas também para os latinos. Mas será que ele as manterá abertas?” Apesar da enxurrada haitiana no Acre, é ainda modestíssima a presença de imigrantes no Brasil (apenas 443 mil no Censo de 2010); incluindo os clandestinos, não chegam a 2% da população [...] “Daí a pergunta incômoda: a louvável tolerância brasileira é mesmo patrimônio cultural? Ou será fruto da escassez? [...]”. (MARGOLIS, M. *O Estado de S. Paulo*, 8 jan. 2012, p. A18).

O assunto foi muito presente na época, trazendo sérias perguntas retóricas, como: Que imigração é essa? De pobres, não documentados, que trabalhariam por salários baixos? O país necessita dessa mão de obra? (PATARRA, 2012).

O governo do então Presidente Lula, comprometido com a agenda do

movimento migratório, buscou formas para diminuir os impactos perante essas novas demandas. O debate se fortalece, é levado para uma dinâmica regional e reforça os blocos de integração latino-americana, de modo que amplia os tratados do Mercosul e possibilita o surgimento da União das Nações Sul-Americanas (Unasul) e da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila), uma instituição de ensino superior pública brasileira sediada no Paraná, com o objetivo de continuar desenvolvendo os países mais pobres da região.

Esse cenário foi determinante para que órgãos governamentais e demais entidades, que discutem as questões pertinentes ao movimento migratório, elaborassem ações visando à proteção dos direitos fundamentais aos migrantes.

Antes de 2008, a troca migratória entre os países da América do Sul era ilegal e muitos bolivianos, peruanos e imigrantes de outras nacionalidades sul-americanas permaneciam no Brasil indocumentados. Contudo, em 2009, a lei que concedeu a anistia aos estrangeiros que entraram no país até 1º de fevereiro de 2009 e aqui residiam de forma irregular, entrou em vigor com o Decreto 6.893/2009.

Esse decreto concedeu a muitos imigrantes em situação irregular o visto temporário de dois anos. No final de 2010, apenas 42 mil imigrantes foram beneficiados, embora a estimativa fosse chegar a 200 mil (PATARRA; FERNANDEZ, 2011).

Por sua vez, entre os peruanos que vieram para o Brasil, poucos possuíam alguma qualificação profissional, mas, entre eles, se encontravam engenheiros, médicos, dentistas, enfermeiros arquitetos, embora a maioria fosse composta de camponeses (PATARRA; FERNANDEZ, 2011).

É importante pontuar que muitos brasileiros que moravam em regiões de fronteira com a Guiana Francesa foram atraídos para lá pelo alto salário e daí se davam também as trocas migratórias na América do Sul (AROUCK, 2000; BAEININGER, 2008).

No caso dos haitianos, a crise política há mais de 20 anos e as catástrofes

humanitárias vividas no país, em decorrência do “[...] terremoto que matou mais de 48 mil pessoas, tem contribuído para deterioração do tecido social e ampliado a extrema miséria que vive a maioria da população”, (PATARRA, 2012, p.13), que busca como saída a emigração.

Os haitianos saíam da capital, Porto Príncipe, e chegavam à República Dominicana e, de avião, iam para Quito, no Equador, ou para Lima, no Peru. De lá, buscavam as fronteiras com o Brasil, mas a principal entrada é por meio das fronteiras com o Peru. Eles, então, recém-chegados, pediam refúgio, alegando péssimas condições de vida. Consequentemente, era registrada a solicitação, os trâmites eram feitos e logo recebiam seus documentos (AYDOS, M., 2009).

Essa situação tranquila instigou os haitianos a procurarem pelo Brasil, provocando calamidades, pois as regiões fronteiriças não tinham estruturas para receber, em média, 40 pessoas por dia. O governo brasileiro recuou e, em 2012, uma nova Resolução Normativa estabelece o visto permanente para 1.200 haitianos por ano, em processo organizado pela embaixada do Brasil em Porto Príncipe (PATARRA, 2012).

Outra troca significativa de migrantes ocorreu com países da África, marcada por acordos multilaterais. As relações entre Brasil e Angola iniciaram-se no período colonial, quando os dois países eram colonizados por Portugal. No século XX, as relações se estreitaram nos âmbitos cultural e diplomático, tanto que o Brasil foi o primeiro país a reconhecer a independência de Angola, em 1975. Daí por diante, a relação se fortaleceu ainda mais e novos tratados foram assumidos, principalmente no que diz respeito à exploração do petróleo angolano pela empresa Odebrecht (BAPTISTA, 2007).

Segundo Patarra (2012) e Baptista (2007), em 2002, com a eleição do Presidente Lula, aumentou a atuação de empresas brasileiras em Angola, na construção civil, no comércio, na indústria, em telecomunicações e prestação de serviços.

Angolanos vinham também para estudar nas regiões de São Paulo e Paraná, mediante o acordo sobre Políticas de Cooperação Institucional para a Educação Superior de Graduação e Pós-graduação. Os estudantes assumiram o compromisso de voltarem a seu país de origem para aplicar seus novos conhecimentos para a reconstrução do país; no entanto, alguns não voltaram, pois tinham como objetivo sair do contexto de conflito (DESIDÉRIO, 2005; PATARRA, 2012). Contudo, para Baptista (2007), ainda que culturalmente os dois países se identifiquem, muitos angolanos sofrem preconceitos e têm dificuldades de inserção no mercado de trabalho brasileiro.

Os imigrantes, de modo geral, se dirigiam principalmente para São Paulo e Rio de Janeiro. Nos grandes centros urbanos, os imigrantes recentes já fazem parte do espaço e da vida social e cultural, constituindo comunidades, associações e festas típicas, como é o caso dos bolivianos (BAENINGER; AYDOS, 2008).

Patarra (2012), ao discorrer sobre a inserção crescente do Brasil na economia mundial, afirma que o País passou a demandar mão de obra qualificada e, dessa forma, do contingente de imigrantes, 60% tinha curso superior completo. Essa necessidade de uma imigração qualificada ocorre em razão das necessidades impostas por um mercado de trabalho cada vez mais globalizado.

As políticas, ações e programas oficiais de governo voltados à questão dos movimentos recentes de imigração de países latino-americanos e africanos (conexão Sul-Sul) vêm transformando a antiga percepção do imigrante como ameaça à segurança nacional e ao trabalhador nativo, rumo a uma postura de maior aceitação e de desenvolvimento de políticas ancoradas na ótica dos Direitos Humanos tal como consagrados internacionalmente, como pode se observar pelas medidas tomadas no Ministério do Trabalho e Emprego. Essas medidas são coerentes com a caracterização do Brasil como país simultaneamente de emigração e de imigração, embora as tendências recentes denotem uma intensificação dos movimentos de entrada de estrangeiros e a diminuição de saídas de brasileiros, inclusive com movimentos de retorno, principalmente depois de 11 de setembro de 2001 e reforçados tanto pela crise de 2008 quanto pelas suas consequências que, ainda hoje, são vivenciadas por vários países. (PATARRA, 2012, p.12).

Patarra afirma que o desenvolvimento do País não foi afetado nem pelo fluxo de emigração, muito menos pelo imigratório, uma vez que os desafios para a continuidade do desenvolvimento eram outros. O Brasil, naquele momento,

apresentava escassez de mão de obra qualificada, de modo que esse argumento foi utilizado para aumentar as autorizações de trabalho para imigrantes, facilitando, assim, o movimento migratório para os países da América do Sul e África, o que fortaleceu seu papel de liderança regional, ou seja, ficou evidente que o interesse era mais político do que econômico.

Este subcapítulo tratou de evidenciar o fluxo migratório para o Brasil pós-crise econômica mundial de 2008; no próximo item, será abordado o novo movimento migratório impulsionado com a crise econômica mundial de 2014.

1.3 Movimento Migratório Pós-crise Econômica de 2014

É inegável que as crises econômicas afetam diretamente as migrações internacionais. A crise financeira econômica de 2014 e a Primavera Árabe¹⁴, por exemplo, estão diretamente relacionadas às importantes transformações nos fluxos internacionais de imigração, nesse período:

[...] os desastres climáticos e a “Primavera Árabe”, constituem dimensões absolutamente decisivas para o conhecimento, entendimento, observação e decisões a respeito dos movimentos migratórios internacionais atuais, destes últimos anos, que imprimem à problemática contornos de tamanha e implicações sem precedentes. (PATARRA, 2012, p.7, grifo do autor).

A crescente importância das migrações internacionais, no contexto da globalização¹⁵, tem sido objeto de um número expressivo de contribuições

¹⁴ Primavera Árabe foi uma onda revolucionária de manifestações e protestos que ocorreu no Oriente Médio e no Norte da África, no final de 2010; e a consequência desse movimento foi o fortalecimento da emigração naqueles países.

¹⁵ “Ela expressa o esgotamento das economias nacionais como dinâmicas autônomas, e a integração crescente do mercado, nos aspectos econômico, social, político e cultural. A globalização é um processo antigo, mas intensificou-se nas últimas décadas, sobretudo devido ao acelerado desenvolvimento e barateamento dos processos de informação e comunicação e dos transportes, além do fim da Guerra Fria e o colapso o bloco socialista soviético. As nações vêm perdendo rapidamente seu poder econômico, dando vantagem ao crescente poder e riqueza das corporações privadas. Os grandes blocos comerciais regionais já não têm mais necessariamente unidade ideológica. Em compensação, os processos culturais no interior desses blocos, e também fora deles, na rede geral das nações em comércio, tendem a uma rápida e destrutiva homogeneização.” (CASALI, 2009, p.4).

importantes, que atestam sua diversidade, seus significados e suas implicações. Parte significativa dessas contribuições volta-se à reflexão sobre as enormes transformações econômicas, sociais, políticas, demográficas e culturais em âmbito internacional.

Com a crise econômica mundial de 2014 e o novo fluxo migratório proveniente do sul global, o Brasil passou a acolher um novo grupo de imigrantes, os refugiados oriundos de Síria e da Venezuela, além de continuar acolhendo os haitianos. Dados da Polícia Federal relatam que entraram no Brasil mais de 7 mil haitianos e 2 mil sírios (BBC, 2015), enquanto o número de solicitantes de refúgio venezuelanos passou de 829, em 2015, para 7.600, até junho de 2017 (SIMÕES, 2017).

Essa nova modalidade migratória para o hemisfério sul demandou, no cenário da globalização, uma nova reorganização na distribuição da população no espaço, em função de seu volume e sua diversidade cultural, o que provocou, em certa medida, um contexto mais desigual e excludente, ora mais racista e xenofóbico (PATARRA, 2012). Para Casali (2009, p. 5), “a diversidade cultural deve ser compreendida e assumida como uma oportunidade de agregação de novos valores”.

Os motivos que levaram esses novos grupos de imigrantes a buscar como destino o Brasil não são somente econômicos. Os haitianos começaram a imigrar para o Brasil, em quantidade expressiva, pós-crise mundial de 2008, quando os desastres ambientais contribuíram para a deterioração social e devastaram a ilha. O país não conseguiu se organizar e as relações diplomáticas entre os governos brasileiro e haitiano se estreitaram, facilitando, desse modo, a entrada desses imigrantes no Brasil. É importante ressaltar que muitos haitianos têm o Brasil como rota de passagem, buscando como destino o Canadá, para encontrar familiares.

A imigração síria, assim como a dos haitianos, é fenômeno recente, porém, no caso dos sírios, trata-se de uma população economicamente privilegiada, que busca o Brasil para fugir da guerra em seu país e, por isso, ao chegarem aqui, são qualificados como refugiados.

Os venezuelanos, por sua vez, cruzam a fronteira e buscam asilo político, desde 2015, pois a intenção é fugir das crises política e econômica da Venezuela. É uma imigração caracterizada como diversificada, por apresentar diferentes origens geográficas, sociais e culturais (SIMÕES, 2017).

As imigrações latina e africana não são recentes. Os latinos buscam o Brasil por ser o país mais próximo e economicamente mais desenvolvido, enquanto os africanos procuram o Brasil por diversos motivos, dentre eles, o fato de terem laços familiares, as semelhanças linguísticas, ou questões econômicas.

Os deslocamentos populacionais entre os países da América do Sul, de um modo geral, são históricos e bastantes complexos, envolvendo desde fluxos intercontinentais até aqueles em espaços binacionais e tri-nacionais³. Essas migrações compreendem diversas formas de mobilidade da população no território e derivam tanto de fatores econômicos quanto políticos. (PATARRA, 2012, p.7).

Com a intensificação do movimento migratório, após 2008 e o *status* assumido de país emergente, o governo vem claramente assumindo seus compromissos com a agenda da imigração e, a cada ano, rapidamente, vem desenhando a

arquitetura oficial que dê conta das novas demandas, dos novos conflitos, ante o novo – polo internacional de imigração – e o tradicional – país de imigração, embora sempre carregando traços seletivos, com frequência restritivos e com discriminação e xenofobia frente alguns grupos de migrantes – porém restritiva e seletiva. Reforça-se, no momento presente, a imagem do país de imigração, possivelmente por motivos políticos ligados à sua inserção crescente na governabilidade internacional. (PATARRA, 2012, p.7).

No Brasil, na última década, para dar conta dessa significativa agenda de migração, o Ministério do Trabalho, a Polícia Federal, e outros organismos correspondentes, iniciaram um trabalho mais detalhado de registro dos dados, pesquisas e publicações. Alguns dados serão expressados a seguir, com o auxílio de tabelas, na tentativa de elucidar a dinâmica atual.

A Tabela 3 faz referência às autorizações de trabalhos permanente e temporário concedidas pelo Ministério do Trabalho. Constata-se que as principais solicitações

de autorização de trabalho partem de imigrantes da Europa, principalmente de Portugal. No entanto, as solicitações mais recorrentes são feitas por imigrantes oriundos de países africanos e sul-americanos, e, em destaque, estão os imigrantes haitianos. Imigrantes do Mercosul, como peruanos e bolivianos, não aparecem nessa tabela em específico.

Tabela 3 - Autorização de trabalhos permanente e temporário concedida, segundo os principais países

Países \ Ano	2011	2012	2013	2014	2015	Total
República do Haiti	708	4.825	2.069	1.890	41.632	51.124
Bangladesh	0	1	46	1.188	706	1.941
Senegal	1	0	88	320	345	754
Portugal	52	75	108	77	14	326
Espanha	55	67	75	44	9	250
Reino Unido	42	50	60	24	10	186
Gana	0	0	3	140	5	148
Guiné-Bissau	0	2	3	59	69	133
Colômbia	15	25	19	22	52	133
República Dominicana	3	1	2	32	84	122
México	14	14	47	16	25	116
Paquistão	0	0	20	77	12	109
Alemanha	21	28	32	17	6	104
Angola	4	6	9	31	42	92
Cuba	9	13	12	17	35	86
Venezuela	5	13	18	5	7	48
Argentina	3	1	18	5	7	34
Mongólia	0	1	8	2	9	20
Bulgária	3	0	5	2	5	15
Outros	15.550	14.612	13.112	10.239	36.868	90.381
Total	16.485	19.734	15.754	14.207	79.942	146.122

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

Esses números estão diretamente ligados à chegada de imigrantes no Brasil. Depois da crise de 2014, as autorizações concedidas a imigrantes da Europa

diminuíram, por um lado, e, por outro, as de imigrantes do Haiti e de países da África aumentaram.

Em relação à origem dos imigrantes, no relatório anual do Ministério Público, são apresentadas diferentes tabelas, segundo os diferentes tipos de autorizações. A Tabela 4 revela especificamente as autorizações temporárias e permanentes, e pontua os principais países, ou seja, não constam todos os países que foram autorizados, pelo Ministério do Trabalho, entre os anos de 2011 e 2015.

Tabela 4 - Autorização de trabalho concedida segundo unidades federativas

Unidades Federativas	2011	2012	2013	2014	2015	Total
São Paulo	33.011	29.303	27.230	17.679	13.477	120.700
Rio de Janeiro	24.264	24.415	22.247	19.369	15.366	105.661
Minas Gerais	1.661	2.443	1.495	1.680	1.028	8.307
Espírito Santo	1.469	1.070	2.044	1.121	1.012	6.716
Ceará	654	958	1.384	1.294	1.878	6.168
Rio Grande do Sul	909	1.531	1.445	898	874	5.657
Paraná	958	1.492	1.225	807	551	5.077
Bahia	635	977	869	664	351	3.496
Pernambuco	464	879	832	723	573	3.471
Santa Catarina	559	524	663	696	405	2.847
Rio Grande do Norte	1.005	798	570	222	152	2.747
Amazonas	760	681	417	304	205	2.367
Distrito Federal	264	199	383	468	151	1.465
Maranhão	332	437	316	187	74	1.346
Pará	212	201	132	151	125	821
Goiás	197	132	213	110	157	809
Sergipe	132	389	83	88	116	808
Paraíba	49	43	57	50	80	279
Rondônia	61	45	43	71	56	276
Alagoas	24	57	35	54	106	276
Mato Grosso	21	38	76	23	12	170
Mato Grosso do Sul	42	76	18	22	11	169
Tocantins	36	21	18	22	32	129
Piauí	8	52	10	11	37	118

Amapá	14	17	11	17	28	87
Roraima	8	3	3	7	7	28
Acre	7	2	3	4	3	19
Total	67.756	66.783	61.822	46.742	36.867	279.970

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

Verifica-se, ainda, na Tabela 4, que muitos imigrantes têm como principal destino para trabalhar São Paulo e Rio de Janeiro; no entanto, há declínio de autorizações cedidas nesses dois Estados e aumento nos Estados das Regiões Norte e Nordeste.

A Tabela 5 evidencia não só a crescente admissão, em 2014, de imigrantes, por empresas registradas no Ministério de Trabalho, mas também aponta as crescentes demissões no ano de 2016.

Tabela 5 - Países com maior número de admissão no mercado de trabalho nos anos de 2014/2016

Países	Admissão: 2014	Demissão: 2014	Admissão: 2016	Demissão: 2016
República do Haiti	17.577	6.790	19.734	24.965
Senegal	2.830	1.400	970	1.134
Argentina	1.802	888	1.026	1.208
Gana	1.198	482	Não consta	Não consta
Paraguai	1.169	449	1.001	925
Portugal	1.034	383	664	830
Bolívia	799	284	684	816
Peru	717	412	560	555
Colômbia	694	335	444	445
Uruguai	648	350	592	680
Outros	5.089	1.965	Não consta	Não consta

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

Em relação aos salários, constata-se que imigrantes de países em desenvolvimento, no Brasil, ganham abaixo da mediana salarial e que os imigrantes oriundos dos continentes europeu, asiático, e da América do Norte, chegaram a ganhar dez vezes mais do que a mediana salarial dos países em desenvolvimento (Tabelas 6 e 7). O que leva a essa discrepância?

Tabela 6 - Países com a maior mediana salarial em Real nos anos de 2014-2015

País	2014 (R\$)	2015 (R\$)
Japão	11.758,00	10.329,00
Coreia do Sul	6.400,00	5.688,00
França	5.900,00	4.500,00
Alemanha	7.500,00	4.370,00
Reino Unido	7.770,00	3.170,00
EUA	5.900,00	3.018,00
México	3.016,00	2.596,00

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2015.

Tabela 7 - Países com a menor mediana salarial em Real nos anos de 2014-2015

País	2014 (R\$)	2015 (R\$)
Cuba	970,00	957,00
Guiné	Não consta	970,00
Senegal	960,00	1.020,00
Paquistão	954,00	1.025,00
República do Congo	913,00	1.031,00
República do Haiti	Não consta	1.045,00
Síria	958,00	Não consta
República Dominicana	969,00	1.050,00
Gana	955,00	1.053,00
Uruguai	943,00	1.053,00

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

Será que os trabalhadores de países em desenvolvimento apresentam nível de instrução muito inferior dos trabalhadores dos países oriundos da Europa e da Ásia? Na tentativa de responder a essa pergunta, a Tabela 8 apresenta o grau de

instrução declarado pelos imigrantes no momento em que pedem autorização de trabalho.

Tabela 8 - Imigrantes com vínculo de trabalho, por país de origem, segundo o grau de instrução (2014)

País	Total	Analfabeto	Ensino Fundamental I incompleto	Ensino Fundamental I completo	Ensino Fundamental II incompleto	Ensino Fundamental II completo	Ensino médio incompleto	Ensino médio completo	Superior incompleto	Superior completo	Mestrado	Doutorado
Haiti	30.484	1.142	2.103	1.593	4.279	5.916	3.331	11.297	367	454	0	2
Portugal	13.119	12	102	261	322	982	473	4.602	505	5.475	266	19
Argentina	10.501	2	57	88	350	577	380	3.898	544	4.306	142	157
Bolívia	10.440	68	190	358	466	1.974	925	4.337	195	1.843	50	34
Paraguai	10.399	51	450	313	1.097	1.644	1.327	4.573	268	643	20	13
Uruguai	5.655	5	86	117	238	550	450	2.642	239	1.235	39	59
Chile	5.548	2	16	43	50	259	161	2.117	315	2.431	78	76
Bengala	4.690	28	219	140	242	606	274	1.596	137	1.368	49	31
Canadá	538	1	50	12	11	2	4	67	24	325	29	13
Espanha	3.981	2	22	25	38	151	73	1.050	128	2.345	81	66
Peru	3.862	2	22	28	64	274	174	1.683	165	1.289	73	88
Itália	3.859	2	12	25	40	132	102	1.240	145	1.987	86	88
China	3.797	3	36	62	68	288	222	1.131	118	1.829	29	11
Japão	3.528	0	20	31	42	123	237	1.091	169	1.755	41	19
EUA	3.490	0	6	3	7	19	71	505	168	2.427	210	74
França	3.008	2	4	4	17	23	14	34	78	2.324	156	52
Alemanha	2.528	3	9	6	18	32	29	398	66	1.780	77	110
Colômbia	2.061	2	6	6	27	91	71	735	74	925	80	44
Coreia	1.791	0	0	5	10	15	12	544	78	1.114	7	6
Reino Unido	1.201	0	1	1	2	18	9	155	23	944	29	19
Angola	896	0	19	24	39	108	57	391	56	186	13	3
Venezuela	815	0	10	3	13	19	25	204	19	492	16	14
África do Sul	732	36	36	23	41	101	64	288	15	119	6	3
Suíça	493	0	0	2	3	3	6	92	18	344	15	10
Bélgica	475	0	1	2	2	7	5	80	19	324	23	12
Índia	433	2	3	10	32	20	11	94	7	241	8	5

Congo	319	0	13	1	16	56	15	155	17	43	0	13
Senegal	290	9	39	6	45	58	17	101	6	7	2	0
Equador	290	0	2	1	6	14	9	84	19	145	5	5
Paquistão	260	1	17	4	23	45	12	11	7	38	2	0
Rússia	251	1	1	5	8	3	6	41	8	160	6	12
Gana	159	1	37	4	35	6	8	57	2	9	0	0
Total (%)	50,09	0,53	1,38	1,23	2,95	5,44	3,3	17,46	1,54	15	0,63	0,4

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2015.

É possível identificar que a maioria dos imigrantes informa ter o ensino médio completo e que poucos são analfabetos, o que nos leva à seguinte questão: Se a média de escolaridade é parecida, o que leva os imigrantes a terem uma mediana salarial tão discrepante?

Responder a essa interrogativa não é o objetivo desta pesquisa, mas o mesmo questionamento pode ser uma analogia para entender se os conflitos com imigrantes, no interior da escola, dependem de sua origem.

É verdadeiro que, nos últimos anos, os imigrantes passaram a ocupar atividades qualificadas, tanto no setor público como no privado, por meio de programas como o Mais Médicos e Ciências Sem Fronteiras, colocando os imigrantes em espaços de trabalho desde a base como no topo.

Como indicado no decorrer do texto, não se pode reduzir esse novo movimento somente às questões trabalhistas, pois as pessoas também migram em função de familiares, refúgio, asilo e estudos.

Tabela 9 - Número total de estrangeiros registrados, segundo classificação, por ano de entrada

Classificação	Ano de Entrada		
	2012	2013	2014
Permanente	26.946	22.914	22.784
Asilados	-	-	-
Temporário	56.942	77.245	74.377
Provisório	5	16	1

Fronteiriço	1.139	1.476	1.838
Outros	469	715	796
Total	85.082	102.366	99.796

Fonte: Ministério do Trabalho/ Relatório Anual 2016.

A quantidade de imigrantes que chegam ao Brasil continuou subindo, até a crise mundial de 2014, como se verifica na Tabela 9. Em 2014, a entrada de imigrantes não supera o total do ano anterior, talvez motivado pelo começo da instabilidade da política interna.

A migração internacional, por ser dinâmica e se autorregular em épocas de crises, tem capacidade de absorção, no mercado de trabalho.

Com o aumento global da imigração de países da América do Sul, para o Brasil, e as atuais crises política e econômica, é indiscutível não pensar em políticas públicas migratórias contrárias à coerção social e que estimulem a integração socioeconômica e cultural dos imigrantes.

Por último, diferentemente do que ocorreu no período colonial, quando a maioria dos migrantes era oriunda do ocidente e desejada para branquear o País, essa nova imigração é, majoritariamente, do Hemisfério Sul e, ainda que agregue muitos valores, é incrementada de preconceitos.

No entanto, vale aqui descrever os últimos acontecimentos sobre o movimento migratório internacional. Em 2016, com a saída da Presidente eleita, Dilma Rousseff, o então Presidente do Brasil, Michel Temer, mesmo com características mais conservadoras em seu governo, manteve os pactos relacionados à migração internacional, assinando, em julho do ano seguinte, o Pacto Mundial para Migração, com mais 163 países, em Marrakech/Marrocos, em uma conferência intergovernamental.

Todavia, em janeiro de 2019, o novo presidente eleito do Brasil, Jair Messias

Bolsonaro, comunica, via telegrama, que o País não participará do Pacto Global de Migração. A justificativa¹⁶, alegada pelo ministro de Relações Exteriores, é que a imigração não deve ser tratada como questão global, mas, sim, de acordo com a realidade e a soberania de cada país. Desta forma, terminamos este primeiro capítulo expondo, de maneira simplificada, os três grandes momentos dos movimentos migratórios no Brasil.

¹⁶ Texto na íntegra disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/12/11/entenda-o-que-e-o-pacto-mundial-para-migracao.ghtml>. Acesso em: 20 jan. 2019

Capítulo 2 – Alteridade, Currículo e Direitos Humanos

*Lutar pela igualdade sempre que as diferenças nos discriminem;
lutar pelas diferenças sempre que a igualdade nos descaracterize.*
(Boaventura de Sousa Santos)

2.1 O Outro: Estrangeiro

A migração é o movimento de uma pessoa, ou grupo de pessoas, para um lugar diferente de seu lugar de origem, de maneira definitiva ou temporária (BAENINGER, 2008; BAPTISTA, 2007; PATARRA; FERNANDES, 2011; PATARRA, 2012; SEYFERT, 2002).

Essa prática é tão antiga quanto a própria humanidade e ocorre em todos os períodos da história mundial (PATARRA, 2005). Os motivos desse movimento, como mencionado, são diversos: por trabalho, pela família, por uma melhor condição de vida, ou, ainda, para fugir de perseguições ou discriminações políticas e religiosas (PATARRA; FERNANDES, 2011).

A ação de migrar tem consequências, e, para o país que recebe imigrantes, há, entre outros efeitos sociais, econômicos e políticos, o que é chamado de xenofobia. O termo é de origem grega e se forma a partir das palavras *xénos* (estrangeiro) e *phóbos* (medo). A xenofobia pode ser caracterizada como uma forma de preconceito que se manifesta por meio de ações discriminatórias e do ódio ao estrangeiro. O termo estrangeiro provém, por sua vez, da palavra francesa *étranger*, cuja origem é *étrange*, do latim *extranĕus* (estranho, de fora). A palavra grega *ξένος* (*xénos*, *ksénos*), está na origem de palavras como xenofobia, que significa medo de estrangeiros.

Casali (2018) afirma que a origem grega da palavra estrangeiro traz importantes referências conceitual e prática. A *Ξενία* (*ksenía*) era uma instituição grega de caracteres social, cultural, moral, inviolável que, em português, se traduz como *hospitalidade*. E *ξένος* (*ksénos*) era o Outro, o estrangeiro, o extravagante, “o inimigo”, mas, ao mesmo tempo, “o hóspede”. Para Casali (2018, p. 15), é intrigante a amplitude semântica desse conceito, com esse sentido paradoxal: “O sentido

implícito dessa aparente contradição é que o estrangeiro era pensado como alguém a quem se devia hospitalidade, justamente por, sendo estrangeiro, não dispor de abrigo”.

Para Casali (2018, p. 15), baseado em Torrinha (1942), devem ser ainda considerados outros dois termos latinos, originários de Roma, sinônimos, mas com dupla significação e contraditória: *hostis* e *hospes*, que significam o estrangeiro e o hóspede. *Hostis*, como inimigo, distancia-se do significado de hospitalidade ao estrangeiro. Dessa forma, “*hostis* como inimigo: hostil; e *hospes* como hóspede, daí hospital, hospitalidade”. Essa contradição, segundo o autor, revela a radical ambivalência associada à pessoa do estrangeiro, o “hostil”, a quem se deve “hospitalidade”:

Essas considerações servem para registrar a radical ambivalência da relação dos latinos (uma de nossas matrizes culturais) com o estrangeiro, esse Outro mais radical, mais exterior. Essa ambivalência flagra o inocultável reconhecimento de que o estrangeiro *necessita* e, portanto, moralmente, *merece* hospitalidade; ao mesmo tempo, revela as resistências das políticas e culturas hegemônicas em proteger o sistema estabelecido de uma suposta *ameaça* e dar esse passo de confiança para diante e dentro do Outro desconhecido. (CASALI, 2018, p.15, grifos do autor).

Essa ambivalência despertou, na última década, em especial em 2017, manifestações “hostis” e “acolhedoras” com os sírios que chegaram ao Brasil, oferecendo-lhes hospitalidade. Por outro lado, no mês de agosto de 2018, declararam-se apenas “hostis” com os venezuelanos. Muitos brasileiros, que vivem perto da região fronteiriça, expulsaram violentamente esse grupo de refugiados.

Casali (2018, p.15) ainda afirma: “Nenhuma posição política do Outro é mais exterior, mais radical e mais vulnerável que a da condição de estrangeiro”. O autor diferencia o Outro, turista, dos ilegais e refugiados – aqueles que estão em situação de calamidade.

O reconhecimento classificatório do Outro funciona mediante sua redução metonímica a *um de seus traços aparentes* de identidade. Essa redução é o que permite o *ganho* da imediatividade no reconhecimento; mas com a mesma imediatividade pode implicar o custo moral do pré-conceito de operar a violência do não-reconhecimento sobre todo o restante *não-visto*: os traços invisíveis da identidade do Outro. No caso do racismo: o que se vê não é a *pessoa*, mas a *cor da pele* do seu *corpo*. A matriz helênica do ser como o

visto mostraria, aqui, uma de suas armadilhas, (CASALI, 2018, p.13).

Na mesma perspectiva, Dussel (2000) afirma que o Outro não é simplesmente qualquer outro, uma vez que esse Outro é “vítima” de um sistema opressor. Essa opressão ao Outro é recorrente e opera da mesma forma com “alguns imigrantes” que chegam a um país diferente do seu de nascimento. O que se vê, quando esse imigrante chega, é a cor da sua pele, é a nacionalidade e os recursos (financeiros, culturais) que ele traz consigo. Nesse sentido, faz-se alusão ao conceito de xenoracismo,

É um racismo que não é dirigido apenas às pessoas de peles mais escuras, dos antigos territórios coloniais, mas às novas categorias de deslocados, despossuídos e desenraizados, que estão batendo nas portas da Europa ocidental. A mesma Europa que os deslocou. É um racismo que não pode ser codificado por cores, pois é dirigido também para brancos pobres. Mas não se resume a xenofobia, um mero medo “natural” de estranhos. Mas no modo como estigmatiza e reifica as pessoas antes de segregar e / ou expulsá-las, é uma xenofobia que carrega todas as marcas do velho racismo. É o racismo em substância, mas “xeno” em forma. É um racismo que é dispensado a estranhos empobrecidos, mesmo que sejam brancos. É xenoracismo. (SIVANANDAN *apud* FEKETE, 2001, tradução livre, grifo do autor).

Esse conceito é aplicado ao contexto europeu, haja vista um sentimento nacionalista muito forte. Em contraponto às teses que tratam a xenofobia em termos de mero conflito entre os locais (supostos estabelecidos) contra os estrangeiros (*outsiders*), ou, ainda, àquelas que atribuem a centralidade do tema aos atributos econômicos desse estranhamento, reduzindo-o à chamada aporofobia - aversão a pobres -, observa-se, ao contrário, que o racismo transcende a xenofobia, no Brasil, colocando-a em outro nível. Como já alerta Frantz Fanon (1979, p. 79):

Quando se observa em sua imediatidade o contexto colonial, verifica-se que o que retalha o mundo é antes de mais nada o fato de pertencer ou não a tal espécie, a tal raça. Nas colônias a infra-estrutura econômica é igualmente uma superestrutura. A causa é consequência: o indivíduo é rico porque é branco, é branco porque é rico. É pior isso que as análises marxistas devem ser sempre ligeiramente distendidas cada vez que abordamos o problema colonial. Não há nem mesmo conceito de sociedade pré-capitalista, bem estudado por Marx, que não exigisse ser repensado aqui. O servo é de essência diferente da do cavaleiro, mas uma referência ao direito divino é necessária para legitimar essa diferença estatutária. Nas colônias o estrangeiro vindo de qualquer parte se impôs com o auxílio dos seus canhões e das suas máquinas. A despeito do sucesso da domesticação, malgrado a usurpação, o colono continua sendo um estrangeiro. Não são as fábricas nem as propriedades nem a conta no banco que caracterizam em primeiro lugar a “classe dirigente”. A espécie dirigente é antes de tudo a que vem de fora, a

que não se parece com os autóctones, “os outros”. (grifos do autor).

É possível se perguntar, após essa longa citação, até que ponto faz sentido falar em xenofobia em um país em que o capitalismo se constituiu por vias coloniais, e no qual as classes dominantes originárias são, por isso mesmo, as estrangeiras (*outsiders*) e não os povos que aqui já estavam estabelecidos há milênios. Mais do que isso, perguntar por que essa mesma casta colonial forjou – a partir de caminhos diversos – uma identidade nacional que apresenta quase sempre o que vem de fora como superior ao nacional. Pois essa comemoração não é direcionada a qualquer estrangeiro, mas apenas àqueles que portem traços fenotípicos idênticos ou similares aos oriundos das sociedades ocidentais.

Já o imigrante não branco é visto e tratado costumeiramente como inferior; desqualificado; portador, em potencial, de doenças infecciosas; traficante; miserável; etc., até que prove o contrário, caso consiga. Se é verdade, por outro lado, que o conceito de racismo não é suficiente para diferenciar a situação dos negros nativos e dos estrangeiros, recorremos, ao longo deste trabalho, ao conceito de xenoracismo.

O Brasil é excelente anfitrião para todo estrangeiro, desde que originário da América do Norte e Europa. Lembremos que, num período muito recente da nossa história, os projetos sobre os critérios de identidade nacional não incluía a imensa proporção de pessoas negras; não bastasse isso, o País incentiva a migração de trabalhadores estrangeiros, desde que fossem oriundos da Europa ou Ásia; imigrantes africanos eram indesejados e barrados, uma vez que se acreditava que o Brasil se desenvolveria socialmente, caso embranquecesse (MOURA,1988). Dessa forma, assume-se que o Outro nem sempre é oprimido, mas, quando oprimido, tem classe e cor.

É o que evidencia Dussel (2000), em seu livro *Ética da Libertação: na Idade da Globalização e da Exclusão*, ao dizer que o Outro oprimido e vitimado é o pobre, o negro, o índio, a mulher, o imigrante.

Casali (2018) afirma, por sua vez, que tem sido retórica a recente celebração

da diferença e da diversidade, no mundo, dada a insatisfatória recepção às massas de imigrantes e refugiados que batem às portas das economias ricas.

Essa é uma realidade que se repete, mesmo nos países de Terceiro Mundo toda vez que essas localidades recebem estrangeiros de países economicamente menos desenvolvidos. Basta ver o que acontece no Brasil - as tabelas do capítulo anterior quantificam o número relativamente expressivo de imigrantes oriundos de países ocidentais, que são encontrados em situação de privilégios, com salários mais altos e melhores trabalhos.

O estrangeiro representa, dessa forma, a exterioridade, mesmo podendo ser anulada a representação de sua ameaça, positivamente, pela hospitalidade, ou reforçada essa mesma ameaça, negativamente, pela hostilidade (CASALI, 2018). O estrangeiro é sempre o Outro, mas, no caso brasileiro, os *status* atribuídos a diferentes imigrantes variam de acordo com o lugar de sua origem “racial”, no hierárquico e racializado imaginário social.

2.2 Educação e Currículo

Entende-se que a educação eleva o conhecimento e a prática do educando, e, dessa forma, não pode ser desvinculada da ação formativa. A prática da educação é científica e social, comprometida com a conservação ou com a conquista do saber e poder (CHIZZOTTI, 2016). Para Sacristan (1999, p.151) “A educação é caminho de avanço no conhecimento, no aperfeiçoamento moral da humanidade”.

Paulo Freire (2003) afirma que a educação é a teoria do conhecimento, ou seja, é um conjunto de ideias relativas ao conhecimento, colocadas em prática. Ainda Freire (2005) afirma que existem educações, uma que é bancária e aliena, desumaniza e oprime e, no outro extremo, a libertadora, que vela pela conscientização, humanização e autonomia, constituída pela interação e pelo diálogo.

Por isso, afirma: “Ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo”

(FREIRE, 2005, p.79). Educar é uma relação interativa entre sujeitos, mediados por determinado objeto de conhecimento.

Para Casali (2011, p. 16),

educação é vital: é difícil a sobrevivência e impossível o desenvolvimento da vida sem educação. É a educação que garante uma certa qualidade à vida. A recíproca é, evidentemente, também verdadeira: qualidade de vida tende a conferir qualidade à educação.

Para Cristiana Almeida Magela Costa, um ambiente educativo de qualidade é aquele espaço onde se ensina, se aprende e vivencia valores, ao mesmo tempo em que “[...] sejam garantidas práticas de socialização e convivência, fortalecendo noções de cidadania e igualdade entre todos [...]”. (COSTA, 2011, p.150).

A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 205, afirma que a educação escolar é um direito de todos e dever do Estado e da família garanti-la. Nessa perspectiva, o Estado organiza-se e, por meio do currículo escolar, deve assegurar a qualidade do ensino, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho. Para cumprir com esse objetivo, o currículo deve, então, valorizar os sujeitos envolvidos no processo curricular e ampliar o direito à educação dos escolares.

Currículo deriva da palavra latina *curriculum* e, na Roma Antiga,

o termo era utilizado para significar a carreira, e, por extensão, determinava a ordenação e a representação de seu percurso. Esse conceito, em nosso idioma, bifurca-se e assume dois sentidos: por um lado refere-se ao percurso ou decorrer da vida profissional e a seus êxitos (ou seja, é aquilo a que denominamos de *curriculum vitae*, expressão utilizada pela primeira vez por Cícero). Por outro lado, o currículo também tem sentido de construir a carreira do estudante e, de maneira mais concreta, os conteúdos deste percurso, sobretudo sua organização, aquilo que o aluno deverá aprender e superar e em que ordem deverá fazê-lo. (SACRISTÁN, 2013, p.16).

Originalmente, o currículo significava o território de conhecimento em que professores deveriam compartilhar o plano de estudos proposto e imposto pela escola para os estudantes: “[...] o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p.17).

Na modernidade, segundo Chizzotti e Ponce (2012, p. 26), por meio da organização do Estado Nacional, foram desenvolvidas “as primeiras noções de currículo como processo ensino-aprendizagem mais exposto ao controle, com sequência, completude e, posteriormente, certificação”.

O currículo está sujeito, nesse sentido, a múltiplas interpretações. Para McLaren (2000, p. 216),

o currículo representa muito mais que um programa de estudos, um texto em sala de aula ou o vocabulário de um curso. Mais do que isso, ele representa a introdução de uma forma particular de vida; ele serve, em parte, para preparar os estudantes para posições dominantes ou subordinadas na sociedade existente. O currículo favorece certas formas de conhecimento sobre outras e afirma os sonhos, desejos e valores de grupos seletos de estudantes sobre outros grupos, com frequência discriminando certos grupos raciais, de classe ou gênero.

Para Domingues (1985), currículo é uma manifestação definida de cultura via escola, cuja essência está no entrelaçamento do desvelar da história do eu coletivo. Apple (2006) afirma, por sua vez, que o currículo é um mecanismo social e cultural implicado nas relações de poder, que tem como eixos básicos a ideologia, cultura e o poder, trabalhando paralelamente o currículo oficial com o currículo oculto, sendo, desse modo, um processo contínuo de análises e reformulações.

Casali (2016, p.1.546) afirma, ainda: “Um currículo escolar é parte importante de um *curriculum vitae*: currículo da vida, para a vida. Ele é, de partida, uma experiência-vivência corporal, singular e coletiva [...]”, ou seja, é uma parte importante do currículo da vida, em que um currículo escolar com êxitos repercutirá positivamente na vida de um discente, e um currículo escolar fracassado também repercutirá negativamente na vida de um discente. O autor enfatiza, ainda, a razão material do currículo, o qual produz positivamente discursos pedagógicos com a intencionalidade de “conservar, reproduzir e desenvolver a vida dos alunos mediante melhores oportunidades de trabalho e salário” (CASALI, 2016, p.1.547).

Sobre o currículo da escola e o currículo da vida, Casali (2016, p. 1.547) afirma ainda:

O currículo real de uma Escola é um campo e, nele, um conjunto de materialidades, ordenamentos, saberes, relações, experiências e vivências (teóricos e práticos, explícitos e implícitos, didáticos e organizacionais, emocionais e sentimentais, cognitivos psíquicos, conceituais e simbólicos, sensitivos e mentais, racionais imaginários, éticos e estéticos, individuais e coletivos, endógenos e exógenos, culturais e políticos etc.), que configuram e constituem uma prática escolar cotidiana concreta. O currículo de cada aluno é o seu percurso singular de formação nesse campo escolar, como parte de seu singular *curriculum vitae*.

Para os autores Chizzotti e Ponce (2012), os currículos brasileiros organizam-se, ainda que contraditoriamente, a partir de uma tradição humanista, com a pretensão de formar cidadãos para o convívio coletivo e a coesão social e de formar indivíduos com competências e habilidades requeridas pela competição globalizada do conhecimento.

Esse currículo de tradição humanista, que forma cidadãos para o convívio coletivo, é o que pode permitir que a educação escolar possa se reorganizar para receber novos estudantes, de diferentes nacionalidades, no seu cotidiano. A reorganização do currículo com vistas à diversidade cultural, étnica e linguística, é um processo fundamental para que a justiça seja alcançada:

A justiça curricular é o resultado da análise do currículo que é elaborado, colocado em ação, avaliado e investigado levando em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais; ajuda-lhe a ver, analisar, compreender e julgar a si próprios como pessoas éticas, solidárias, colaborativas e corresponsáveis por um projeto de intervenção sociopolítica mais amplo destinado a construir um mundo mais humano, justo e democrático. (SANTOMÉ, 2013, p. 9).

Para Ponce (2016), as políticas de educação e a prática pedagógica, somadas à parceria da equipe escolar, são de suma importância para o alcance dessa justiça curricular. Nesse sentido, não se trata somente da garantia, por lei, do acesso de estudantes imigrantes na escola, mas também do trabalho conjunto da gestão e dos professores com vistas à igualdade social.

No texto *O Currículo Escolar em Busca da Justiça Social: a Violência Doméstica contra a Criança e o Adolescente*, Ponce e Neri (2015, p. 333) destacam que o currículo deve estar organizado para combater as desigualdades e deve ser um instrumento de cuidado com os envolvidos, visto que:

a justiça curricular se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdade; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola.

Por isso é que as políticas públicas, a instituição escola e todos os sujeitos envolvidos, têm a sua importância nesse trabalho coletivo de formação de seres humanos preparados para uma vida mais coletiva e mais solidária, cabendo à escola lidar com todos os obstáculos que possam se interpor a esse caminho (PONCE; NERI, 2015).

A justiça curricular estima pela responsabilidade na função social da escola, do Estado, das famílias e de toda a comunidade na construção de uma sociedade que respeite os direitos. Desta forma, a mudança de uma cultura individualizada, para uma mais plural, articulada com políticas públicas e práticas curriculares voltadas às diferenças, ao respeito aos direitos humanos, favorece o enfrentamento de qualquer problema, inclusive fortalece os educandos para que possam pedir ajuda, evitando o agravamento de qualquer situação.

Para Ponce e Neri (2015, p. 338), “Se o processo educativo não contempla as necessidades dos seus sujeitos, o currículo não atende as necessidades e urgências do contexto dos educandos, a escola deixa de cumprir sua função social”. A função social da escola desvela a realidade dos seus educandos e, em parceria com a comunidade, constroem, desenvolvem projetos para o enfrentamento dos problemas. O compromisso da escola é com a dignidade humana, com o cuidado; é com a construção de uma convivência democrática e solidária, e nesse sentido é que o currículo escolar não pode ser neutro.

2.3 Direitos Humanos

Com a intenção de garantir mínimas condições de plenitude de vida, surgiu a ideia de direitos humanos, que foi abarcada de diferentes maneiras, nas distintas sociedades. Apenas em 1948, em uma reunião do Conselho Econômico e Social das

Nações Unidas, foi proposto e posteriormente aprovado um texto da Declaração Universal de Direitos Humanos, na expectativa de criar relações pacíficas e amistosas entre nações, baseado no respeito às diferenças e igualdade de direitos, e da autodeterminação dos povos (BRASIL, 2013).

No entanto, Casali (2018b) afirma que o elogio à diferença e diversidade se tornou certo lugar comum. Para o autor, as discussões sobre a temática se fortaleceram com o agravamento da crise ambiental, iniciando um movimento de valorização da diversidade ambiental, mas enfatiza que o respeito à diversidade ambiental depende fortemente de políticas públicas negociáveis, enquanto a defesa da diversidade cultural depende de mudanças de mentalidade.

Registros histórico-culturais de diversas tradições, em distintos contextos, testemunham a diversidade de modos de reconhecimento do Outro e de construção de dispositivos sociais instituídos para assegurar o respeito à sua dignidade. Esse percurso coincide, em grande parte, com a história da construção dos direitos humanos (CASALI, 2018).

Para Casali (2018, p. 8), no Iluminismo é que se iniciaram os “movimentos culturais e políticos em todo o mundo, que materializaram em constituições e leis o reconhecimento da dignidade do Outro”. Esses movimentos deram-se em distintos países, como nos EUA, com a Declaração de Virgínia (1776), no contexto de luta pela independência, e, um pouco mais tarde, na França, com a Revolução Francesa (1789).

Segundo Casali (2018), a ONU somente instituiu a Declaração Universal dos Direitos Humanos no contexto pós Segunda Guerra Mundial, tendo como principal, específico e pragmático objetivo, promover a paz mundial e fortalecer os direitos humanitários.

Oficialmente, a Primeira Conferência de Direitos Humanos deu-se em Teerã, em 1968, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e da qual resultou um documento que reafirmava a inalienabilidade e a inviolabilidade, condenando a

discriminação de gênero. Demonstrava preocupação com o analfabetismo e reconhecia os direitos humanos, como a garantia da liberdade com dignidade (BRASIL, 2013).

Em 1993, na Conferência Mundial sobre os Direitos Humanos, ocorrida em Viena/Áustria, a versão final do documento propunha programas de proteção aos direitos humanos, reafirmando a universalidade, individualidade, interdependência e a inter-relação dos direitos civis e direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais, obrigando as sociedades a respeitar os direitos, sem qualquer restrição de raça, religião, sexo, credo ou convicção política (BRASIL, 2013).

A ONU, em 1998, assina uma resolução sobre a erradicação da pobreza absoluta e redução da pobreza no mundo, situação já apontada na Conferência de Viena (BRASIL, 2013).

Na prática, o objetivo da Declaração Universal dos Direitos Humanos é garantir que os Estados adotem políticas sociais e destinem recursos para implementar os direitos humanos.

No caso do Brasil, um país que concentra sua riqueza, os Direitos Humanos têm a funcionalidade de redistribuição dos direitos básicos, porém, algumas vezes, acaba sendo ignorada, por isso a sociedade tem que estar ciente e preparada para cobrar os esses direitos por uma vida mais digna, baseada em princípios de igualdade, justiça social e equidade. Sem embargo, o governo brasileiro segue as recomendações da Declaração, e instituiu, em maio de 1996, o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH), com o objetivo de sistematizar as demandas da sociedade brasileira direcionadas à proteção e promoção de direitos humanos e identificar possíveis soluções, subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas de garantia desses direitos.

É importante contextualizar que esse cenário descrito, no Brasil, ocorre na década seguinte ao período da ditadura, mais especificamente na década de 1990, quando foram firmados acordos internacionais, e o governo federal se compromete

em elaborar políticas públicas voltadas à educação em Direitos Humanos, em parceria com a sociedade civil, desencadeando o PNDH. É importante ressaltar que primeira versão do PNDH, de 1996, entre as temáticas, tinha como foco Educação e Cidadania: Bases para uma Cultura dos Direitos Humanos. Já a segunda, de 2002, incorpora alguns temas destinados à conscientização. E a terceira, de 2009, é marcada pela consolidação dos Direitos Humanos.

Os movimentos culturais e políticos, antes da Declaração Universal dos Direitos Humanos, não reconheciam o Outro como negro, indígena, mulher, imigrante (CASALI, 2018), segmentos que continuaram à margem dos direitos da sociedade. Porém, para o autor, a validade do documento deve-se às contribuições dos sistemas míticos, religiosos, culturais e políticos. Casali (2018b, p. 560) afirma que:

Toda essa motivação pragmática, fruto de negociação política entre as potências da época, em busca de governabilidade mundial, explica porque os direitos humanos permaneceram no campo de validação internacional (parcial) e não no campo de validação universal.

Santos (2006, p. 441) enfatiza, que, “enquanto forem concebidos como direitos humanos universais em abstracto, os direitos humanos tenderão a operar como localismo globalizado e, portanto, como uma forma de globalização hegemônica”. O autor, em sua tese, afirma que não é possível validar os direitos humanos quando não são consideradas as diferenças sociais, econômicas, políticas, religiosas, culturais e físicas.

Para Casali (2018b), fundamentado em Santos (2013), as possíveis críticas nos discursos sobre direitos humanos são devidas ao fato de a população mundial ter sido concebida como objeto de discursos de direitos humanos e não como sujeito de direitos humanos. O autor afirma que “essa constatação poderia levar a uma estratégia equivocada de se suspender a crítica ao discurso dos direitos humanos, substituindo-a pela crítica das práticas que o deixam de realizar” (CASALI, 2018b, p. 560).

Sobre desigualdade e exclusão, Santos (2006, p. 280) afirma que

A desigualdade e a exclusão são dois sistemas de pertença hierarquizada. No sistema de desigualdade, a pertença dá-se pela integração subordinada enquanto que no sistema de exclusão a pertença dá-se pela exclusão. A desigualdade implica um sistema hierárquico de integração social. Quem está em baixo está dentro e sua presença é indispensável. Ao contrário, a exclusão assenta num sistema igualmente hierárquico, mas dominado pelo princípio da segregação: pertences pela forma como se é excluído. Quem está em baixo, está fora. Estes dois sistemas de hierarquização social, assim formulados, são tipos ideais, pois que, na prática, os grupos sociais inserem-se simultaneamente nos dois sistemas, em combinações complexas.

Esses dois sistemas são hierárquicos e simultâneos e, na escola brasileira, a exclusão e a desigualdade sempre estiveram presentes. Na tentativa de diminuir essas desigualdades, alguns governos mais progressistas implementaram políticas públicas que alteraram diretamente os currículos escolares, visando a uma educação mais inclusiva, e que respeitasse as diferenças.

Sobre a exclusão e o racismo, Santos (2006, p. 281) afirma que “no caso do racismo, o princípio da exclusão assenta na hierarquia das raças e a integração desigual ocorre, primeiro, através da exploração colonial (escravatura, trabalho forçado), e, depois, através da imigração”.

Para o autor, na modernidade ocidental, a desigualdade e a exclusão se manifestam de maneira diferente. “Pela primeira vez na história, a igualdade, a liberdade e a cidadania são reconhecidos como princípios emancipatórios da vida social” (SANTOS, 2006, p. 279).

Para Casali (2018b, p. 560), o direito é objeto de conflitos e contradições.

Com efeito, numa sociedade desigual, como é a sociedade de classes, o campo dos direitos é campo de conflitos e contradições, até porque para todo direito afirmado de uns há de haver interesses impedidos de outros. Por isso, como afirma Chauí (2013), corroborando Boaventura Sousa Santos (2013), o direito opera, não raro, num mosaico de retórica, violência e burocracia: reflete o fracasso da Modernidade em solucionar suas contradições e sustentar-se mediante sobreposição do pilar da regulação ao da emancipação. Ou seja, no limite, sequer a própria igualdade é efetivada.

Em tempos de indiferenças, desigualdades e com o fluxo migratório intenso, no século XXI, o mundo torna-se mais global, os espaços ganham novas características, comportando diferentes culturas, o que Boaventura (2006) chama de localismo globalizado. Nesse sentido, para conceber os direitos humanos em sua

totalidade, é importante valorizar as diferenças para combater as desigualdades.

2.3.1 Contextualizando a educação em direitos humanos

Segundo o Caderno de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2013), a discussão sobre Educação em Direitos Humanos, inicia-se com a aprovação do texto da Declaração Universal de Direitos Humanos, em 1948. Esse documento tornou-se um instrumento pedagógico de conscientização sobre o tema e para a democracia; dessa forma, organismos internacionais, em parceria com a sociedade civil, desenvolveram as ações pertinentes.

No Brasil, a educação em direitos humanos tornou-se mais conhecida após o término da ditadura militar, na década de 1980; já a luta por direitos humanos ganhou força social e garantias legais, principalmente com a CF de 1988, conhecida como Constituição Cidadã. Além da redemocratização do País, as experiências surgidas entre os profissionais liberais, as universidades e organizações populares, na luta por esses direitos, possibilitaram a formação de uma rede, que ficou responsável por pesquisa, formação, elaboração e divulgação de materiais pedagógicos sobre Educação em Direito Humanos (BRASIL, 2007).

A articulação da rede e os intercâmbios com a ONU permitiram que, em julho de 2003, o Estado brasileiro tornasse oficial a Educação em Direitos Humanos, e constituísse o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH). O CNEDH teve como primeira missão a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), cuja primeira versão foi lançada em julho de 2003, pela Secretaria de Direitos Humanos, em parceria com os Ministérios de Educação e Justiça.

Esse plano tornou-se um instrumento orientador, atrelado às ações educativas nas diferentes áreas da educação. O PNEDH está composto por relativo número de objetivos, alguns diretamente ligados ao objeto desta Tese, como: Destacar o papel estratégico da Educação em Direitos Humanos para fortalecimento do Estado Democrático de Direito; Enfatizar o papel dos Direitos Humanos na construção de

uma sociedade justa, equitativa e democrática; Contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a Educação em Direitos Humanos; Estimular a cooperação nacional e a internacional na implementação da cooperação nacional e internacional e nas ações de Educação em Direitos Humanos; Propor a transversalidade da Educação em Direitos Humanos nas políticas públicas, estimulando os desenvolvimentos institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros), (BRASIL, 2013).

A terceira e última versão, até o momento, do PNEDH, foi lançada em 2007, apoiada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, e está estruturada em seis eixos orientadores, que contêm as diretrizes, orientações e ações concretas para promover a igualdade entre os cidadãos. É importante fazer menção ao eixo V, que se refere a Universalizar os Direitos Humanos no contexto de desigualdades.

É imprescindível considerar que a emancipação da concepção que fundamenta a Educação em Direitos Humanos também depende da garantia ao respeito à diversidade humana.

Toda ação educativa com enfoque nos direitos humanos deve conscientizar acerca da realidade, identificar as causas dos problemas, procurar modificar atitudes e valores, e trabalhar para mudar as situações de conflito e de violações dos direitos humanos, trazendo como marca a solidariedade e o compromisso com a vida. (BRASIL, 2013, p. 34).

A EDH deve ser orientada ao respeito às diferenças e ao compromisso com a transformação da realidade. “Educar para os direitos humanos significa preparar os indivíduos para que possam participar de formação de uma sociedade mais democrática e mais justa” (BRASIL, 2013, p. 34). Faz-se necessário, portanto, que as pessoas também reconheçam seus deveres, agindo de forma coerente com seus discursos, por exemplo, com o respeito à pluralidade e tolerância às diferenças.

2.3.2 Educação em direitos humanos para a alteridade

O contato multicultural provoca, agudiza ou explicita conflitos positivos e negativos relacionados à incompatibilidade de opiniões, valores e necessidades e,

sobretudo, a relações de poder, marcadas pelo estranhamento hierarquizado e reificador da sociedade contemporânea (HALL, 1999; 2009). Essa incompatibilidade leva à assimetria do poder, à prepotência de alguns e à exclusão de outros, acarretando violência e anulando e violando os direitos humanos dos excluídos.

Chrispino (2007), sobre as pesquisas realizadas no Brasil, correspondentes ao cotidiano escolar, a partir de 1990, identificou que os alunos vítimas de violência no âmbito escolar apresentavam baixa autoestima e que as instituições escolares têm papel fundamental na mediação de conflitos.

Entende-se como mediação de conflito a proposta de pacificação, que oferece aos sujeitos envolvidos possibilidades de construir relações interpessoais confortáveis no seu cotidiano escolar, reconhecendo as diferenças como riqueza e procedendo com atitudes tolerantes.

Para Bauman (1999, p. 16), “a intolerância é, portanto, a inclinação natural da prática moderna – exige a negação dos direitos e das razões de tudo que não pode ser assimilado – a deslegitimação do outro”. Nessa perspectiva, é que, na Declaração de Direitos Humanos, se assume que, para superar a intolerância ao outro, a educação deve ser,

Art. 26 [...] orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (BRASIL, 1948).

Freitas (2010), em seu texto Um Olhar da Unesco sobre o Exercício da Tolerância e do Respeito às Diferenças, afirma que

A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. Ensinar aos indivíduos sobre seus direitos e deveres, com a finalidade de assegurar o respeito e o desejo de proteção aos direitos de outros, é um imperativo prioritário da educação para a tolerância. Isto porque é fundamental a promoção de métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrada nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância que constituem as causas profundas da violência e da exclusão. As políticas e programas de educação devem contribuir para o desenvolvimento da compreensão, da solidariedade, e da tolerância entre os indivíduos e entre os grupos étnicos, sociais, culturais, religiosos e

linguísticos e entre nações. (ONU. *Declaração de princípios sobre a tolerância*. Paris, 1995).

Reconhecer que somos diferentes é um passo positivo, porém não basta, para estabelecer a diversidade cultural no Brasil, pois a diferença é uma marca que rotula socialmente o sujeito, excluindo e marginalizando milhares de pessoas em nossa sociedade, sem qualquer possibilidade de igualdade de condições.

Para Candau (2005, p. 19),

Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõem à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o “mesmo”, à mesmice”. (grifos do autor).

Para os alunos imigrantes, a igualdade das diferenças não é a adoção de uma identidade brasileira, mas a igualdade de condições, denominada equidade e, ao mesmo tempo, o direito de viver de maneira diferente, no que tange à cultura, ao estilo de vida, etc.

Os alunos estrangeiros, quando recebidos com hospitalidade (*hospes*), além de aprenderem o idioma, têm a solidariedade e o espírito colaborativo de toda a comunidade escolar, que o recebe como determinante para sua atuação no grupo. Para além de se comunicar e interagir de forma efetiva, fazendo questionamentos e sugestões, eles exercem o seu papel como qualquer outro aluno.

A xenofobia, no cotidiano escolar, afeta tanto os alunos discriminados quanto os que discriminam. Os efeitos psicossociais podem causar aos imigrantes desde a baixa autoestima até a evasão escolar. Aos onipotentes, a xenofobia resulta na cristalização de um sentimento irreal de superioridade, que reforça a discriminação na escola e em outros espaços da esfera pública (MIRANDA; OTERO, 2010).

Considerando que a escola é um espaço de socialização secundária, e joga um papel fundamental na construção da identidade e formação do ser humano, discutem-se os limites e as possibilidades da proposta curricular de educação no trato adequado dessa temática.

Reconhecer que os profissionais da educação, combinados à comunidade, têm concepções, crenças e, principalmente, experiências diferentes, é o primeiro passo para o sucesso na luta pelo combate aos preconceitos, ao racismo e à xenofobia, no cotidiano escolar. A instituição escolar, espaço que recebe expressiva oferta de estudantes estrangeiros, torna-se, portanto, um veículo que pode ou não contribuir para que os conflitos gerados em seu interior, a partir da presença desse Outro (alunos imigrantes), se intensifiquem ou diminuam.

Uma sociedade democrática depende de um sistema de educação pública que tenha um currículo, uma gestão e um corpo docente, de acordo com conteúdos e estratégias que incluam seus alunos, em que as atualizações e formações de toda a equipe escolar sejam contínuas, e uma possibilidade real de trabalho conjunto com espaços extraescolares.

Desde a Constituição de 1934¹⁷, alunos imigrantes têm, de fato, o direito à educação, respaldados, ainda, pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e legislações estaduais e municipais vigentes. Porém, mesmo com todos esses direitos legais assegurados, o índice de evasão é considerável. Uma possível explicação seria que esse grupo se sente fora da comunidade nos aspectos cultural, social e “linguístico”.

Para Dussel (2000), a ética é uma questão de alteridade; e o sujeito da ética é a comunidade. Ele reconhece, entretanto, que existem pessoas fora dessa comunidade e, dessa forma, para os alunos imigrantes, ainda que a língua seja um problema inicial, quando superam essa barreira linguística, permanecem quase sempre fora da comunidade; ainda será imigrante, o Outro. No caso, o imigrante faz parte de um grupo menos privilegiado, pertencendo ao grupo que tem padrão

¹⁷ Constituição de 1934, Art.149: "A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana".

estipulado por um novo sistema de vida.

O imigrante pode aprender a falar o novo idioma, aprender hábitos nativos, mas, como a ética é uma construção humana, é uma invenção humana, esse sujeito está fora da comunidade; ele é o Outro (DUSSEL, 2000).

Dussel (2000) afirma, ainda, que os sujeitos que estão “fora” da comunidade, são vítimas, e que a única possibilidade de entrar nessa comunidade, partindo da exterioridade do sistema, é desconstruir essa pretensão hegemônica do discurso eurocêntrico. No entanto, na escola, ainda é muito difícil, visto que a escola foi desenhada para produzir e conservar esse discurso eurocêntrico. Nesse sentido, a escola é totalitária e pretende ser “única”, dando a entender que não existe nada fora desse sistema e, portanto, o que existe fora dessa instituição é diferente.

Esse discurso eurocêntrico fortaleceu-se no “sistema mundo”, onde

[...] a centralidade da Europa no “sistema mundo” não é fruto só da superioridade interna acumulada na Idade Média europeia sobre as culturas, mas também o efeito do simples fato do descobrimento, conquista, colonização e integração (subsunção) da Ameríndia (fundamentalmente) que dará à Europa a vantagem comparativa determinante sobre o mundo otomano-mulçumano, a Índia ou a China. (DUSSEL, 2000, p. 52, grifo do autor).

No entanto, o autor também reconhece que,

[...] a modernidade enfrenta a impossibilidade de subsumir as populações, as economias, as nações, as culturas que atacou agressivamente desde sua origem, que excluiu de seu horizonte e que confina na miséria. É todo o tema da exclusão da alteridade da América Latina, da África e da Ásia, e de sua indomável vontade de sobrevivência (como reprodução e desenvolvimento da vida humana) [...]. Não gostaríamos de deixar de dizer que o ‘sistema-mundo’ globalizador chega a um limite enquanto simultaneamente exclui o Outro, que ‘resiste’ e de cuja afirmação parte o processo de negação da crítica da libertação. (DUSSEL, 2000, p. 67, grifos do autor).

Nos últimos anos, com a inserção, no currículo, de disciplinas mais humanas – sociologia e filosofia, por exemplo –, preocupadas com o meio social e com a manifestação de professores mais sensibilizados com o ser humano, pode-se perceber uma diferenciação nos discursos, por parte de estudantes e de uma minoria da população, no que se refere ao respeito às diferenças.

Contudo, o resultado desse investimento é pouco e ainda recente, como são exemplos as políticas públicas educacionais de enfrentamento ao racismo. A xenofobia, ou seja, o sentimento de ódio ao imigrante – ou a alguns imigrantes –, enraizado nos discursos de trabalhadores brasileiros¹⁸, contagia também o ambiente escolar. Esse imigrante, ao chegar na escola, é recebido de maneira excludente (*hostil*), por diversos motivos preconceituosos.

Para romper com esses estigmas, é necessário que os professores e gestores estejam conscientes e não alienados para reconhecer essas diferenças, lutando pela valorização das culturas e o reconhecimento dos direitos. A respeito desse aspecto, consta, nas Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que se deve,

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos com a acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BRASIL, 2017, p.10).

A educação é a principal condição para o desenvolvimento da personalidade humana. Para o fortalecimento dos direitos do homem, faz-se necessária, então, a formulação de um projeto curricular orientado para atender à diversidade cultural em cumprimento máximo dos direitos humanos.

É importante destacar que o texto da BNCC, documento que orienta todos os currículos escolares do Brasil, do ensino infantil e fundamental, a partir do ano de 2018, considera as discussões e legislações sobre a educação das relações étnico-raciais, atendendo às questões sobre a diversidade cultural. O texto confirma a responsabilidade das instituições escolares, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, cabendo aos sistemas de ensino, de forma contextualizada, “incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a

¹⁸ Disponível em: <http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/07/imigrante-diz-que-muitos-brasileiros-consideram-haitianos-como-escravos.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local e global, preferencialmente de forma transversal e integradora” (BRASIL, 2017, p.19), como é o caso da temática educação, das relações étnico-raciais e ensino de história, e culturas afro-brasileira e africanas, bem como a diversidade cultural.

Ainda consta na BNCC que o compromisso das escolas é propiciar formação integral balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, desnaturalizando qualquer forma de violência, bem como a “violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola” (BRASIL, 2017, p. 59).

Está explicitada dessa forma, no principal documento vigente e mais atual da BNCC, a preocupação de “garantir” educação baseada nos direitos humanos, ou seja, com as mínimas condições de plenitude, baseada no respeito às diferenças e na igualdade de direitos.

Capítulo 3 – Movimentos Migratórios e a Educação

Partindo do resgate teórico dos conceitos de estrangeiro, direitos humanos, educação e currículo, já abordados no texto, neste capítulo, discute-se a maneira como os currículos escolares se estabeleceram em alguns países, a partir da matrícula de estudantes estrangeiros, fruto do movimento migratório. Ressalta-se que se transitará por diferentes perspectivas teóricas utilizadas por alguns estudiosos do campo.

3.1 Educação para as Diferenças

Os processos coloniais modernos pautaram-se por contatos hierarquizados de culturas e povos diversos, que se desdobraram em novos arranjos identitários e societários. Embora essas hierarquias voltem-se ao controle e, em alguns casos, à aniquilação das diferenças, resultaram, ao mesmo tempo, em influências da cultura do dominador sobre os povos dominados e, ao mesmo tempo, da subversiva e indesejada cultura dos povos dominados sob a sociedade dominante.

Esses movimentos, contraditoriamente mútuos, resultaram em trocas, flexibilizações e ressignificações identitárias, no tempo e no espaço, entendido como moderno. Nesse sentido, Stuart Hall (1999, p. 16) afirma que “as sociedades modernas não têm nenhum núcleo identitário supostamente fixo, coerente e estável”. A identidade cultural de cada região, ou país, portanto, está sujeita a constantes mudanças, relacionadas aos contatos e às disputas que esse contato assume no tempo e espaço. Nesse cenário, o trânsito de imigrantes com seus costumes, crenças, línguas, indumentárias e culinária, assume um destaque incontornável.

Embora costumem ser vistas como estática e estáveis, as identidades, na modernidade, adquirem um caráter flutuante e diverso. Além disso, para Hall (1999), o sujeito não tem uma identidade única, mas várias identidades, por exemplo, o imigrante não é só imigrante, ele também é ou pode ser homem, profissional, pai, cristão, etc.; desse modo, a redução dessa pessoa a uma única “identidade” pode nos cegar para todas as outras dimensões trazidas pelos indivíduos singulares que

rotulamos como “imigrantes” e/ou “filhos de imigrantes”.

Essa reflexão é importante para pensarmos como identidade e diferença podem ser mobilizadas no cenário atual das escolas brasileiras que recebem estudantes de diferentes nacionalidades. Nesse sentido, nos questionamos: Qual o papel da escola na formação e transformação das identidades? Como a instituição escolar está organizada para a diversidade cultural?¹⁹ Qual a responsabilidade da escola para que se reconheçam e se valorizem as diferenças culturais? Ainda, como a vivência da diversidade no cotidiano escolar pode ressignificar os conflitos, quando permeado pelo olhar estigmatizante e racializado?

Para Santomé (2013, p. 183), “o sistema de educação é o principal instrumento por meio do qual os processos de imperialismo cultural foram executados; uma das principais estratégias de opressão de determinados povos e grupos sociais sobre outros”.

Essa reflexão nos permite pensar que, aceitar matrículas de estudantes de diferentes nacionalidades nas escolas, exige que se criem alternativas para reconhecer esses alunos e suas culturas; do contrário, a escola só servirá para domesticar e reproduzir o poder de uma cultura dominante.

No mesmo caminho, Fleuri (2003, p. 23) enfatiza:

¹⁹ Tanto Homi Bhabha como Peter McLaren distinguem diversidade cultural de diferença cultural. Para Bhabha: “Se a diversidade cultural é uma categoria da ética, da estética ou da etnologia comparativas, a diferença cultural é um processo de significação através do qual enunciados sobre ou em uma cultura diferenciam, discriminam e autorizam a produção de campos de força, referência, aplicabilidade e capacidade” (BHABHA, 1998, p. 19). Para Peter McLaren, por sua vez, a diversidade, desde a perspectiva liberal, se associa à noção de um “bálsamo calmante”, isto é, a solução para administrar a crise imposta pelas questões raciais. Para a perspectiva pós-moderna, a diferença, por ser sempre incerta, polivocal e profunda, nem sempre servindo ao consenso, sendo, portanto, um conceito não determinado por limites claramente demarcados, serve, assim, ao que chama de “multiculturalismo crítico”. Para Anete Abramowicz (2006, p. 12), “diversidade pode significar variedade, diferença é multiplicidade. A diferença é qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra, a falta de igualdade ou de semelhança”. Nesse sentido, podemos afirmar que onde há diversidade existe diferença.

A própria educação, em particular a escola, tem desempenhado o papel de agenciar a relação entre culturas com poder desigual (colonizadores x colonizados; mundo ocidental x mundo oriental; saber formal escolar x saber informal cotidiano; cultura nacional oficial x culturas locais etc.), contribuindo para a manutenção e difusão dos saberes mais fortes contra as formas culturais que eram consideradas como limitadas, infantis, erradas, supersticiosas.

Para romper com essa lógica excludente, o autor sugere que o trabalho educativo seja pautado por uma perspectiva intercultural. Essa perspectiva, segundo argumenta, pode contribuir “para superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância ante o “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural”(FLEURI, 2003, p.24) Para ele, trabalho intercultural teria como objetivo respeitar a diferença e reconhecer a paridade de direitos, tendo como perspectiva uma educação para a alteridade, potencializando a igualdade de dignidade e oportunidade.

Essa perspectiva pode ser materializada de diferentes formas, a depender do país, Fleuri (2003) aponta os estudos dos portugueses Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, que utilizam o termo educação inter/multicultural²⁰ para se referirem às propostas educacionais que visam à promoção das relações de respeito e valorização entre grupos socioculturais.

No entanto, para ele, a tentativa, ainda que empobrecida, do reconhecimento político da diversidade cultural, começou na Europa, após a Segunda Guerra Mundial, quando muitos cidadãos do Hemisfério Sul começaram a imigrar para a Europa (FLEURI, 2003).

²⁰ O termo multicultural aparece na obra de Peter McLaren em diferentes abordagens, mas a abordagem crítica do termo é a que melhor contempla este trabalho: “[...] a perspectiva que chamo de multiculturalismo crítico compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações e, enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”. (MCLAREN, 2000, p.123). O termo intercultural é, por sua vez, utilizado para realidades e perspectivas incompatíveis. Por último, o termo transcultural é entendido às vezes como elemento já estabelecido em diferentes culturas, ou então o resultado da hibridização de elementos culturais (FLEURI, 2003).

Na Inglaterra, por exemplo, respaldado pelo discurso de que todos os homens são iguais, preferiu-se não aceitar inicialmente a existência da diferença étnica e cultural, com o argumento de que poderiam reforçar desigualdades. Foi então que, em 1950, o governo inglês incentivou a integração dos imigrantes à cultura britânica e, ao mesmo tempo, reduziu a entrada de novos imigrantes no país e diminuiu os seus direitos (FLEURI, 2003). Já no âmbito da educação, esse modelo de integração foi marcado pela assimilação dos estrangeiros, com uma educação compensatória, que estimulava os imigrantes a abandonarem a sua cultura natal, vista como deficiente, e assimilar a cultura britânica, promovendo a integração e o apoio à diversidade, dando, porém, um duvidoso caráter de respeito mútuo e tolerância (FLEURI, 2003).

Quase 20 anos mais tarde, os filhos e netos desses imigrantes se tornaram cidadãos ingleses, se organizaram e reivindicaram um projeto “multicultural”, argumentando que as crianças aumentariam seu rendimento escolar e se adaptariam melhor às escolas. Distante, porém, do reconhecimento da diferença cultural, ainda eram mantidos componentes de assimilação²¹ e de controle social (FLEURI, 2003).

Esse movimento repercutiu em 1985, quando surgiu a proposta do antirracismo, que tinha como principal objetivo

promover atividades educativas para aprofundar a consciência de cada um, de modo a saber identificar e desmontar práticas racistas, implícitas ou explícitas, pessoais ou institucionais. Crítica à abordagem multicultural, na medida em que esta poderia evitar o problema do racismo e, concentrando-se somente na compreensão e na aceitação da diferença, correria o risco de avaliar mais ou menos intencionalmente o racismo, deixando intactos todos os aspectos discriminatórios e as hierarquias que a sociedade impõe nas relações entre culturas e grupos étnicos. (FLEURI, 2003, p.19).

²¹ Segundo Moura (1988), o conceito de assimilação foi produzido por uma ciência social “colonizadora”, para dar conta da necessidade de homogeneizar as expressões culturais segundo os interesses dominantes, entretanto, deixa escapar a dimensão hierárquica que permeia o contato cultural.

Entretanto, a oposição ao modelo multicultural e ao antirracismo resultou na aprovação de uma nova reforma da educação, em 1988, que ignorou o debate do racismo e do antirracismo.

A educação intercultural, na Europa, levanta a importância do convívio entre culturas diferentes, por favorecer questões pedagógicas, possibilitar a superação do racismo e integrar imigrantes e filhos de imigrantes no cotidiano escolar (FLEURI, 2003).

O debate intercultural avançou, quando superou as questões que emergiam com a entrada de imigrantes e se direcionou para temas relacionados à formação de identidades e à valorização das diferenças. Bem-intencionado, o projeto de educação intercultural, entretanto, não exime a sociedade de conflitos inter-étnicos, conflitos entre comunidades autóctones, que têm divergências socioeconômicas e de identidade cultural (FLEURI, 2003).

No contexto da América Latina e da Europa, a estruturação do Estado-Nação atua na tentativa de silenciar a diversidade cultural desses territórios refletindo nas políticas e práticas da escola. Em consequência dessa marginalização, constata-se, em 1960, o baixo rendimento das crianças que tinham a língua materna diferente da que era comum no sistema escolar oficial. Mesmo com atividades compensatórias, não diminuem os índices de repetência e evasão escolar, o que força a discussão sobre o papel das diferenças culturais no processo educativo (FLEURI, 2003).

Outra tentativa de levar o debate intercultural para a escola europeia foi a educação bicultural que, inicialmente, considerava as diferenças culturais dos alunos, buscando diferenciar as situações culturais dos indígenas e ocidentais-europeias na escola. Porém, em razão do seu caráter político e pedagógico, nos anos 1980, o modelo intercultural ganhou mais espaço e se tornou a categoria central nas propostas de educação bilíngue (FLEURI, 2003). Como afirma Silva (2003, p. 41-42),

A noção de interculturalidade, além de expressar a coesão étnica de um grupo social, proporcionando condições para o fortalecimento da identidade

cultural, vai também estimular a aquisição do conhecimento cultural de outros povos. Isto significa que não houve somente uma transição de termos conceituais, mas uma mudança no tratamento da pluriculturalidade no espaço da escola. Das preocupações marcadamente linguísticas, características da educação bicultural e bilíngue, a interculturalidade considera o contexto social dos alunos.

Sobre a possibilidade de considerar as práticas educativas, que se preocupam com a pluralidade cultural, em diferentes países da América, identificam-se “as iniciativas dos educadores Etno-educação (Colômbia), Educação Bilíngue (Bolívia), Educação Bilíngue Bicultural, e Educação Intercultural Bilíngue (Guatemala, Brasil)” (FLEURI, 2003, p. 21).

A proposta intercultural na América Latina decorreu do reconhecimento das identidades indígenas. Os indígenas demandavam reconhecimento de seu território, assim como de suas línguas e culturas, por meio de programas educativos adequados. Cada país da América Latina organizou-se de uma forma. No Brasil, um marco importante foi a CF de 1988, que redefiniu as relações com as sociedades indígenas.

Ela passou a assegurar o direito dos indígenas a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural e bilíngue. Os índios deixaram de ser considerados categoria social em vias de extinção e passaram a ser respeitados como grupos étnicos diferenciados, com direito a manter sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições. Além disso, a Constituição Federal assegurou a eles o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, devendo o Estado proteger suas manifestações culturais. (FLEURI, 2003, p. 21).

Foi um avanço, na perspectiva das comunidades indígenas, dando condição de continuar valorizando seus conhecimentos tradicionais e instrumentos para enfrentar outras sociedades.

O movimento negro brasileiro veio, por sua vez, se afirmando com base na reconstrução e valorização da identidade afro-brasileira em seus estados, como

[...] as Casas de Minas do Maranhão, os candomblés da Bahia, as escolas de samba de capitais como Rio de Janeiro, São Paulo e Florianópolis, as congadas, moçambiques e outros agrupamentos negros que, por meio dos pagodes, blocos baianos, ou carnaval de rua, verbalizam críticas à situação social brasileira [...]. (FLEURI, 2003, p. 21).

O movimento de reconhecimento dos direitos sociais e culturais das comunidades indígenas e afro-brasileiras identifica-se com outras lutas étnicas, regionais, geracionais, de gêneros, de condições físicas e psicológicas, abrindo caminho para o desenvolvimento da educação popular que “têm contribuído significativamente para o reconhecimento e valorização das culturas dos diferentes grupos sociais subalternos e excluídos” (FLEURI, 2003, p. 22).

No Brasil, a partir dos anos 1950, os movimentos de cultura popular e educação popular contribuíram para a promoção das culturas dos diversos grupos populares por meio de processos educativos. A partir de 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) incluem a pluralidade cultural como tema transversal, o que torna relevante o reconhecimento do multiculturalismo e da perspectiva intercultural.

Embora exista importante literatura voltada à Educação das Relações Étnico-Raciais, fruto da luta dos movimentos negro e indígena, que conquistou a promulgação da Lei 11.645/2008²², o racismo e a xenofobia ainda causam conflitos, evasão e baixo rendimento no cotidiano escolar, o que demonstra, ainda, o insatisfatório reconhecimento e baixa valorização das diferentes culturas não ocidentais.

Pesquisas sobre escolarização e relações sociais entre estudantes imigrantes não ocidentais e os nativos demonstraram que a língua tem sido uma das barreiras iniciais a ser superada. A principal dificuldade, no entanto, são alguns sentimentos negativos, como o de não pertencimento, que bloqueia o relacionamento positivo (BENEVIDES, 2010; OLIVEIRA, 2013; UCHOA, 2010).

O conflito positivo gerado no convívio multicultural é aquele que, para Miranda e Otero (2010), procede de tolerância e respeito ao diferente; enriquece e eleva os

²² Estabelece como obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo da educação pública e privada de ensino, alterando a LDB em seu artigo 26 A.

conhecimentos sobre o mundo; e agrega valores individuais e coletivos, possibilitando, assim, uma interação social saudável e tranquila.

Todavia, a diversidade cultural é, na maioria das vezes, passível de conflitos negativos gerados pelo preconceito ao “outro” grupo de cultura e etnia diferente, podendo ser agravado ou não pelo idioma e, sobretudo, pelos valores, costumes e atitudes (MIRANDA; OTERO, 2010).

Garantir o acesso à escola, para os imigrantes de diversas nacionalidades, etnias e culturas não é suficiente. É preciso que a escola se modernize e se adéque à realidade desse novo cenário, reconhecendo e respeitando as minorias linguísticas, culturais e/ou étnicas, a fim de que a instituição escolar seja um espaço de ressignificação de valores.

O espaço escolar tem como um de seus objetivos desenvolver a socialização, por meio da qual os alunos adquirem cultura, regras, conhecimentos, contribuindo, assim, no progresso da civilização. Por isso, há necessidade de transformar a escola como cultura de aprendizagem, uma vez que se entende ser a função dela transmitir a cultura socialmente construída ao longo do tempo e instrumentalizar os alunos para serem sujeitos críticos comprometidos com a transformação (BRUNER, 2001).

As discussões sobre cultura, diversidade, multiculturalismo, interculturalismo, anti-racismo e, até mesmo, o assimilacionismo, contribuíram para novas perspectivas, que reconhecessem a diversidade e respeitassem as diferenças no âmbito da educação.

Desta forma é que esta Tese caminha, no mesmo sentido dos estudos de Candau (2005), Abramowicz (2006) e Santos (2006), ao argumentarem que não basta valorizar as diferentes culturas, mas, sim, entender como essa diversidade pode ser convertida em desigualdade, discriminação e exclusão, para, então, ser possível a formulação de um projeto curricular orientado para atender à diferença em cumprimento máximo dos direitos humanos.

3.2 Políticas Públicas de Educação para Imigrantes

A diversidade da população brasileira e, conseqüentemente, dos alunos, implica que o Estado garanta políticas de acesso e permanência de brasileiros, imigrantes e filhos de imigrantes, na escola.

O governo brasileiro assume posturas variadas, no decorrer da história nacional, conforme as demandas advindas dos imigrantes para o acesso às instituições escolares, das mobilizações nacionais e internacionais e de documentos internacionais. O governo, em certo momento da história, incentiva a construção de escolas de imigrantes e, posteriormente, determina a proibição dessas, incluindo, mais tarde, os imigrantes no sistema de ensino nacional, até que, por fim, com a CF de 1988, fica declarada a educação como direito de todos e dever da família e do Estado.

No período imperial, a Constituição de 1824 determinava que a educação era direito exclusivo dos cidadãos brasileiros. Diferentemente das exigências do voto censitário²³, o direito à educação era também para escravos, mulheres e homens com renda inferior a 100 mil réis anual (RANIERI, 2009; CURY, 2008).

Essas questões também foram contempladas na Carta Maior de 1824, que considerava dever do governo oferecer gratuidade do ensino básico até a universidade; porém, somente foi garantido o ensino primário gratuito para os cidadãos que atendessem às exigências do voto censitário (WALDMAN, 2012).

Na Constituição Republicana de 1891²⁴, alguns direitos foram assegurados para os imigrantes. A educação, por exemplo, não era mais exclusiva para brasileiros, de modo que os estrangeiros residentes no País também tinham esse

²³ Na Constituição de 1824, estavam especificadas as condições básicas para que o cidadão pudesse votar: ser homem, com mais de 25 anos e com renda financeira anual de, no mínimo, 100 mil réis.

²⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7%C3%A3o91.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

direito.

Ainda que na Constituição Republicana fosse mencionado que a educação era um direito de todos os residentes, houve um movimento de fortalecimento do ensino privado. Waldman (2012, p. 50) afirma que, além da

ausência da garantia de gratuidade que já constava na Constituição Imperial, a previsão de laicidade nos estabelecimentos públicos e da liberdade de manifestação de pensamento, de profissão e de propriedade, contribuiu para a expansão da iniciativa privada.

Em 1890, o Brasil contava com um sistema de ensino falho e uma população de 80% de analfabetos, mesmo período em que se acentuava o fluxo migratório em direção ao País (KREUTZ, 2000a,). Três décadas mais tarde, em 1920, a porcentagem de analfabetismo contabilizada ainda era de 75%. No Estado de São Paulo, na mesma época, somente 28% da população frequentava a educação básica pública e, em 1940, esses números ainda permaneciam parecidos (GHIRALDELLI, 2006).

O direito às escolas mais centrais era reservado às camadas mais privilegiadas da população, enquanto que a maioria da população ainda estava fora da escola, principalmente os imigrantes. O Estado demonstrou, então, preocupação com o sistema educacional e passou a estimular a criação de escolas de imigrantes. (KREUTZ, 2000a; DEMARTINI; ESPÓSITO, 1989).

Para os imigrantes, foi, em certa medida, positivo, porque era uma forma de acessar a escola e, ao mesmo tempo, manter suas tradições culturais e costumes. Porém, no decorrer do tempo, a organização das escolas de imigrantes teve dificuldades, em função de medidas nacionalistas impostas pelo governo (KREUTZ,2000b).

Além da escassez das escolas públicas, outro motivo para a criação de escolas de imigrantes, principalmente em São Paulo, foram os conflitos entre os mais diversos grupos de imigrantes, que procuravam apoio para se organizar e viver na cidade entre aqueles com os quais tinham afinidades, seja pela nacionalidade,

língua, religião, ou cultura (DEMARTINI; ESPÓSITO, 1989).

Em 1917, a cidade de São Paulo contava com 101 escolas de imigrantes, como está demonstrado na Tabela 10.

Tabela 10 - Escolas de imigrantes e número de matrículas

Escola não Brasileira	Nº de Estabelecimentos	Nº de Matrículas
Escolas italianas	49	6.882
Escolas alemãs	37	3.387
Escolas norte-americanas	6	1.676
Escolas portuguesas	4	304
Escolas suíças	2	62
Escolas francesas	2	399
Escolas inglesas	1	185
Total	101	12.895

Fonte: Anuário do Ensino, 1917. In: DEMARTINI, Z.; ESPÓSITO, Y., 1989.

Com a Primeira Guerra Mundial, inicia-se a política de nacionalização do Estado brasileiro, que promulga leis para o controle de escolas privadas, principalmente as de imigrantes, como a Lei 1.579, de 17 de dezembro de 1917, que exige ter o português como primeira língua, no ensino primário, além da obrigatoriedade do ensino de português, geografia e história do Brasil (DEMARTINI; ESPÓSITO, 1989).

Com o fim da Primeira Guerra Mundial, foram se intensificando as políticas federais para nacionalização do ensino e, desse modo, o ensino público passou a integrar os imigrantes. Algumas escolas públicas foram instaladas próximas às escolas de imigração, não só como forma de atrair estudantes imigrantes, mas também como forma de controle (KREUTZ, 2000a).

As escolas de imigração passaram a existir expressivamente e foram instaladas em áreas urbanas e rurais; umas eram administradas por igrejas, outras eram privadas (KREUTZ, 2000a). Somente em 1920, os imigrantes originários da

África, já instalados no País há mais de três séculos, puderam se organizar com escolas específicas, pois, até então, eram escolas específicas para estudantes não africanos (DEMARTINI; ESPÓSITO, 1989). Inicialmente, essas escolas tinham total liberdade, um currículo étnico e o idioma oficial não era o português (DEMARTINI; ESPÓSITO, 1989).

A partir de 1920, o número das escolas de imigração reduziu-se significativamente, sobretudo no meio urbano, fruto da política de nacionalização que desestimulava e limitava a liberdade das escolas de imigrantes.

A educação continuou, então, como um assunto excludente. Já naquela época, os mais privilegiados economicamente garantiam suas matrículas em colégios particulares e, posteriormente, ingressavam em universidades da Europa principalmente. Mesmo com a reforma de 1926, não houve mudança da preocupação do Estado em melhorar a educação pública (WALDMAN, 2012).

A Constituição de 1934²⁵ é marcada por avanços na educação, regulamentando que os estabelecimentos particulares de ensino deveriam ministrar aulas no idioma pátrio, com reserva ao ensino de línguas estrangeiras. Também declarava como gratuito o ensino primário integral, e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos, além da tendência da gratuidade do ensino ulterior ao primário. Constava na Constituição de 1934 que parte dos investimentos destinados à educação eram para o auxílio de alunos com poucos recursos econômicos, como compra de material e no transporte escolar, entre outros. Pela primeira vez, a educação foi declarada²⁶ como direito de todos e apresentada como um dever do

²⁵ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

²⁶ Constituição de 1934, Art. 149: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana”.

Estado e da família.

Porém, com o fundamento de preservação da integridade nacional, começa-se a restringir a entrada de novos imigrantes no território nacional e dificulta-se a concentração deles em qualquer ponto do território nacional (WALDMAN, 2012).

A organização das escolas de imigrantes é tão eficiente que, em 1930, chegaram a existir 167 escolas italianas e 349 escolas polonesas e, nessa mesma década, os japoneses mantiveram aproximadamente 332 escolas (KREUTZ, 2000b). Na cidade de São Paulo, em 1917, do total de 272 escolas particulares, 101 eram de imigrantes. Depois das políticas de nacionalização e da Constituição de 1934, em 1937, foram contabilizadas 1.579 escolas de imigrantes alemães, em todo o Brasil (KREUTZ, 2000b; WALDMAN, 2012).

Mais tarde, em 1938, a política de nacionalização torna-se compulsória, com uma série de decretos extinguindo as escolas de imigração (WALDMAN, 2012; DEMARTINI; ESPÓSITO, 1989).

De maneira geral, o Brasil registrava o maior número de escolas de imigrantes, na América, mesmo só contabilizando 4.903.991 imigrantes, entre 1819 e 1947, enquanto outros países da América Latina contavam com um número superior de imigrantes, mas menos instituições escolares étnicas (KREUTZ, 2000b).

Segundo Kreutz (2000a), existem divergências entre os números de escolas de imigrantes, principalmente de japoneses, mas os avanços das pesquisas têm contribuído para que se possa chegar a um consenso. O autor afirma também que não existe relação direta entre o número de imigrantes no Brasil, o número de matrículas e de estabelecimento étnicos, mas uma relação com o nível de escolaridade dos imigrantes ao chegarem no Brasil.

Há uma nova política de educação, uma nova Constituição²⁷, no Estado Novo, em 1937, em que o Estado assessorava a educação, mas não tinha toda a responsabilidade. Dessa forma, a população com melhores condições econômicas financiava a educação escolar primária das pessoas com menos recursos. Essa nova política tornava obrigatório, nas escolas primárias, normais e secundárias, a educação física, o ensino cívico e o ensino de trabalhos manuais²⁸.

A Constituição de 1937 mantém e aprofunda um dualismo educacional, em que as pessoas em melhor situação econômica teriam acesso ao sistema de ensino público ou particular e as pessoas com menos recursos, encontrando-se à margem desse sistema, deveriam ter acesso ao ensino pré-vocacional e profissional, ou poderiam tentar se inserir no sistema de ensino por meio da “caixa escolar”, financiada pelos mais abastados (WALDMAN, 2012). Além disso, outra forma dos menos privilegiados terem acesso ao ensino público era ocupando as vagas ociosas.

A política de nacionalização e controle acentua-se e, em 4 de maio de 1938, com o Decreto 40.629, no Capítulo VIII, Art. 41, são regulamentadas a concentração e a assimilação de estrangeiros, e determinado que as instituições educacionais oficiais ou particulares deveriam ser regidas por brasileiros natos. No mesmo decreto, no Capítulo XVI, Art. 85, determina-se que a língua portuguesa deveria ser adotada em todas as matérias ministradas e em todo o material utilizado no ensino primário, ainda que os diretores devessem ser brasileiros natos e que o currículo

²⁷ Constituição de 1937, Art. 130: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

²⁸ Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, 10 de novembro de 1937. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

²⁹ Decreto-Lei 406, de 4 de maio de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

escolar dos ensinos primário e secundário devesse incluir o ensino de história e geografia do Brasil. O ensino da língua estrangeira era proibido aos menores de 14 anos e nas escolas direcionadas a estrangeiros adultos, deveria ser ensinado o essencial acerca das instituições políticas do Brasil.

A supervisão da bibliografia utilizada em toda a rede de ensino elementar e de segundo grau, ficou sob a competência do ministro da Educação, de acordo com o Decreto 1.006³⁰, de 30 de dezembro de 1938.

Outro importante decreto de política de nacionalização foi o 1.54531, de 25 de agosto de 1939, que indicava a todos estados a necessidade de implementar e conservar escolas, estimulando o patriotismo por parte dos alunos, além de fiscalizar o aprendizado de língua estrangeira. As aulas de educação física deveriam ser ministradas por um oficial ou sargento das Forças Armadas, recomendado pelo comandante militar da região.

A preocupação do Estado em estimular a criação de escolas de imigração para saciar a demanda dos imigrantes, desencadeou a inauguração de elevado número dessas escolas. Por sua vez, o Estado, para não perder o controle sobre essas unidades, e impor limitações, começou a se manifestar por decretos, que intencionalmente suscitaram o enfraquecimento e fim dessas escolas (WALDMAN, 2012).

Os anos de 1938 e 1939 foram marcados por políticas de nacionalização compulsória. Somente depois do fim da Segunda Guerra Mundial, com o Decreto 7.96732, de 18 de setembro de 1945, Art. 2o, teve fim uma “política migratória

³⁰ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

³¹ Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

³² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

pautada na dupla finalidade de proteger os interesses do trabalhador nacional e de desenvolver a imigração como instrumento de progresso para o País” (WALDMAN, 2012). A entrada desses novos imigrantes passou a obedecer, então, a uma política de cotas, em que a justificativa era a “necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (DEMORO, 1960, p. 231).

A democratização do País é retomada com a queda do Estado Novo e a nova Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946³³, torna a declarar a educação como um direito de todos, a ser ministrada no lar, pelas famílias, e nas escolas, sob direção do Poder Público ou da iniciativa privada.

Em 11 de julho de 1947, a Resolução 134, do Conselho de Imigração e Colonização, permitiu aos estrangeiros a regência de línguas maternas nas escolas secundárias e profissionais, além de autorizar aos imigrantes a regência de qualquer aula, em escolas secundárias e profissionais, desde que o ensino fosse ministrado no idioma nacional (BASSANEZI et al., 2008).

O primeiro documento internacional a influenciar o Brasil foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia-Geral das Nações Unidas, em 10 dezembro de 1948³⁴, mencionando que todas as pessoas nascem iguais em dignidade e direitos. Na declaração, um artigo específico sobre o tema da educação, assegura a toda pessoa o exercício desse direito:

§1º Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.

³³ Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

³⁴ Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

§2º A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§3º Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

Outro documento internacional importante que fomenta a garantia do direito à educação para todos, é a Convenção³⁵ relativa à luta contra as discriminações no campo do ensino, aprovada em 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), promulgada no Brasil pelo Decreto 63.223, de 6 de setembro de 1968.

Com o intuito de eliminar toda e qualquer forma de discriminação na área de ensino, a Convenção enfatiza a supressão de todos os dispositivos vigentes que se caracterizem como discriminatórios e incentiva ações necessárias para evitar a discriminação na admissão de alunos nos estabelecimentos de ensino, comprometendo-se com a demanda migratória. O governo brasileiro assume compromisso com essa agenda internacional e, em 1968, declara a educação, uma vez mais, como direito humano fundamental.

Muitas pautas foram retomadas e garantidas na Constituição de 1946. Foi determinado, por exemplo, o fim do sistema de cotas para os imigrantes que desejavam ingressar no Brasil. No âmbito da educação para imigrantes, foi garantido o direito ao acesso, com a Emenda Constitucional 1, de 17 de outubro de 1969. Houve algumas mudanças, mas a tendência de gratuidade na Constituição de 1934, limitado em 1946, volta a vigorar e se amplia em 1969³⁶, com o sistema de bolsas de

³⁵ Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, de 14 de dezembro de 1960. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino.html>. Acesso em: 4 abr. 2018.

³⁶ Emenda constitucional 1, de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

estudos restituíveis, tanto no ensino superior como em nível médio, para as pessoas que comprovassem que não podiam pagar.

O primeiro Estatuto do Estrangeiro do Brasil, Decreto-Lei 941, de 13 de outubro de 1969,

traz os princípios orientadores da política migratória brasileira, que se manteve até a década de 1980, e que visava preservar a segurança nacional, a composição técnica do Brasil, sua organização institucional, e seus interesses políticos, socioeconômicos e culturais. (WALDMAN, 2012, p. 41).

O segundo e mais atual Estatuto do Estrangeiro, Lei 6.815, de 19 de agosto de 1980, foi marcado por longo debate, de acolhida ou não, dos fluxos imigratórios e das possíveis restrições, concretizado apenas com o Decreto 86.715³⁷, publicado em 10 de dezembro de 1981 (WALDMAN, 2012).

O Estatuto do Estrangeiro regulariza a matrícula de imigrantes no sistema de ensino de qualquer grau, desde que tenha o cadastro do estrangeiro, com exceção dos imigrantes de fronteira, portadores de documento especial (WALDMAN, 2012). Além disso, regulamenta uma sucessão de regras, que flexibilizam a matrícula de imigrantes no estabelecimento de ensino e o não cumprimento acarreta multas³⁸, tanto para o estrangeiro como para o estabelecimento de ensino.

Com a promulgação do Estatuto do Estrangeiro, tem início uma política de inclusão de alunos imigrantes no sistema de ensino público e nacional, mas essas matrículas estavam condicionadas, pois todos os imigrantes deveriam ter documento, isto é, ser legalizados. Essa medida de legalização, assimilação e integração à cultura nacional, também foi uma forma de limitar o movimento migratório indocumentado no País e excluir imigrantes “indesejados” (WALDMAN, 2012). De todo modo, a legislação é, ainda hoje, a que trata da questão migratória

³⁷ Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109605/decreto-86715-81>. Acesso em: 30 mar. 2018.

³⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

no País e seus conteúdos ainda são válidos.

Outras ações foram surgindo e fortalecendo a presença dos imigrantes na escola. A Emenda Constitucional 24, de 1983, previa a reserva de percentual da receita dos impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, pois “Tais recursos deveriam assegurar, de maneira especial, a escolarização obrigatória e garantir a todos, dentre outros pontos, o acesso à escola e a permanência nos estudos” (WALDMAN, 2012, p. 59).

A CF de 5 de outubro de 1988³⁹, ainda vigente, é intitulada Constituição Cidadã, e declara a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família⁴⁰.

Para os imigrantes, foi uma grande conquista, uma vez que o Estado brasileiro se comprometeu, de fato, com a agenda dos direitos humanos⁴¹, que tinha como premissa a cooperação entre os povos. Muitos dos direitos e deveres dos imigrantes foram igualados aos dos nacionais, principalmente no que diz respeito à educação. Por exemplo, está explícita na CF de 1988 a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e, conseqüentemente, o direito à gratuidade para crianças estrangeiras em creches e no ensino básico obrigatório, dos 4 aos 17 anos. Quanto ao ensino superior, consta que é facultativo às universidades admitirem professores, técnicos e cientistas estrangeiros.

Outra característica da CF de 1988 é que, ao afirmar que ninguém será

³⁹ Constituição do Brasil, 1988. Disponível em: 2018.<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

⁴⁰ Constituição Federal de 1988, Art. 205: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

⁴¹ Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

privado de direitos por motivo de crença religiosa, garante que nenhum estudante ficará fora da escola se estiver vestido de modo diferente, por causa de sua crença religiosa.

Cabe enfatizar, mais uma vez, que a CF de 1988 não trata o imigrante como excluído e, por isso, não tem parágrafos destinados exclusivamente a esse público, especialmente no que tange aos direitos básicos, garantindo-lhes, assim, os mesmos direitos dos nativos.

O ECA⁴², Lei 8.069, de 13 de julho de 1990, reforça a garantia de direito à escola para todas as crianças e os adolescentes e que deve ser assegurado como dever da família, comunidade, sociedade e do Poder Público, destacando, ainda, que nenhum deles será objeto de qualquer forma de discriminação. Esse direito não é, portanto, diferenciado para os imigrantes regulares ou irregulares.

Nesse mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, preza pelo

respeito à liberdade e apreço à tolerância; a valorização da experiência extraescolar; e o vínculo entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. São reafirmados, ainda, dentre outros, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; a liberdade e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; a garantia de padrão de qualidade; e a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (WALDMAN, 2012, p. 68).

É importante mencionar a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), adotada na Conferência Especializada Interamericana sobre Direitos Humanos, realizada em San José da Costa Rica, em 22 de novembro de 1969, e confirmada no Brasil em 9 de julho de 1992 (promulgada pelo Decreto 678/1992), além do Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo

⁴² Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 abr. 2018.

de San Salvador), assinado em San Salvador/El Salvador, em 17 de novembro de 1988, e ratificado pelo Brasil em 8 de agosto de 1996 (promulgado pelo Decreto 3.321/1999).

A Declaração de Nova Délhi⁴³ sobre Educação para Todos, aprovada em 16 de dezembro de 1993, por diversos países, incluindo o Brasil, reitera o compromisso da Conferência Mundial sobre Educação para Todos⁴⁴, realizada em Jomtien/Tailândia, em 1990, que propõe como meta garantir a toda criança uma vaga em uma escola ou em um programa educacional adequado às suas capacidades, até o ano 2000.

Para os imigrantes refugiados, a Lei dos Refugiados 9.474/95, de 22 de julho de 1997, em seus Arts. 43 e 44, garante que, mesmo na falta de documentação, não haverá impedimento de acesso ao ensino para estudantes refugiados.

Em 28 de abril de 2000, em Dakar/Senegal, a Cúpula Mundial de Educação⁴⁶ declara a educação como um direito humano fundamental e reitera os compromissos em âmbitos nacional, regional e global, no campo da educação.

Um ano mais tarde, em 2001, a Conferência Mundial de Durban contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância, reúne diversos países, inclusive o Brasil, e possibilita que se comprometam em desenvolver ações para

⁴³ Declaração de Nova Délhi sobre Educação para Todos, de 16 de dezembro de 1993. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/international-instruments-ed/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

⁴⁴ Conferência Mundial sobre Educação para Todos, 1990, Jomtien, Tailândia. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mai. 2019.

⁴⁵ Lei dos Refugiados. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

⁴⁶ Cúpula Mundial de Educação, 2000, Dakar, Senegal. Declaração de Dakar: Educação para Todos. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/acaonajustica/eductodosdakar.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

erradicar a discriminação e o racismo pelo mundo.

No Brasil, a primeira iniciativa foi a edição da Lei 10.639/2003⁴⁷, que altera a LDB, incorpora no currículo oficial das redes de ensino particular e pública nacionais a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-brasileira; além disso, seu conteúdo altera a LDBEN, que é acrescida dos Arts. 26-A e 79-B.

Estabelece, ainda, como conteúdo programático, a inclusão e a valorização da “História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (BRASIL, 2003).

A promulgação dessa lei e, no ano seguinte, das Diretrizes⁴⁸, que propõem conteúdos e atividades, garantem aos descendentes do primeiro grupo de imigrantes no Brasil, bem como aos novos imigrantes, também oriundos de diferentes países da África, o direito de se reconhecerem na cultura nacional.

Essa política, além de valorizar a cultura africana, objetivou garantir e incentivar os negros, brasileiros ou africanos, a cursarem cada um dos níveis de ensino em escolas com professores “qualificados” para lidar com as tensas relações produzidas pelo racismo e pelas discriminações, ou seja, professores sensíveis e capazes de conduzir uma melhor relação entre os diferentes grupos étnico-raciais, como descendentes de africanos, europeus, asiáticos e povos indígenas (BRASIL, 2004).

⁴⁷ Lei 10.639/2003 - História e Cultura Afro-brasileira. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

⁴⁸ Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

O compromisso com a educação, no Brasil, passa por várias mudanças e discordâncias, sofrendo, inclusive, interferências nacionais e internacionais, como já exposto, mas, no que diz respeito a alunos imigrantes e filhos de imigrantes, legais ou ilegais, a política de acesso universal está em vigor até os dias de hoje e, dessa forma, está garantido o acesso, à escola, de alunos imigrantes. Estudos revelam que, entre os anos de 2007 e 2009, mais 10 mil novos alunos estrangeiros frequentaram as salas de aula, totalizando 38 mil estudantes na Educação Básica da rede pública do Brasil (HEIDRICH, 2010). Em 2016, o dado salta para quase 73 mil, entre alunos imigrantes e refugiados (BRASIL, 2017).

No Estado de São Paulo⁴⁹, dados da Secretaria de Educação mostram que foram feitas aproximadamente 9 mil matrículas, em escolas municipais e estaduais, no ano de 2013. Em 2014, passaram a ser 13.623 matrículas de estudantes imigrantes, segundo os dados do Data-Base 2014, organizado e comentado por Rodrigues *et al.* (2014).

O último censo demonstrou que São Paulo continua sendo o Estado que mais recebe matrículas de alunos de outras nacionalidades. Do total, 34,5% estão em São Paulo e se dividem em mais de 80 nacionalidades. Os últimos dados do Cadastro do Aluno, da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, contabilizaram 10.298 estrangeiros matriculados em 2017. Dentre eles, estão mais de 4 mil bolivianos, 1,2 mil japoneses e cerca de 550 angolanos e 540 haitianos (INEP, 2017).

Conviver em uma sociedade multicultural e multilinguística como é a do Brasil, e estar em coerência com o mundo globalizado⁵⁰ em que vivemos, sem uniformizar

⁴⁹ Os dados específicos serão abordados no próximo capítulo que tem como objetivo demarcar como estão organizados os imigrantes nas escolas do município de São Paulo.

⁵⁰ “[...] o termo refere-se ao surgimento de instituições supranacionais, cujas decisões moldam e limitam as opções de políticas para qualquer Estado específico; para outros, ele significa o impacto avassalador dos processos de produção, consumo, comércio, fluxo de capital e interdependência monetária; ainda para outros, ele denota a ascensão do neoliberalismo como um discurso político hegemônico; para uns, ele significa principalmente o surgimento de novas formas culturais, de meios e tecnologias de comunicação globais, todos os quais moldam as relações de afiliação, identidade e

nem impor uma cultura predominante, é formar essa nova geração cosmopolita, a fim de que possa atuar de maneira ativa nessa sociedade (TORRES, 2013).

Uma sociedade democrática depende de um sistema de educação pública que tenha um currículo, uma gestão e um corpo docente de acordo com o conteúdo e as estratégias que incluam seus alunos. Essa temática será mais explorada no capítulo 5, com foco no município de São Paulo.

interação dentro e através dos cenários culturais locais: e para outros, ainda, a “globalização” é, principalmente, um conjunto de mudanças percebidas, uma construção usada pelos legisladores para inspirar o apoio e suprimir a oposição a mudanças, porque “forças maiores” (a competição global, respostas a exigências do FMI e do Banco Mundial, obrigações para com alianças regionais, e assim por diante) não deixam “nenhuma escolha” ao Estado [...]” (BURBULES, 2004, p.11, grifos do autor).

Capítulo 4 – Demarcações Metodológicas

A metodologia científica refere-se às regras básicas dos procedimentos que produzem o conhecimento científico, e para produzir tais conhecimentos faz-se necessário pesquisar.

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, o investigador recorre à observação e à reflexão que faz sobre os problemas que enfrenta, e à experiência passada e atual dos homens na solução destes problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua vida. (CHIZZOTTI, 2006, p. 11).

Com a finalidade de continuar esclarecendo e sistematizando o problema em questão, os conflitos pertinentes à imigração no ambiente escolar, seguem as decisões metodológicas que orientaram o desenvolvimento desta tese. Os processos e procedimentos adotados para a coleta dos dados: os primeiros contatos e impressões; as principais etapas da pesquisa; o método; os instrumentos de coleta de dados e os sujeitos da pesquisa, complementam as informações.

4.1 Orientação Teórico-Metodológica

A orientação teórico-metodológica estabelece parte essencial dos processos investigativos, sustentando e contribuindo para o cumprimento dos objetivos propostos na pesquisa.

Considerando os argumentos explicitados no parágrafo anterior, a presente pesquisa tem abordagem qualitativa e com enfoque etnográfico.

4.1.1 Abordagem qualitativa

A abordagem qualitativa é também chamada de “Naturalística ou Naturalista porque não envolve manipulações variáveis, nem tratamento experimental; é o estudo do fenômeno em seu acontecer natural” (ANDRÉ, 2008, p.17).

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema positivista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e

influências recíprocas. (ANDRÉ, 2008, p.17).

A abordagem metodológica qualitativa é a maneira pela qual são obtidas ideias que podem aperfeiçoar a compreensão do mundo por meio da descoberta da realidade. Segundo Minayo (2007), a metodologia qualitativa atenta-se para os significados, as aspirações, crenças, os valores, motivos e as atitudes humanas, apreendidos no cotidiano a partir da experiência e explicações das pessoas que vivenciam determinado fenômeno.

Para Chizzotti (2006, p. 26), a pesquisa qualitativa “não tem um padrão único porque admitem que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos”.

A abordagem qualitativa, portanto, ajudará a compreender como a fobia ao imigrante influencia os conflitos vividos no cotidiano escolar, observando, ainda, se existe uma relação entre a xenofobia e as hierarquias atribuídas aos diferentes grupos de imigrantes.

Quando levantamos a questão de que se os possíveis conflitos vividos na escola variam a depender da origem dos estudantes, temos a pretensão de entender se existem representações racializadas, imprimindo uma dinâmica diferenciada, a depender do rótulo em que esses estudantes são enquadrados; o que demanda compreender os contextos social, cultural, racial e histórico dos pesquisados.

Cury (2000, p. 31) afirma que,

não é apenas o *já sido*, embora ela possa no seu *estar-sendo* incorporar elementos do *sido*. Ela também não é só o *ainda-não*, embora sem este elemento o real se torne superável. A realidade, no movimento que lhe é endógeno, é exatamente a tensão dialética sempre superável do *já sido* e do *ainda-não*. A tensão entre o *já sido* e o *ainda-não* é que possibilita o surgimento e a implantação do novo, pois penetra no processo, do começo ao fim, o desenvolvimento de todas as coisas (grifos do autor).

Entender a complexidade dessa realidade em um movimento dialético nos permite acreditar que processos de mudanças vêm se estabelecendo

historicamente, mesmo considerando as limitações e as contradições, quando se fala de racismo e xenofobia.

Na pesquisa qualitativa, a interação entre pesquisador e pesquisado é essencial para esclarecer os significados que as pessoas constroem em suas relações (MINAYO, 2007). O contato com os estudantes imigrantes permitirá, portanto, identificar neles e nos estudantes nativos atitudes, gestos, silêncios, expressões implícitas e explícitas que o tema provoca.

O envolvimento com o objeto de estudo é inevitável. Porém, é importante que o pesquisador tenha os devidos cuidados e a capacidade de transcrever o dia a dia em campo, considerando o seu lugar como pesquisador e como membro da sociedade, colocando-se no lugar do outro. A realidade não será a mesma, do ponto de vista do observador, o que não descaracteriza o rigor científico, mas remete à necessidade de percebê-lo como objetividade relativa, mais ou menos ideológica e sempre interpretativa.

Com base no que afirma Chizzotti (1998), a imersão do pesquisador no contexto da pesquisa propicia o mergulho nos sentidos e nas emoções. Há o reconhecimento dos atores sociais como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas; a aceitação de todos os fenômenos como igualmente importantes e preciosos; a constância e a ocasionalidade; a frequência e a interrupção; a fala e o silêncio; as revelações e o ocultamento; a continuidade e a ruptura; o significado manifesto e o que permanece oculto.

Na pesquisa qualitativa, a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenômenos só podem ser compreendidos em uma perspectiva holística, que considere os componentes de uma dada situação em suas interações e influências recíprocas, devendo, assim, ter muita cautela ao fazer generalizações.

Portanto, a pesquisa qualitativa, por todas as características apresentadas, foi particularmente a mais adequada a esta investigação. Na busca por

significações, foi necessário um envolvimento com os sujeitos que permitiram observar, conversar, ouvir, favorecer a expressão livre dos interlocutores e compreender o contexto da comunidade escolar.

As configurações culturais dos estudantes imigrantes foram não só analisadas em sua singularidade, mas também comparadas. Para isso, dados estatísticos quantitativos foram utilizados para serem articulados com os dados qualitativos, por exemplo: para revelar a opinião dos alunos e/ou professores, ou para expressar as nacionalidades dos alunos matriculados na escola, o que não descaracterizou a abordagem qualitativa escolhida, mas a enriqueceu e a tornou mais ética, evidenciando a dimensão qualitativa da pesquisa (ANDRÉ, 2008).

Marli André (2008) também admite que a qualidade e a quantidade estão intimamente relacionadas, mas aponta que as discussões devem estar centradas, por exemplo, nos critérios para seleção e apresentação dos dados qualitativos, na estratégia da pesquisa, nos métodos e nos procedimentos de análise dos dados.

Para a autora, a abordagem da pesquisa tem suas raízes na fenomenologia,

A fenomenologia enfatiza os aspectos subjetivos do comportamento humano e preconiza que é preciso penetrar no universo conceitual dos sujeitos para poder entender como e que tipo de sentido eles dão aos acontecimentos e às interações sociais que ocorrem em sua vida diária. (ANDRÉ, 2008, p. 18).

A concepção fenomenológica ou idealista-subjetivista de conhecimento origina a abordagem qualitativa de pesquisa. Essa abordagem também abarca ideias do interacionismo simbólico, da etnometodologia e da etnografia, todas elas derivadas da fenomenologia (ANDRÉ, 2008).

O interacionismo simbólico foca nas interações sociais que os indivíduos desenvolvem em suas vidas. A etnometodologia faz referência ao campo de pesquisa, e não aos métodos, buscando entender como os indivíduos estão estruturados e como se organizam em sua realidade, tendo como principal foco “os conhecimentos tácitos, as formas de entendimento do senso comum, as práticas cotidianas e as atividades rotineiras que forjam as condutas dos atores sociais”

(ANDRÉ, 2008, p.19).

A etnografia tem aspectos comuns com o interacionismo simbólico, focalizando no “significado que tem as ações e os eventos para as pessoas ou grupos estudados”, que são expressos pela linguagem ou por ações (ANDRÉ, 2008, p.19).

Dessa forma, a partir da delimitação do objeto de estudo e de suas características, consideramos que esta pesquisa é de abordagem qualitativa e a estratégia de pesquisa é etnográfica.

4.1.2 Estratégia da pesquisa: etnografia

Com o intuito de identificar e analisar de que maneira se dão, ou não, as representações de alunos imigrantes e nativos, em relação aos conflitos relacionados à xenofobia na escola, foi utilizada como estratégia de pesquisa a etnografia.

A etnografia é uma modalidade de pesquisa qualitativa cujas raízes se assentam na Antropologia, voltada a estudar a cultura e a sociedade. Contemporaneamente, esse método é utilizado por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimento, entre eles psicólogos, sociólogos, pesquisadores da saúde, educadores (MATTOS, 2011; ANDRÉ, 2008).

A pesquisa etnográfica repercutiu no fim do século XIX e no início do século XX, caracterizada por proporcionar uma visão mais global dos modos de vida das pessoas, contrapondo-se ao método quantitativo e experimental. Foi encontrada, primeiramente, em livros de viagem, que descreviam sociedades “exóticas”, e foram criticados por dramatizarem excessivamente os fatos (MATTOS, 2011)

Para Geertz (1989), o significado etimológico de etnografia é descrição densa, já, para André (2008), é descrição cultural – esse enfoque será melhor abordado mais adiante.

Na concepção de Geertz (1989), praticar etnografia não é somente selecionar informantes, estabelecer relações, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário. O que define a etnografia é o esforço intelectual para fazer uma descrição densa e mais completa possível, com o objetivo de compreender um grupo particular de pessoas e significados que ele atribui ao que elas fazem. Ao fazer essa descrição densa, o pesquisador deve atentar-se aos fatos profundos, desde um piscar de olho até um suspiro profundo, entendendo a lógica informal da vida real.

Para Passos (2003), essa descrição densa busca singularidades, podendo ser confrontada com a universalidade. Esse singular circunscrito na universalidade aponta para um sentido inédito da totalidade, antes visto como homogêneo.

A seguir, os procedimentos descritos por Passos (2003, p. 241), com base em Geertz (1989), indicam aspectos aos quais o pesquisador deve estar atento, em uma pesquisa etnográfica:

- realizar no campo uma etnografia densa;
- conviver intensamente com os diversos;
- fisgar a cada momento a diversidade em sua singularidade;
- mergulhar extensivamente no microscópio;
- induzir a totalidade imanente a qual ela aponta;
- relacionar parte/todo, dialeticamente, a cada instante, ligando particularidades à universalidade, relativizando ambas, referenciadas ao cotidiano, às estruturas macro-políticas;
- perspectivar toda a ação cultural e suas tramas para um horizonte de relatividade;
- manter a tensão com a objetividade, distanciando-se dos “mitos” da objetividade, aferrando os voos indômitos da subjetividade e indo da imaginação à descrição da inteligência em todo o processo;
- teorizar sobre a prática, localizada espacial e temporalmente, não se deixando ofuscar pela sensação cartesiana do esgrimamento lógico;
- precaver-se, a todo momento, dos riscos das grandes conclusões;
- ater-se ao mínimo, sem deixar-se conter pelo máximo;
- perscrutar os sentidos possíveis e a teia de significações que animam e estruturam um grupo, uma comunidade e seus indivíduos;
- não dissociar o estudo das diversidades de nossa própria condição humana, evitando fetichizá-las a tal ponto que elas, reificando o pesquisador, destituam-o do significado ético-político inerente à nossa condição de pesquisadores e de compromisso com o mundo pesquisado e com as superfícies duras da vida.

Se, por um lado, para Passos (2003), os procedimentos descritos são fundamentais na pesquisa etnográfica, por outro, André (2008, p. 27) afirma que a etnografia tem dois sentidos antropológicos que devem ser considerados: “(1) um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e (2) um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

O pesquisador que utiliza as técnicas, ou o relato etnográfico, tem a pretensão e o dever de mostrar as diferentes formas de interpretações; de compreensão do senso comum; e dos significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências.

Para André (2008), na pesquisa etnográfica, o pesquisador é o instrumento principal na coleta e análise dos dados e, dessa forma, tem que considerar três características fundamentais:

- Enfatizar o processo: o pesquisador deverá estar atento àquilo que está ocorrendo e não ao produto;
- Se preocupar com o significado: o pesquisador deve estar atento e aprender a retratar a visão pessoal dos participantes;
- Envolver-se na pesquisa de campo: “o pesquisador aproxima-se de pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado” (ANDRÉ, 2008, p. 29). O período em que o pesquisador fica em campo vai depender da disponibilidade de tempo do pesquisador, da aceitação do grupo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados.

Essas características pressupõem um deslocamento do olhar do observador-pesquisador, que passa a compreender a forma como o entrevistado interpreta o mundo que o cerca, o que demanda tempo de convívio com o informante, obrigando o observador à difícil tarefa de colocar-se no lugar do outro.

Nos últimos anos, tem-se notado uma preocupação na busca de metodologias e procedimentos para a análise de processos educativos

escolares e para dar conta de questões relativas às diferenças culturais e aos significados simbólicos nas relações pedagógicas e de aprendizagem. Assim, a antropologia, mais especificamente as pesquisas de caráter etnográfico, têm contribuído para os estudos de aspectos culturais, das relações sociais e, especialmente, das relações étnicas e raciais no contexto escolar. Tudo isso se dá em razão de a antropologia considerar a multiplicidade de significados manifestados na dinâmica cotidiana.

Para Marli André, o “[...] interesse dos etnógrafos é a descrição da cultura (práticas, hábitos, crenças, valores, linguagens, significados) de um grupo social, a preocupação central dos estudiosos da educação é com o processo educativo” (ANDRÉ, 2008, p. 28).

Ainda que a autora diferencie o interesse dos etnógrafos e dos estudiosos da educação, neste trabalho, assume-se que o processo educativo é cultural, característica que torna indispensável observar as práticas, os hábitos, as crenças, os valores, as linguagens e os significados.

No entanto, é preciso reconhecer que existem diferenças de enfoque nessas duas áreas, como o tempo de permanência do pesquisador em campo, visto que, para os pesquisadores da educação não se exige um tempo muito longo em campo (ANDRÉ, 2008). Para André (2008, p. 28), portanto: “O que se tem feito pois é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnografia e não etnografia no seu sentido estrito”.

Ambos os enfoques zelam pela interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado, uma vez que consideram o pesquisador como instrumento principal na coleta de dados:

Os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador. O fato de ser uma pessoa o põe numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando técnicas de coletas, se necessário, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos, revendo toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. (ANDRÉ, 2008, p. 29).

As pesquisas no ambiente escolar ocorrem em um contexto múltiplo de sentidos, e, por meio da técnica de observação participante, procuram entender essa cultura, amparada por outras técnicas, como diários de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias, gravações.

O diário de campo serve para registrar todos os dados obtidos com o informante, bem como as reflexões do pesquisador, que busca captar e anotar o ocorrido, e ainda devem constar anotações sobre o cenário e as interações entre os sujeitos da pesquisa. Entretanto, um estudo etnográfico deve permitir diferenciar as inferências do autor nos resultados da observação direta e as declarações e interpretações dos participantes da pesquisa (MATTOS, 2011).

As entrevistas são essenciais para mapear práticas, crenças e valores de contextos sociais específicos. As entrevistas podem ser formais, como as feitas em profundidade, ou informais, a depender do objetivo e do momento de realização. Entrevistas informais podem, por um lado, ser utilizadas quando o pesquisador sentir a necessidade de esclarecer dúvidas, formulando perguntas informalmente. Por outro lado, as entrevistas em profundidade podem ocorrer à medida que o pesquisador sentir necessidade de pormenorizar algo (MATTOS, 2011).

O uso das técnicas de coleta de dados, na etnografia, torna-se imprescindível para transformar aquilo que é exótico em familiar e vice-versa (DAMATTA, 2000). Para isso, o pesquisador deve colocar-se em igualdade com os sujeitos e esclarecer o contexto cultural. A explicação do pesquisador é uma interpretação, dentre as possíveis versões sobre esse mesmo fenômeno (GEERTZ, 1989).

Em um estudo etnográfico, é importante considerar o uso de mais de uma técnica de coleta de dados, na tentativa de expressar a realidade. Estudos que se atêm somente a entrevistas podem não retratar todo o contexto cultural pesquisado, pois a análise dessa coleta de dados alcançará apenas a compreensão ingênua, a qual seria uma ideia inicial sobre o assunto em foco (MATTOS, 2011).

Uma vez que o etnógrafo faz uso de grandes “dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais” (ANDRÉ, 2008, p. 29), é fundamental pontuar que a pesquisa do tipo etnográfico formula hipóteses, tornando imprescindível o uso de um plano de trabalho aberto e flexível e, assim, as técnicas para coleta de dados e instrumentos podem ser reformuladas e repensadas para essa nova realidade.

A coleta de dados desse tipo de pesquisa é considerada inacabada, pois o observador descreve as situações e não comprova teorias, dando a oportunidade ao leitor de decidir sobre as interpretações, que podem ser generalizadas e sustentadas teoricamente (ANDRÉ, 2008).

A pesquisa etnográfica se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. (ANDRÉ, 2008, p. 41).

A observação participante e as entrevistas permitem documentar o não documentado, desvelam e descrevem ações e representações, além de reconstruírem a linguagem e os significados que são criados e recriados no cotidiano escolar (ANDRÉ, 2008). Por meio da técnica da observação participante, é possível apreender regras, valores e representações do grupo estudado, fazendo parte do universo da cultura. Cabe ao pesquisador estudar os informantes em seu ambiente natural, em períodos de convivência e coleta de dados em diversos momentos (ROMANELLI, 1998).

Esse tipo de pesquisa permite entender o cotidiano escolar,

[...] os mecanismos de dominação e resistência, de opressão e de contestação ao mesmo tempo em que são veiculados e reelaborados conhecimentos, atitudes, valores, crenças, modos de ver e de sentir a realidade e o mundo [...] Essa visão de escola como espaço social em que ocorrem movimentos de aproximação e de afastamento, onde se criam e recriam conhecimentos, valores e significados vai exigir o rompimento com uma visão de cotidiano estática, repetitiva, disforme, para considerá-lo, como diria Giroux (1986), um terreno cultural caracterizado por vários graus de acomodação, contestação e resistência, uma pluralidade de linguagens e objetivos conflitantes. (ANDRÉ, 2008, p. 41).

A etnografia propiciou uma observação mais acurada de como os imigrantes,

os nativos, os professores, gestores e toda a comunidade escolar, de maneira mais inteira, revelassem os significados e as representações de alunos imigrantes e nativos em relação aos conflitos caracterizados como xenofobia na escola.

A opção por uma abordagem teórico-metodológica ainda pouco usual na educação, como a etnografia, se deu pelo fato de oferecer melhores ferramentas para entender a dinâmica das relações e interações, das forças que a impulsionam ou que a retêm; os conflitos relativos à imigração na escola, compreendendo, assim, o papel e a atuação de cada sujeito.

4.2 Instrumentos de Coleta de Dados na Etnografia

A pesquisa do tipo etnográfico em educação faz uso das técnicas que tradicionalmente são associadas à metodologia, como a observação participante, entrevista intensiva, análise de documentos, e os recursos fotográficos.

4.2.1 Observação

Permaneci durante um período em campo, observando o ambiente de maneira densa e detalhada, tendo como foco as ações e as reações dos sujeitos investigados, com a pretensão de enfocar o comportamento social em seu cenário cotidiano e envolver com uma visão holística todo o entorno sociocultural da escola pesquisada.

Segundo Chizzotti (2006, p. 72), para pesquisas que utilizam a observação, a investigadora

[...] introduz-se no grupo, ocupando um lugar usualmente inexistente, ou “acultura-se” ao grupo, participando dele como membro natural, a fim de colher os significados contextualizados, captar a realidade complexa subsistente em particularidades, aprender o ponto de vista dos membros, tendo presente todos os aspectos éticos que as revelações e confidências dos investigados implicam (grifo do autor).

Segundo Stake (2005), na observação de campo, deve ser dada atenção especial ao contexto, pois é a forma como o pesquisador pode propiciar experiências e dar ao leitor a sensação de que esteve lá.

As visitas objetivaram contribuir com a descrição etnográfica e, consequentemente, com a análise e elaboração do relatório final da pesquisa. Dessa forma, foram observados e anotados situações, comportamentos e sentimentos apreendidos nas vivências durante a permanência na escola. Também foram objetos de observação algumas aulas de português, de informática educativa, de leitura, a visita ao Museu Cata Vento e o entorno da escola, com a finalidade de conhecer os movimentos que ali se desenharam.

Para André (2008, p. 45), a metodologia de observação para a coleta de dados “[...] visa descrever os sistemas de significados culturais dos sujeitos estudados com base em sua ótica e em seu universo referencial”.

A autora afirma, ainda, que a metodologia

deve ir muito além e tentar reconstruir as ações e interações dos autores sociais segundo seus pontos de vista, suas categorias de pensamento, sua lógica. Na busca das significações do outro, o investigador deve, pois, ultrapassar seus métodos e valores, admitindo outras lógicas de entender, conceber e recriar o mundo. A observação participante e as entrevistas aprofundadas são, assim, os meios mais eficazes para que o pesquisador aproxime-se dos sistemas de representação, classificação e organização do universo estudado. (ANDRÉ, 2008, p. 45).

A observação participante propicia ao pesquisador um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e por ela sendo afetado. É chamada de observação participante, porque o pesquisador interage com a situação estudada (ANDRÉ, 2008).

As anotações ocorreram desde o momento da chegada no bairro da escola até a saída, e foram consideradas situações que ajudariam a entender o problema. Nos próximos capítulos constam os resultados das observações.

Ainda é importante pontuar que, em diferentes proporções, o observador tem um envolvimento com aquilo que está observando, e pode exercer distintos papéis. Nem sempre é possível delimitar o papel exato do observador, por isso é comum depender do momento e nível de integração do pesquisador no campo. No presente estudo, foi comum a alternância entre o papel de pesquisador e o papel de

professora e, a cada encontro, crescia a minha atuação como participante.

4.2.2 Entrevistas

Um conjunto de perguntas foram formuladas e aplicadas em formato de entrevista semiestruturada aos professores, estudantes imigrantes, aos não imigrantes, contemplando, ainda, negros, indígenas e alunos do sexo feminino, como recurso para as análises dos motivos, das causas e consequências dos conflitos no ambiente escolar. A entrevista semiestruturada, segundo Minayo (2007, p. 64), “combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”.

Para Stake (1999, p. 63), “La entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”.

É importante salientar que, por ter caráter qualitativo, com depoimentos colhidos em ambiente natural, a pesquisa não foi privilegiada por abundância de sujeitos entrevistados.

Para Chizzotti (2006, p. 28),

[...] tais pesquisas serão designadas como qualitativas, termo genérico para designar pesquisas que, usando, ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem.

A entrevista semiestruturada para a coleta de dados seguiu um roteiro com perguntas fechadas e abertas, considerando a possibilidade de o depoente discorrer de maneira mais aprofundada sobre o tema.

A primeira parte do roteiro de entrevista dos professores (Anexo A), teve por objetivo conhecer o(a) entrevistado(a): idade, sexo, escolaridade, raça e militância nos movimentos sociais. A segunda parte do roteiro estava organizada em dois blocos: o primeiro destinava-se a caracterizar o perfil dos professores da escola, e, o segundo bloco, continha questões que objetivavam identificar como a escola está

lidando com os conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo.

Já os roteiros para os alunos (Anexos B e C) foram organizados de duas maneiras: a primeira objetivava conhecer o(a) entrevistado(a): idade, sexo, escolaridade, nacionalidade, raça; enquanto a segunda destinava-se a identificar de que maneira se dão as relações entre alunos imigrantes, filhos de imigrantes e os nativos.

Foi elaborado também um termo de compromisso solicitando autorização aos(às) depoentes para a aplicação das entrevistas (Anexo D). Por fim, as entrevistas objetivaram aprofundar as questões e esclarecer os problemas observados.

4.2.3 Sujeitos participantes da pesquisa

Com a intenção de contribuir para o entendimento do problema em questão, consideramos, para a escolha dos sujeitos participantes, o que afirma Chizzotti (1998, p. 83) a respeito da pesquisa qualitativa:

todas as pessoas que participam da pesquisa são reconhecidas como sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas que identificam prático, de senso comum e representações relativamente elaboradas que formam uma concepção de vida e orientam as suas ações individuais. Isto não significa que a vivência diária, a experiência cotidiana e os conhecimentos práticos reflitam um conhecimento crítico que relacione esses saberes particulares com a totalidade, as experiências individuais como contexto geral da sociedade.

Para entender e analisar de que maneira se dão, ou não, as representações de alunos imigrantes e nativos, em relação aos conflitos relacionados à xenofobia, e ainda analisar possíveis conflitos ligados à imigração, na escola, a definição dos sujeitos entrevistados obedeceu aos seguintes critérios: imigrantes, nativos, alunos do sexo masculino, alunas do sexo feminino e, entre eles, diferentes alunos que representassem negros, brancos e amarelos.

Alguns informantes foram entrevistados somente uma vez, enquanto outros mais de uma. Esse fato ocorreu em virtude da necessidade de preencher lacunas

deixadas nas entrevistas anteriores, ou para acrescentar informações antes não requeridas, mas que, com o tempo, pareceram ser importantes. Contribuíram também, na pesquisa, as conversas ocasionais mantidas com os inspetores, a coordenadora, porteira, e que trouxeram contribuições igualmente importantes. As entrevistas foram todas gravadas e posteriormente transcritas. É importante enfatizar que os nomes utilizados são heterônimos, a fim de manter a integridade e o anonimato dos sujeitos entrevistados.

4.2.4 Análise de documentos

O uso de documentos tem a finalidade de “corroborar e valorizar evidências oriundas de outras fontes” (YIN, 2005, p. 112) e auxiliam não só na compreensão do fato, ou fenômeno, observado durante o trabalho de campo, como também a partir dos depoimentos dos entrevistados no desenvolvimento da análise.

Para André (2008, p. 28), “os documentos são usados no sentido de contextualizar o fenômeno, explicitar suas vinculações mais profundas e completar as informações coletadas através de outras fontes”.

A análise de documentos – com o uso de materiais oficiais e não oficiais –, procedimento definido como “qualquer informação sob a forma de textos, imagens, sons, sinais, etc., fixada em um suporte material como fonte durável de comunicação” (CHIZZOTTI, 1998, p.109), que possa ser utilizada como fonte para a compreensão de tudo o que vem ocorrendo e que contribui para a educação paulistana no que se refere ao combate à xenofobia.

Dessa forma, a investigação de documentos da escola selecionada pretendeu encontrar eixos de diálogo da mediação de conflitos para a valorização da identidade e do combate à xenofobia.

4.2.5 Recursos fotográficos

O recurso fotográfico serviu não somente como ilustração do texto, mas também como complemento das descrições sobre o entorno social da escola.

Todos esses procedimentos e técnicas metodológicas descritos são o caminho para interpretar e sistematizar as motivações que geram os conflitos no ambiente escolar; as atitudes reativas, por parte dos discriminados; e a relação com a xenofobia.

Reconhece-se, portanto, que a xenofobia é um dos motivos geradores de conflitos manifestados em toda a sociedade brasileira e que é preciso criar e expor estratégias direcionadas a uma educação que atenda a todos, respeitando as diferenças.

4.3 Conhecendo o Campo de Pesquisa

A escolha da Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) Duque de Caxias⁵¹ foi motivada por uma conversa ocorrida no começo de 2017, com a professora Juli, da rede municipal de São Paulo e militante do movimento negro. Nessa conversa informal sobre a vida, sobre nossas lutas na educação, desembocamos em minha pesquisa de doutorado. Interessada, Juli comentou que a escola onde lecionava comportava muitos imigrantes, de diferentes nacionalidades, e seria muito interessante que eu desenvolvesse a pesquisa naquela unidade escolar.

A partir desse momento, iniciei uma pesquisa virtual sobre a escola e descobri que se situava na Baixada do Glicério, próxima à Igreja da Paz, a mesma que acolhe e desenvolve trabalhos com os imigrantes.

Outro aspecto que me motivou a escolher essa escola foi a localização no Centro de São Paulo, próxima ao bairro da Liberdade, que concentra a comunidade japonesa, e também próxima ao Brás, onde se concentra a comunidade boliviana.

É importante pontuar que, concomitantemente a esse processo, o projeto de

⁵¹ Localização geográfica da escola pesquisada (Anexo B).

pesquisa já havia sido submetido ao Comitê de Ética e aprovado.

Os próximos passos foram dados no começo de 2017, quando negocieei com a equipe gestora para acessar a escola. Enviei *e-mails*, telefonei e a resposta só veio no final de 2017, via *e-mail*. Marquei, então, uma conversa com Élcio, coordenador da escola naquele momento.

Desde a primeira visita na escola, foi enriquecedor conversar com o coordenador, naquele momento, um professor designado para o cargo. Esse professor já era efetivo na rede há 11 anos e, na escola em questão, há 8 anos, frequentando todos os períodos e dando aula para o Fundamental I e, no período noturno, para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Nessa primeira conversa, ele me apresentou a escola e apresentou dados interessantes, que serão explicitados nos capítulos seguintes. Ficou decidido que continuaria com a pesquisa no começo de 2018 e que, nas primeiras visitas, eu seria apresentada ao corpo docente.

Iniciado o ano letivo de 2018, ocorreram novos contratemplos. O primeiro foi a greve dos professores municipais de São Paulo, que durou quase 2 meses, e depois os desencontros com a coordenação. Nesse momento, retomei diretamente o contato com a professora Juli, a que me havia sugerido pesquisar nessa escola. Afirmou que a escola estava em processo de mudança na gestão, com a diretora já designada, mas não a coordenadora.

Na tentativa de continuar rapidamente com a pesquisa, pois já era final de março, liguei para a escola e falei diretamente com a diretora, que demonstrou simpatia pela pesquisa, mas me orientou a esperar mais duas semanas, pois a nova coordenadora estava chegando e eu deveria conhecer as suas orientações. Passaram-se as duas semanas e depois de muitas ligações consegui falar com a coordenadora, que me orientou a seguir sob o acompanhamento do professor Élcio.

Entrei em contato com ele mais uma vez, que se colocou à disposição, mas disse que, naquele momento, era professor da EJA no período noturno. Acordamos

que, no período noturno, ele me acompanharia, pois a maioria dos estudantes da EJA era imigrante, porém já adultos.

Quando iniciei o projeto de doutorado, meu foco era o Ensino Fundamental I, pois as pesquisas, no Brasil, relativas aos diferentes conflitos de gênero e raça, focalizam essa modalidade. Além disso, todas as formações sobre educação étnico-racial são para professores que atendem a esse grupo de alunos. Dessa forma, liguei para professora Juli e perguntei se ela teria disponibilidade para me acompanhar nessas visitas e me apresentar ao grupo docente, uma vez que a coordenadora não poderia. A resposta foi positiva e entusiasmada.

Entrei em contato com a coordenadora, mais uma vez, informando-a que o professor Élcio não poderia me acompanhar durante as vistas matutinas e que já conversara com a professora Juli para me acompanhar e se havia algum problema. A coordenadora concordou.

Já ansiosa para iniciar as visitas, organizei-me para serem nos dias em que os professores tinham não só aulas em sala de aula, mas também horários vagos para que pudéssemos conversar.

Também considerei os dias de rodízio do meu carro, em São Paulo, uma vez que o transporte particular reduziria o tempo de trajeto do campo até meu ambiente de trabalho, localizado em outro município. No período noturno, o transporte particular também facilitaria a chegada no horário de entrada dos alunos. Saía do meu trabalho, em Santo André, às 18 horas e dirigia até a Baixada do Glicério, em direção à EMEF Duque de Caxias, por aproximadamente 40 quilômetros de distância.

Em razão do longo período de negociação, fiquei um pouco apreensiva quanto à minha recepção na escola, mas tudo ocorreu tranquilamente. Na primeira visita, utilizei transporte público e foi interessante descer toda a Rua Conde de Sarzedas e observar todas as contradições sociais. As demais visitas, no entanto, foram feitas em carro particular, num percurso de 70 a 90 minutos, a depender do

horário em que saía de casa.

Procurei diversificar os horários em que eu estaria na escola, com a intenção de vivenciar diversas atividades. Em determinados dias, eu chegada no horário de entrada dos alunos e, em outros, no horário do intervalo. Não consegui, entretanto, estar no momento de saída dos alunos, pois coincidia com o horário em que deveria entrar no trabalho.

Entrei em campo com o projeto de pesquisar os conflitos surgidos devido à presença de imigrantes e filhos de imigrantes no cotidiano escolar, por meio do método etnográfico. Com o objetivo de pesquisa bem definido, não encontrei dificuldades em selecionar e recortar aspectos importantes do cotidiano escolar em campo.

Desde as primeiras visitas, a aproximação com o corpo docente e com os alunos, ainda que fascinante, processou-se com alguma tensão e também desconfiança de ambas as partes, até que o diálogo enfim se estabeleceu. A presença de qualquer estranho, em qualquer ambiente, por mais tranquila que possa parecer, é um acontecimento diferente e, por esse fator, fui recebida com perguntas e observações, principalmente por parte dos alunos.

Nas primeiras conversas e entrevistas com os professores, notava-se um incômodo em falar sobre o tema, pois, a depender da forma, poderiam ser, equivocadamente, interpretados como xenofóbicos. Como o objeto de estudo eram os conflitos a partir da presença de imigrantes, os diferentes discursos surgiram, mas sempre ressaltando como era difícil para os professores atenderem à diversidade de contradições postas no cotidiano escolar.

Pelos corredores, também conversava com as inspetoras e agentes escolares. Após algumas visitas, em dia de conselho do Fundamental I, fui apresentada para três professores que demonstraram estar interessados no tema da pesquisa, colocando-se à disposição.

Em outro momento, estive na sala de aula de um desses professores;

conversei com os alunos imigrantes e nativos; e fui com eles passear no Museu Cata Vento; e ainda consegui conversar com outros professores e fazer mais uma entrevista.

Com o tempo e a aproximação com aquele ambiente escolar, fui dispensando a companhia e as indicações da professora Juli. Já entrava e saía da escola sem despertar olhares desconfiados. A partir de então, alguns fatos foram aparecendo. A cada entrevista realizada, percebia maior liberdade do entrevistado em expor livremente suas ideias. Os conteúdos silenciados nas primeiras entrevistas foram sendo revelados e as informações incorretas foram sendo corrigidas naturalmente por eles, fazendo com que eu revisse algumas anotações e entrevistas anteriores.

As entrevistas foram gravadas e tudo o que ocorria de relevante para o tema de estudo, incluindo os momentos de entrevista, era anotado em meu diário de campo. Foram somadas também à pesquisa as informações contidas nos *blogs* do projeto da escola. Todo esse material está abordado sistematicamente nos próximos capítulos.

Durante o período em campo, nem sempre o tema era focado em minha pesquisa. Por várias vezes, os assuntos iam para fora do muro da escola e, algumas vezes, participei ativamente das aulas, auxiliando o professor com as atividades curriculares. Ao ir embora, os alunos me perguntavam se não iria almoçar com eles e depois diziam “até amanhã”. Estávamos criando um vínculo, tanto com os alunos nativos como com os imigrantes, fato que nos permitia falar sobre como eram nossas vidas; saber o que gostariam de fazer e ser; e com alguns alunos imigrantes pude falar, por um momento, em espanhol e dar um abraço apertado.

Aprendi muito, com cada sala visitada. Os olhares diversos, as desconfianças e, mais tarde, a confiança, me deram a certeza de que são necessárias mais pesquisas e a divulgação dos resultados para atrair novos olhares e outras preocupações. Tanto para as crianças imigrantes como as nativas, a escola desempenha a mesma função social de local onde podem aprender, conhecer novos amigos, brincar; ser um segundo lar, onde podem fazer novas descobertas

acadêmicas e sociais. Para os adultos da EJA, a escola era a oportunidade de melhoria, de dominar a leitura, a escrita e a fala.

De início, não intencionava visitar o período noturno, mas, em conversa, o orientador me sugeriu fazê-lo e foi muito importante descobrir a verdadeira necessidade escolar do grupo de imigrantes da EJA. Por um momento, considerei que meu objeto de estudo não se aplicaria àquele grupo, mas, depois da primeira conversa com um aluno, vi que era importante, ainda que em menor proporção, fazer algumas entrevistas com as pessoas desse segmento.

O período em campo, de início, causou certa expectativa, por parte dos professores, pois acreditavam que eu seria uma porta-voz imediata e ajudaria a alcançar as instâncias superiores, trazendo alguma ajuda na resolução dos problemas escolares. Os alunos, por sua vez, esperavam que eu auxiliasse nas atividades diárias e, assim, aprenderem rapidamente. Essa situação causou-me desconforto e passei a me questionar a respeito de outra maneira para não lhes trazer mais frustrações.

As entrevistas, visitas, os contatos, as longas conversas, foram iluminando os reais objetivos de pesquisadora aos pesquisados. No entanto, o interesse em responder às entrevistas foi diminuindo e minha presença, em algumas salas de aula, começava a parecer indesejada. Constatada essa situação, procurava outras salas para visitar.

Estar em campo fez aflorar uma mistura de sentimentos e me exigiu empenho, coragem, sensibilidade, indignação e muito amor. O fato de ser negra e a maioria dos estudantes imigrantes da escola também, passou um certo conforto e alguns deles me perguntavam de que país eu era. Foram momentos enriquecedores, pois “o trabalho de campo é uma experiência educativa completa. O difícil é decidir o que foi aprendido” (GEERTZ, 2001, p. 43). As visitas continuaram, depois da qualificação, com o objetivo de encontrar e detalhar o que ainda não havia identificado. Essas impressões, descobertas e observações serão abordadas nos capítulos seguintes desta Tese.

Capítulo 5 – São Paulo dos Mil Povos e Educação

A capital paulista ganha o mesmo nome do estado e é uma das maiores cidades do mundo, em termos populacionais; a mais urbanizada do Brasil; e a principal cidade global da América do Sul. Já recebeu o título de Cidade Global Alfa, por parte do Globalization and World Cities Study Group & Network e, em 2016, foi a 11^a cidade mais globalizada do planeta.

Para Ferreira (2003), São Paulo apresenta características de cidade global, porque comporta significativamente sedes de grandes empresas transnacionais, têm bolsas de valores de importância internacional, centros de convenções, aeroportos e hotéis modernos e, em razão disso, recebe significativo fluxo de capital financeiro (Figs. 1 e 2).

Figura 1 – Cidade de São Paulo



Figura 2 – Cidade de São Paulo



Fonte: Imagens reproduzidas do *Blog* do Lopes (Disponível em: <http://www.lopes.com.br/blog/cultura/sao-paulo/>. Acesso em: 12 mai. 2019).

Ferreira (2003) afirma ainda que São Paulo, enquanto cidade global, é vista como mito, porque está na periferia do capitalismo. Segunda mais rica cidade da América do Sul, possui um Produto Interno Bruto (PIB) acima da maioria dos países vizinhos, o que a torna também atraente para as migrações.

São Paulo, a “cidade dos mil povos”⁵², completou 464 anos em 2019, comportando aproximadamente 12,11 milhões de habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), abrigando, além de brasileiros, povos de diversas partes do mundo.

O Observatório de Turismo e Eventos (OTE) da Cidade de São Paulo detectou, em pesquisa, que a cidade recebe anualmente milhões de turistas, de diferentes nacionalidades, e comporta muitas comunidades estrangeiras como residentes. Em parceria com o Sincre, OTE e o Núcleo de Estudos e Pesquisas da Empresa Municipal São Paulo Turismo (SPTuris), foram organizados os dados das maiores comunidades estrangeiras que vivem na capital. São elas:

Tabela 11 - Número de pessoas estrangeiras de acordo com as maiores comunidades

Classificação	Origem	Nº de pessoas
1	Portugal	100.855
2	Bolívia	53.235
3	Japão	47.317
4	Itália	33.388
5	Espanha	26.496
6	China	24.914
7	Coreia do Sul	16.979

⁵² Essa expressão foi cunhada por Marilena Chauí, quando secretária municipal de Cultura no governo de Luiza Erundina (1989-1992) - informação do então secretário municipal de Negócios Extraordinários e chefe de Gabinete da Prefeita, Alípio Casali. O mote adotado foi “São Paulo dos Mil Povos: Diga não ao Preconceito”. (SÃO PAULO, 1992).

8	Argentina	13.816
9	Alemanha	9.751
10	Chile	9.449
11	EUA	8.475
12	França	6.749
13	Líbano	6.672
14	Peru	6.160
15	Paraguai	5.504

Fonte: OTE/ SPTuris, 2015.

São Paulo é a cidade brasileira que mais concentra imigrantes de diferentes partes do mundo, que se agrupam em determinado ponto da capital paulista, assim que chegam no Brasil, com o objetivo de conviver em comunidade com valores e culturas similares. Como já comentado no capítulo 1, o bairro da Liberdade, por exemplo, vizinho à escola pesquisada, concentra a maior parte dos imigrantes e descendentes de japoneses.

Todo e qualquer imigrante na cidade de São Paulo tem leis e políticas que o ampara. Em 2014, por exemplo, foi criado o Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (Crai-SP), um equipamento público de referência na atenção especializada à população imigrante da cidade de São Paulo, independentemente de sua situação migratória e documental. O equipamento tem como objetivo promover o acesso a direitos e à inclusão social, cultural e econômica das pessoas migrantes no município.

Esse equipamento reúne programas e projetos de acolhimento (abrigo

emergencial), capacitação, educação (aulas de português), feiras culturais, serviços de regularização e trabalho, entre outros apoios.

A mais recente política municipal foi a Lei municipal 16.478⁵³, de 7 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante e dispõe sobre seus objetivos, princípios, suas diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Essa lei institucionaliza o conjunto de políticas públicas que vêm sendo implementadas na cidade de São Paulo e foi idealizada por meio do Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População Imigrante, que tem como objetivo promover e articular as políticas públicas migratórias no município de forma transversal e sob a ótica do imigrante.

A SME de São Paulo⁵⁴ garante a matrícula de todos os alunos imigrantes, estejam eles em situação regular ou não, segundo a LDB e o ECA. É importante ressaltar que além das políticas municipais, existem organizações⁵⁵ no município, que apoiam os imigrantes e os auxiliam para a preservação de sua cultura no Brasil.

5.1 As Escolas Públicas de São Paulo

Para entender as especificidades da rede municipal de educação de São Paulo, objetivo deste subcapítulo, contextualizamos importantes ações da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, voltadas para a inserção desse grupo de estudantes nas escolas estaduais.

⁵³ Lei 16.478, de 8 de julho de 2016, institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes.

⁵⁴ Até a data de publicação desta Tese, o Brasil se dissociou de Pactos Internacionais, porém não se sabe, ainda, quais as repercussões no campo da educação; portanto, seguiremos com as legislações vigentes.

⁵⁵ Todas essas organizações foram mapeadas pela Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo e o resultado está disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/2016_mapeamento%20grupos.pdf.

5.1.1 As escolas estaduais de São Paulo

No decorrer da história nacional, cada estado teve suas especificidades relativas à educação, que foram decorrentes dos interesses produtivos e das necessidades locais. O Estado de São Paulo, por exemplo, grande polo industrial, recebeu, entre os séculos XIX e XX, imigrantes de diversas etnias e nacionalidades,

deixando suas marcas em diversos âmbitos do viver social, o que pode ser verificado nas falas dos paulistas, nos hábitos, na produção cultural e também nas estatísticas e documentação produzida pela administração pública sobre tal processo. Todo esse conjunto de fontes, miradas de diferentes ângulos, possibilita a construção de uma ampla visão da presença do imigrante na sociedade paulista. (SÃO PAULO, 2013).

Preocupados com o crescente número de matrículas na rede estadual, no ano de 2012, foi criado o Núcleo de Inclusão Educacional, um novo órgão da Secretaria da Educação do Estado, voltado para a definição de diretrizes para a recepção de alunos estrangeiros. A proposta da rede estadual é que o Núcleo seja responsável pela elaboração de estratégias de orientação e auxilie os professores, diretores e supervisores na recepção e adaptação desses alunos (SÃO PAULO, 2013).

A primeira ação do Núcleo de Inclusão Educacional para a elaboração das estratégias de orientação, foi o levantamento estatístico de alunos estrangeiros na rede, que revelou que, em 2013, as escolas estaduais de São Paulo receberam 7.100 mil novos alunos, de 90 nacionalidades diferentes. Desses, 58% eram bolivianos, seguidos pelos japoneses, que representam 14% dos imigrantes matriculados na rede. Os registros mostraram, ainda, que o Paraguai, Peru, Portugal, a Argentina, Angola, os EUA, a Colômbia e China estavam entre as dez nações líderes em alunos na rede (SÃO PAULO, 2013).

Em 2014, passou para 8.254, o número total de matrículas de estudantes imigrantes, seguindo o mesmo percentual de estudantes por nacionalidade: primeiro os bolivianos; seguidos pelos japoneses; segundo os dados do Data-Base 2014, organizado e comentado por Rodrigues *et al.* (2014). Em 2017, de acordo com a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, as matrículas de estudantes imigrantes contabilizavam 10.298 alunos.

Em cumprimento ao proposto em 2012, com a criação do Núcleo de Inclusão Educacional, em setembro de 2017, é apresentado o 1º Documento Orientador: Estudantes Imigrantes, com o objetivo de

divulgar, para a rede estadual de ensino, as legislações nacionais e estaduais vigentes, além de orientações do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da própria Secretaria de Estado da Educação, no que diz respeito à vida escolar dos estudantes imigrantes. (SÃO PAULO, 2017).

O documento contém legislações nacionais e estaduais sobre imigração, e, ainda, as orientações referentes a acolhida, atendimento, matrícula, classificação e reclassificação dos alunos imigrantes. O termo imigrante, no documento, é utilizado para todos os estudantes imigrantes, seja de forma legal ou não e, ainda, os que estão em situação de refúgio, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas (SÃO PAULO, 2017). Em 2018, é impressa a segunda edição e distribuída para a rede.

Como revelado, a implementação do Núcleo de Inclusão Educacional ocorreu somente no ano de 2012, mas o primeiro marco na educação, para alunos imigrantes do Estado, foi em 1995, quando a Secretaria de Educação instituiu a Resolução SE 10⁵⁶, pautada pelo ECA e pela CF de 1988, que assegura educação para todos os alunos imigrantes, estejam eles em situação migratória regular ou não.

5.1.2 As escolas municipais de São Paulo

Na rede municipal de São Paulo, o percentual de matrículas de estudantes imigrantes é muito parecido. Dados revelam que o número de matrículas de alunos estrangeiros aumentou 447,9%, de 2010 para 2012. Foram registradas, em 2012,

⁵⁶ Resolução SE 10/95, Art. 1º “As escolas estaduais que ministram o ensino fundamental e médio deverão receber os pedidos de matrícula dos alunos estrangeiros, de acordo com o disposto nesta Resolução. Art. 2º “A Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino”.

1.863 matrículas de alunos de outras nacionalidades, e a maioria de alunos bolivianos, seguidos por japoneses, argentinos e paraguaios. Constatam também alunos americanos, gregos, irlandeses e iranianos (SALDAÑA; FERRAZ, 2013). Em 2014, o número de matrículas de alunos imigrantes passou para 5.369, em toda a rede municipal de São Paulo (RODRIGUES *et al.*, 2014).

Em 2017, o número de estudantes imigrantes matriculados na rede era de 4.076, segundo o discurso do coordenador do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais da SME, Rafael Silva, no ato de sua posse. No entanto, o portal dos dados abertos da prefeitura apresenta a matrícula de 4.747 alunos estrangeiros, em toda a rede, até junho de 2017 (SÃO PAULO, [2018]).

O Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais da SME foi criado em 2005, inicialmente para atender às demandas da Lei 10.639/2003, em 2005, ou seja, para implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana para toda a rede municipal por meio da formação continuada de professores e gestores (SÃO PAULO, [2018b]).

Muitas foram as ações com a criação do Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, desde 2005, como mostras de cinema negro e indígena, cursos, aquisição e distribuição de material didático e, por fim, em 2008, a publicação das Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem de Educação Étnico-Racial (SÃO PAULO, [2018b]).

Em 2009, o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais, para atender aos alunos imigrantes, começou a desenvolver atividades com imigrantes, principalmente os alunos bolivianos (SÃO PAULO, [2018b]).

No ano de 2010, a contratação de profissionais para oferecer cursos de formação de gestores e professores, além da temática História e Cultura Africana e Afro-brasileira; Literatura e Culturas Africanas e Afro-brasileiras; História e Cultura dos Povos Indígenas; incluiu a temática História e Cultura dos Povos Latinos (SÃO

PAULO, [2018b]).

Nos anos seguintes, continuaram as formações, pesquisas, coletas de materiais, os grupos de trabalho e ações voltadas para discussões sobre migrações, cultura latino-americana e história das culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas (SÃO PAULO, [2018b]).

Em 2015, também foram oferecidos, por meio de oficinas, por especialistas no campo artístico e arte-educadores *hip-hop*, arte afro-brasileira e indígena, jogos, audiovisual, capoeira, danças afro-brasileira e indígena, contação de histórias, música, percussão e teatro sobre movimentos migratórios (SÃO PAULO, [2018b]).

Por fim, em 2016, o curso Olhares Cruzados na Diversidade em São Paulo, com o objetivo de fortalecer a escola como ambiente de convivência saudável de respeito aos direitos humanos, às diferenças e à diversidade, apresentou o documentário Migração como Direito Humano: Rompendo o Vínculo com o Trabalho Escravo, que envolveu 330 professores e 5.108 alunos da rede municipal e ainda 6.796 pessoas da comunidade extraescolar (SÃO PAULO, [2018b]).

No mesmo ano, também ocorreu o Congresso Municipal de Educação para as Relações Étnico-Raciais, organizado pela SME/SP, que também comportou a temática imigrante (SÃO PAULO, [2018b]).

Como descrito, existiu um trabalho mais específico da SME em relação à educação étnico-racial e os imigrantes matriculados na rede desde 2009; porém o Plano Municipal de Educação⁵⁷, aprovado em 2015, estabelece 13 metas, e somente a última meta, indiretamente, remete a estratégias para reduzir as desigualdades e promover a melhoria do atendimento nas áreas mais desfavorecidas.

⁵⁷ Ver o Plano na íntegra. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20294.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

Ainda as Diretrizes do Plano Municipal de Educação trazem os seguintes pontos que dialogam diretamente com a temática da educação para as diferenças (Mil Povos) como:

- Superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- Promoção da educação em direitos humanos;
- Difusão dos princípios de equidade, da dignidade da pessoa humana e do combate a qualquer forma de violência;
- Desenvolvimento de políticas educacionais voltadas à superação da exclusão, da evasão e da repetência escolares, articulando os ciclos e as etapas de aprendizagem, visando a continuidade do processo educativo e considerando o respeito às diferenças e desigualdades entre os educandos.

Esses quatro pontos das diretrizes, que constam no Plano Municipal de Educação, atendem às legislações e discussões sobre educação para as diferenças, considerando a educação em direitos humanos, visando à melhoria na qualidade e nas expectativas, ao acolher os mais de 4 mil alunos imigrantes matriculados nas escolas municipais de São Paulo.

Outro documento importante, que marca um momento histórico na área da educação do município, foi a aprovação, no ano de 2017, do currículo municipal de São Paulo. Embora a elaboração desse currículo por um grupo limitado da gestão e colaboradores, tenha ocorrido antes mesmo da BNCC ter sido aprovada, a cidade de São Paulo, pela primeira vez, tem um currículo próprio. É importante ressaltar que independentemente da ordem cronológica dessas aprovações, o documento municipal está alinhado com a BNCC e, nele, ainda consta que o sistema educacional não pode ser alheio às diferenças. Diante do exposto, considera-se que o currículo da cidade de São Paulo,

[...] contempla o respeito à diversidade humana, considerando que os sujeitos devem ser valorizados pela sua heterogeneidade quanto ao gênero, etnia, cultura, deficiência, religião, entre outras particularidades. O não reconhecimento da diversidade na escola pode ser gerador de discriminação e exclusão do estudante e, assim, contribuir para aprofundar as desigualdades educacionais ao invés de combatê-las. (SÃO PAULO, 2017, p.23).

Nesse sentido de reconhecimento da diversidade, o currículo da cidade também considera o movimento migratório das últimas décadas, o qual a transforma

em “[...] cidade global pioneira em inovação e marco histórico, centro financeiro e industrial, rica em diversidade sociocultural pela própria contribuição dos migrantes e imigrantes (SÃO PAULO, 2017, p. 24).

O texto traz que o currículo do sistema educacional é atingido frontalmente, em busca de sua identidade, uma vez que existem impactos nos “[...] valores do convívio, nas leis, na cultura, na perspectiva de futuro, na degradação ambiental e, consequentemente, na educação [...]” (SÃO PAULO, 2017, p. 24).

Essas foram as ações da SME que abrangiam a temática do imigrante, segundo o portal da Secretaria, até o ano de 2017. Desde então, o *site* não destaca outras ações.

É importante ressaltar que, na busca por mais elementos sobre ações do Núcleo, a respeito da temática da educação das relações étnico-raciais e a educação para o combate à xenofobia, foram realizadas solicitações de entrevistas, de matérias que descrevessem como foram essas ações, conforme o Apêndice A, em que se afirma que todas as informações disponíveis constam do portal da SME e que as demais informações devem ser requisitadas mediante *e-mail*. Entretanto, ainda não houve resposta até o momento da elaboração deste texto.

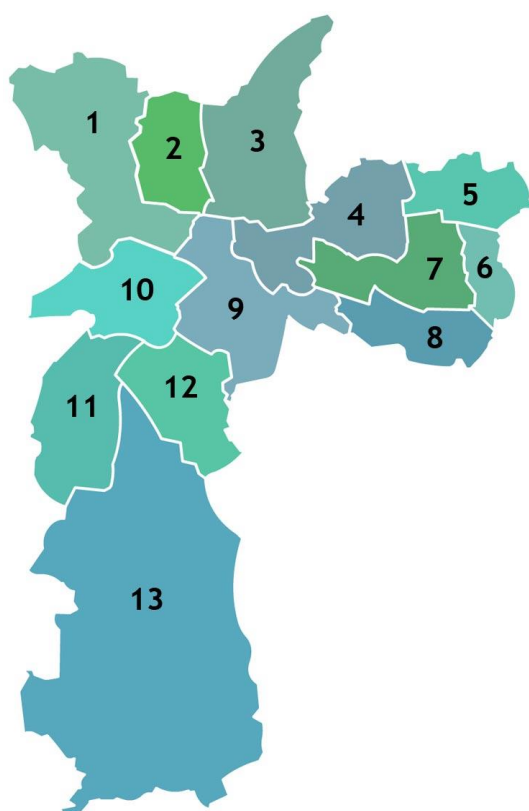
No *site* da prefeitura, não foram encontradas ações da SME; porém, dados estatísticos relacionados à educação de toda a rede e alguns serão abordados a seguir.

5.2 Localização dos Estudantes Imigrantes na Rede Municipal de São Paulo

A rede municipal de educação de São Paulo abrange 824 unidades educacionais, para contemplar 1.036.087 alunos de Ensino Infantil, Fundamental, Médio, EJA e creche,

Essas instituições estão organizadas em 13 Diretorias Regionais de Educação (DRE) (Fig. 3).

Figura 3 - Localização das Diretorias Regionais de Educação (DREs)



- 1 DRE Pirituba
- 2 DRE Freguesia/Brasilândia
- 3 DRE Jaçanã/Tremembé
- 4 DRE Penha
- 5 DRE São Miguel
- 6 DRE Guaianases
- 7 DRE Itaquera
- 8 DRE São Mateus
- 9 DRE Ipiranga
- 10 DRE Butantã
- 11 DRE Campo Limpo
- 12 DRE Santo Amaro
- 13 DRE Capela do Socorro

Fonte: São Paulo, 2018b.

A Tabela 12 demonstra a relativa concentração de estudantes imigrantes na região leste e, em segundo lugar, aparece a região norte. Segundo os dados da SME, 46% dos alunos imigrantes estão matriculados nas escolas da DRE da zona leste, caracterizada por ser uma região afastada do centro e com maior número de diretorias.

Tabela 12 - Matrículas por Diretoria Regional de Educação

Diretoria	Zona	Matrículas de Estrangeiros	Total de Nacionalidades
Pirituba	Norte	320	26
Freguesia/Brasilândia	Norte	454	28
Jaçanã/Tremembé	Norte	1.035	26
Penha	Leste	1.158	37

São Miguel	Leste	239	25
Guaianazes	Leste	204	21
Itaquera	Leste	416	32
São Mateus	Leste	173	20
Ipiranga	Centro	410	44
Butantã	Oeste	84	28
Campo Limpo	Sul	128	28
Santo Amaro	Sul	54	18
Capela do Socorro	Sul	72	192

Fonte: São Paulo, [2018]

A escola onde foi desenvolvida a etnografia parte deste trabalho, está localizada na região do Glicério, sob a responsabilidade da DRE Ipiranga, região mais central. Essa diretoria, conforme a Tabela 12, atende a 410 alunos imigrantes, o que representa somente 8,63% de todas as matrículas de imigrantes da rede. Ao ser comparada com outras DREs, é visivelmente pouco representativa. Em contraponto, é a DRE que mais apresenta diversidade de nacionalidade. A Tabela 13 apresenta a quantidade de alunos imigrantes, de acordo com a nacionalidade.

Tabela 13 - Nacionalidades dos alunos matriculados na DRE do Ipiranga

Nacionalidade	Matrículas
Alemanha	1
Angola	70
Argentina	18
Birmânia	1
Bolívia	69
Bósnia Herzegovina	1
Burundi	1
Cabo Verde	2
Camarões	1
Canadá	1
Chile	1
China	5
China (Taiwan)	1
Colômbia	19
Congo	7

Coréia	0
Costa do Marfim	0
Equador	5
Espanha	1
Estados Unidos da América (EUA)	5
França	1
Grã-Bretanha	1
Grécia	1
Guiana Francesa	1
Guiné	2
Guiné-Bissau	15
Inglaterra	1
Iraque	1
Itália	4
Japão	31
Marrocos	1
México	2
Nigéria	1
Paraguai	34
Peru	21
Portugal	5
República de El Salvador	1
República do Haiti	56
República Dominicana	2
Senegal	1
Síria	12
Togo	2
Uruguai	1
Venezuela	4
Total	410
44 nacionalidades	alunos

Fonte: São Paulo, [2018].

Segundo os dados da SME eram 410 alunos matriculados na rede, de 44 nacionalidades, culturas e idiomas diferentes. Essa é parte do retrato das escolas paulistanas.

As Orientações Curriculares e Expectativas de Aprendizagem para a

Educação Étnico-Racial do município de São Paulo de 2007 são documentos específicos de cada área que, em seu texto introdutório, incentiva o trabalho educativo para valorizar não só a população afro-brasileira e africana, mas também dialogar com os demais imigrantes, uma vez que norteia a temática do pluralismo cultural. As orientações curriculares do município e os materiais didáticos merecem ser tema de pesquisa, para que possam ser assimilados todos os eixos de diálogo que valorizem essa população imigrante, mas que fogem ao escopo desta pesquisa.

Não foi encontrado nenhum material, ou iniciativa pedagógica, como conferências e seminários específicos, que valorize o acesso e a permanência de alunos imigrantes na rede municipal.

Capítulo 6 – Os Estudantes Imigrantes na EMEF Duque de Caxias: Conflitos e Desafios Curriculares

Neste capítulo, são apresentados os relatos e as entrevistas sobre a maneira como ocorrem, ou não, as representações de alunos imigrantes e nativos em relação aos conflitos relacionados à xenofobia e ao racismo na escola e analisados ainda os processos de mediação de conflitos. Pesquisadores atuais sobre educação e imigração possibilitaram estabelecer um diálogo mais profundo sobre a temática em questão.

Segundo Sawaya (2017, p. 78),

[...] não é nova a preocupação das atuais reformas educacionais de identificar diferenças principalmente no funcionamento psíquico dos alunos, filhos de população migrantes, que compõem a grande maioria das populações urbanas das grandes cidades no Brasil e, a partir delas, propor medidas educacionais.

Como apontado nos capítulos anteriores, especificamente no capítulo 1, o mundo globalizado incitou constantes mudanças e adaptações também para a educação.

Diante dessas mudanças, a escola pública, mesmo demarcada pelas diferenças sociais e culturais, vem tentando se restabelecer incentivando a “[...] atitudes de tolerância, respeito às diferenças, administração dos conflitos e flexibilização às condições de vida e trabalho” (SAWAYA, 2017, p.78)

A escola, palco desta pesquisa, que recebe alunos de diferentes lugares do Brasil e do mundo, está localizada na região central da capital paulista, no bairro do Glicério, melhor situado a seguir.

6.1 O Bairro do Glicério

O Glicério, também conhecido como Baixada do Glicério ou Várzea do Glicério, é um bairro do centro de São Paulo, situado no distrito da Liberdade.

Suas principais vias, como a rua dos Estudantes, comportam grandes pensões; a rua Conde de Sarzedas (Fig. 7), na esquina da escola pesquisada, abriga o maior centro comercial evangélico (Fig. 8); e na rua do Glicério (Fig. 4), logo atrás da escola, está localizada a Igreja Nossa Senhora da Paz (Figs. 5 e 6), que é referência para os imigrantes da cidade.

Figura 4 - Rua do Glicério



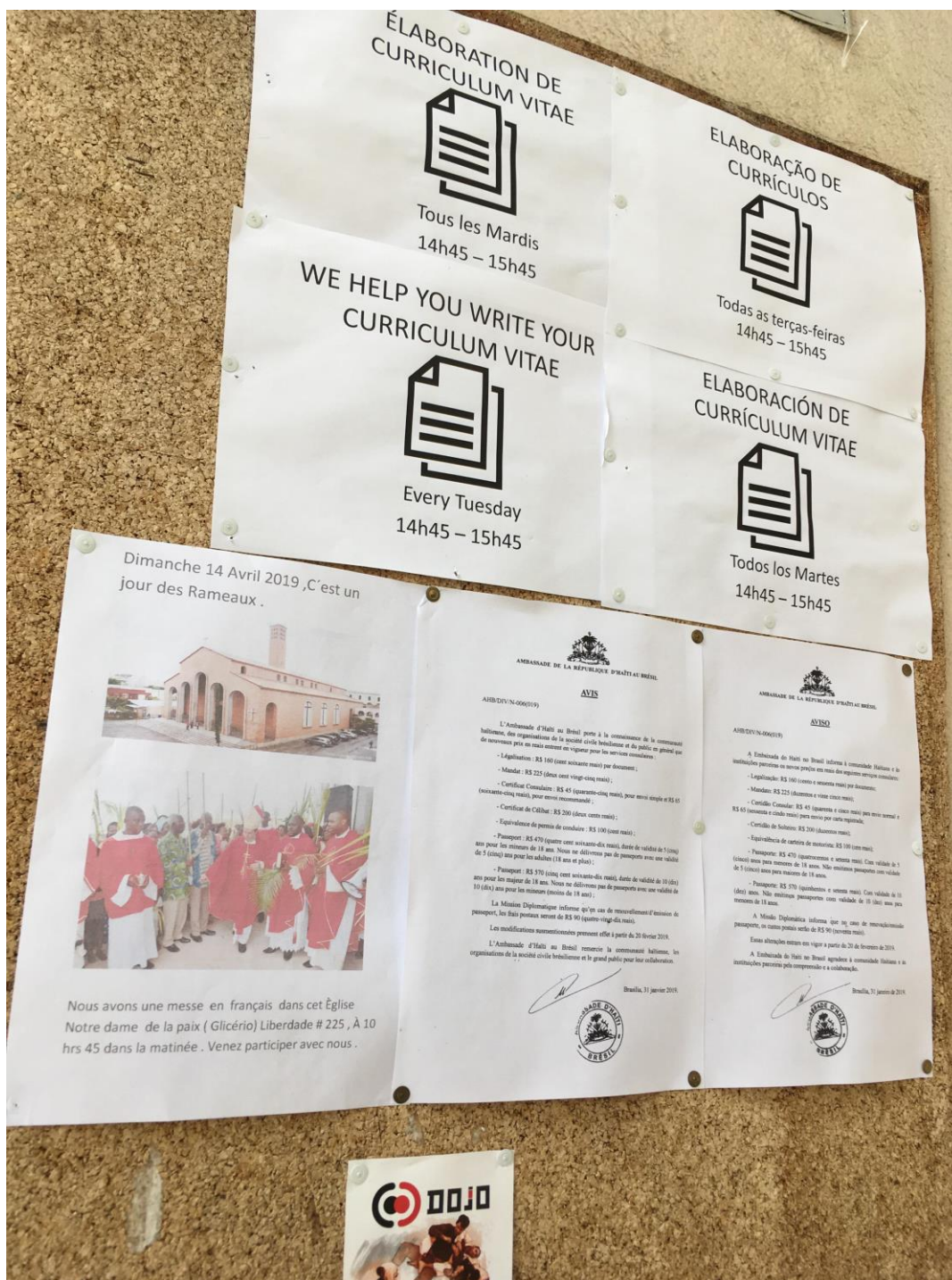
Fonte: Autora, 2019.

Figura 5 - Entrada lateral da Igreja da Paz



Fonte: Autora, 2019.

Figura 6 - Quadro ao lado da entrada lateral da Igreja da Paz



Fonte: Autora, 2019.

Figura 7 - Final da rua Conde de Sarzedas



Fonte: Autora, 2019.

Em conversa com a professora Juli, ela comenta, ironizando, que a rua da escola inicia-se com a justiça divina e termina com a justiça dos homens.

Eu sempre falo assim que aqui, não sei se você conhece ou já andou por aqui, então, a escola está entre essas duas ruas principais, a Conde de Sarzedas, que começa lá na Liberdade, e a rua dos Estudantes que começa lá na Sé, na praça João Mendes. Então, a Conde de Sarzedas era muito famosa por vender artigos evangélicos, é muito procurada por evangélicos, a cidade toda vem comprar artigo aqui [Fig. 8]. Então, eu sempre brinco que

nela construíram um prédio luxuoso do tribunal de justiça, lá no alto da Conde de Sarzedas, que é aqueles de vidro, né, super moderno [Fig. 9], então, eu sempre brinco que você começa com a justiça dos homens e depois a divina e aí você termina com a vulnerabilidade social, com as bocas de tráfico, com toda a violência. Eu sempre brinco com aquele filme do Glauber Rocha, Deus e o diabo na terra do Glicério, essa metáfora que eu uso às vezes. (professora Juli).

Figura 8 – Comércio evangélico



Fonte: <https://economia.ig.com.br/empresas/comercioservicos/2014-01-02/mercado-bilionario-da-fe-avanca-com-novos-produtos-e-servicos.html>. Acesso em: 15 fev. 2019.

Figura 9 - Museu do Tribunal da Justiça de São Paulo.



Fonte: Autora, 2019.

No relato, a professora também comenta que os alunos vivem no mesmo bairro em que estudam, porém muitos deles migram frequentemente, portanto, a escola é caracterizada como um espaço de passagem

Então, os nossos alunos, eles são oriundos daqui da comunidade do Glicério e das comunidades adjacentes aqui. Então, quando a gente fala de adjacentes, é rua São Paulo, que é um pouco mais distante, tem aqui a Helena Zerrenner, a rua dos Estudantes, rua dos Prazeres, eles têm esses prédios grandes, e os nossos alunos vivem neles. Aqui é uma escola que tem muita essa coisa de passagem, uma comunidade bem dinâmica, vamos dizer assim! Dinâmica e complexa! Porque o aluno que entra aqui no primeiro ano ele não é o mesmo do nono ano, então você vai encontrar hoje nos nossos dois nonos anos, uma minoria dos alunos que estão aqui desde o primeiro ano, porque esse aluno vai, ele volta, e às vezes ele não volta, entendeu? Porque a maioria das pessoas não saberia percentuar para você, mas a gente tem um número considerável de famílias que moram de aluguel! Ou estão em ocupações. O aluguel pode ser nos cortiços, pode ser nos apartamentos, alguns estão em situação de rua. E então, a gente também tem famílias nessas condições, que dormem nos abrigos e cortiços, inclusive, a gente já fez visitas nos cortiços, tem um projeto de um professor de geografia, o professor Paulo, que faz essa visita nos cortiços para os alunos aprenderem geografia a partir do território. Então, o que eu posso

dizer, que esse é o contexto do Glicério, o Glicério mudou muito se você pegar quando a gente fez um curta com os alunos, a gente faz projetos de curta, O grito do Glicério. A gente chegou a fazer um curta com os alunos, a gente foi pesquisar um pouco essa história do Glicério e essa mudança de perfil de moradia, de morador no Glicério, então, hoje é isso, tem um fluxo, aqui, a gente pode dizer que é uma região de imigrantes, tanto de migrantes brasileiros quanto imigrantes estrangeiros, tem gente de todas as regiões do Brasil e de várias partes do mundo aqui, então é bem complexo mesmo né?! Então, a gente acaba dizendo que é uma região de passagem, se você pegar uma das nossas turmas, hoje, sei lá um sexto ano nosso, vários alunos já foram embora, desde fevereiro até agora, entendeu? E outros já entraram, também. Então, a escola tem essa dinâmica entra e sai, todo o tempo, entendeu? Valeria, de repente, até nós, professores, inclusive percentuar, qual a porcentagem dos alunos que ficam até se formarem, uns 30% dos alunos que ficam até o final, pode ser, entendeu? E esses outros 70% vão circulando. Tanto é que a gente tem, por exemplo, vários anos, a gente teve cinco primeiros anos, então cinco turmas entravam com uma média de 25 alunos, por turma, e o funil terminam com dois longos anos. (professora Juli).

Normalmente, as matrículas escolares ocorrem por proximidade domiciliar, como é o caso do Glicério, segundo os relatos da professora. No entanto, existem outros fenômenos, que ocorrem em detrimento da identificação com o território, da comunidade escolar. Para Rodrigues (2017, p. 72),

[...] o que faz a escola se identificar mais ou menos com o território é a relação maior ou menor de seus agentes com o território. Logo naturalmente a escola acaba por se identificar mais facilmente com o grupo que tem um pouco mais de capital cultural, maior inserção social e territorial e assim este grupo passa a ser melhor atendido pela escola. Esse melhor atendimento, na verdade, só ocorre porque o grupo se identifica mais facilmente com as exigências da escola. Não seria o caso dos imigrantes e dos migrantes nacionais; para estes a tendência seria ficar sem serem contemplados.

A população que reside na região, em sua maioria, é de baixa renda, migrante e imigrante, e vivem nos edifícios antigos, em cortiços. Na última década, a Brookfield, empresa canadense, que também atua no segmento imobiliário, implementou um projeto de “revitalização” na área do Glicério, demolindo edifícios antigos e construíram novas torres de 25 andares, expulsando alguns moradores antigos do local e aumentando a quantidade de moradores em situação de rua (Fig. 10). Com a construção desses edifícios, muitos haitianos chegaram a trabalhar neles e estudaram na escola durante a noite, ao mesmo tempo em que muitos alunos tiveram que se deslocar, porque o aluguel aumentou, devido à revitalização.

Então, o aluguel é o fator, então, às vezes, eles vêm para cá porque têm uma demanda, para você ver, muitos são estrangeiros. À noite, quando eu

dava aula à noite, a gente teve uma leva de alunos haitianos, a gente teve uma chegada de haitianos muito grande, ali por 2011, eu não vou saber precisar o ano, e eles trabalhando na construção civil, entendeu? Eu tinha alunos com o ensino médio completo! Mas estavam aqui por conta da língua portuguesa. (professora Juli).

Figura 10 - Revitalização do Glicério



Fonte: <https://economia.estadao.com.br/blogs/radar-imobiliario/torre-de-25-andares-renova-a-baixada-do-glicerio/>. Acesso em: 10 fev. 2019.

As imagens anteriores ilustram detalhes do aspecto físico que é o Glicério, bairro em que está localizada a escola pesquisada.

6.2 A Escola

A EMEF Duque de Caxias (Fig. 11) ocupa um prédio de esquina da rua Conde de Sarzedas com a Praça Dr. Mario Margarido. Está constituído de 3 andares, 19 salas de aula, 1 laboratório de informática, 3 quadras esportivas (Fig. 12), 1 sala de vídeo, 1 sala de leitura; no andar térreo, está localizado o pátio, o palco do anfiteatro utilizado para diferentes atividades, e o refeitório. No ano de 2018, atendeu a 16

turmas, só no período da manhã, do Ensino Fundamental, níveis I e II. Em 2019, matricularam-se 1.060 alunos, do Ensino Fundamental, níveis I e II, e, ainda, o público da EJA, atendido no período noturno.

Figura 11 - EMEF Duque de Caxias



Fonte: Autora, 2019.

A escola atende, nos períodos matutino e vespertino, crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, ou seja, com idades compreendidas dos 6 aos 17 anos, aproximadamente, porque alguns já foram reprovados algumas vezes, ou ficaram sem estudar por algum período.

Figura 12 - Quadra de esportes



Fonte: Autora, 2019.

Desde minha primeira visita à escola, o coordenador pedagógico na época e alguns professores comentaram, com certo descontentamento, que, por ser centralizada, a escola virara palco de diferentes pesquisas, em diferentes áreas, e citaram era a tese de doutorado de arquitetura e urbanismo de Luiz Tokuzi Kohara, intitulada *Relações da Moradia e o Desempenho Escolar: Estudo com Crianças Residentes em Cortiços*. A pesquisa constata que o fracasso escolar dos estudantes da EMEF tem relação direta com a precária condição de moradia (KOHARA, 2009). O autor não considera o fato de que nas imediações da escola vive uma população socialmente excluída; são migrantes nordestinos e imigrantes que chegam a São Paulo cheios de expectativas e acabam se sujeitando a precárias condições de moradia.

No Brasil, e especialmente em São Paulo, diversos estudos tentam explicar o baixo desempenho escolar das crianças e adolescentes, reconhecendo que não respeitar as diferenças culturais, sociais, econômicas e/ou étnicas, contribuem para

o fracasso escolar (CAVALHEIRO, 2005; SILVA, 2003; SILVA, P. 2005). Após pesquisas anunciarem e denunciarem que o currículo não considerava as diferenças, nas últimas duas décadas, leis e projetos foram implementados no sentido de construir um currículo e escolas mais inclusiva; no entanto, as condições práticas ainda são precárias. O PPP da escola é um material precioso, porque considera a diversidade; não fala especificamente dos imigrantes, mas tem como referência o currículo da cidade.

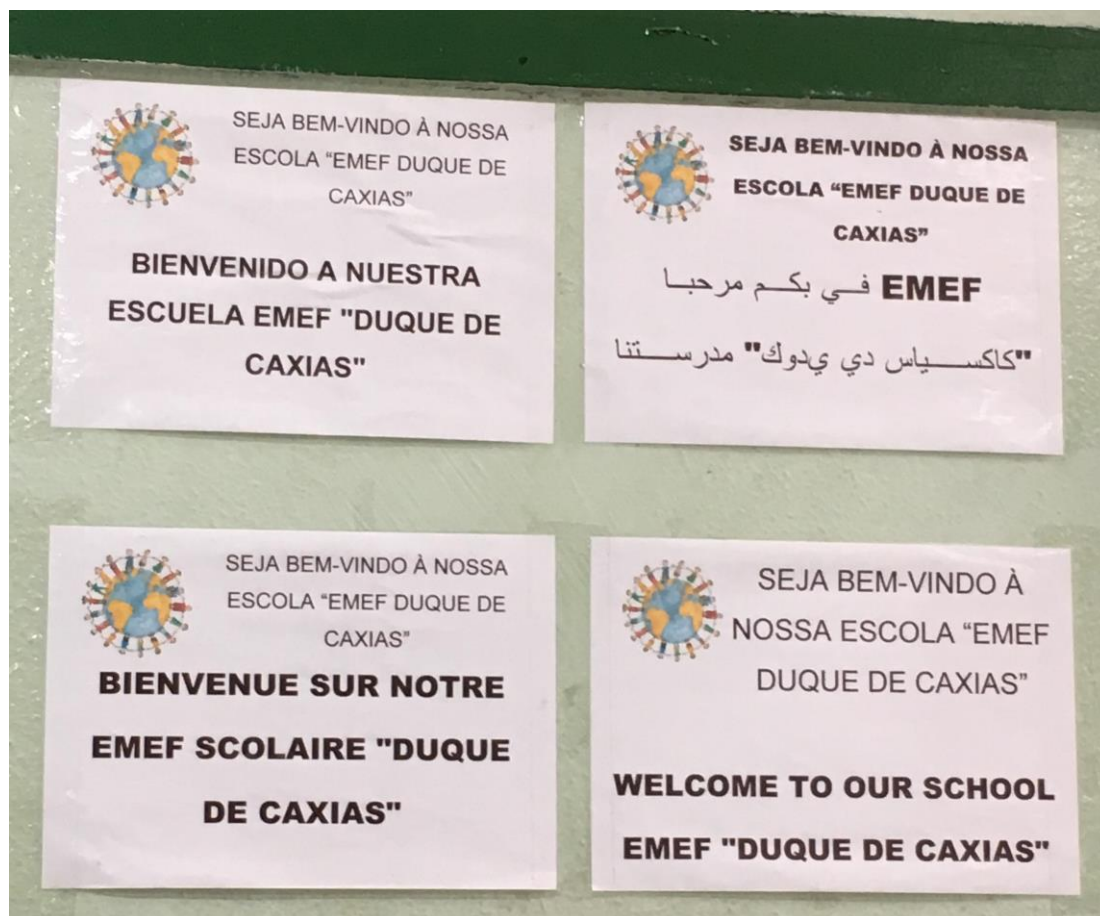
Foi possível observar, por diversas vezes nas aulas, a boa intenção dos professores, mas ainda é necessária a atualização na temática em questão. As leis são instrumentos legais, mas as políticas públicas municipais são a principal via para oferecer formação aos professores, uma vez que eles próprios é que estão no dia a dia lidando com toda essa diversidade.

Outra possibilidade seriam as reuniões semanais, com grupos de estudos, mas não se configura como opção, dada a realidade da escola, que não tem continuidade de gestão, pois, durante os quase 16 meses de contato com a escola, visitando, conversando, entrevistando, conheci três coordenadores pedagógicos; numa dinâmica que inviabiliza a concretização de alguma ação nesse sentido.

A realidade da EMEF Duque de Caxias é construída a partir das diferenças, sejam elas linguísticas, e/ou culturais, já que mais de 150 alunos são imigrantes, segundo o relato da última coordenadora pedagógica e, desses, a maioria não tem o português como idioma materno.

Reconhecendo os limites e as possibilidades, por ser uma unidade que recebe matrículas de estudantes de diferentes partes do mundo, a escola fixou cartazes informativos em diferentes idiomas (Fig. 13).

Figura 13 - Texto de acolhida fixado na secretaria da escola



Fonte: Autora, 2019.

É um trabalho importante, acolhedor, mas que, isoladamente, pode reforçar a ideia de que a dificuldade dos imigrantes na escola brasileira pode ser resolvida quando esse aluno aprende o português, quando ele, na verdade, tem novos desafios, além do linguístico: os de relações, identidade e cultura.

No caso de imigrantes, o processo de alfabetização pode envolver situações muito complexas: os sujeitos imigrantes o deslocarem-se de um contexto para outro (ou outros), com suas experiências anteriores, suas dificuldades, seus projetos e sonhos, estabelecem, como já bem analisou Sayad (2000), relações tensas, ambíguas e até contraditórias no novo contexto, pois carregam sempre as marcas de seu contexto de origem. (DEMARTINI, 2017, p.37).

A escola não deve ignorar o passado de alunos imigrantes, pois, quando isso ocorre, desconsidera seus hábitos, costumes, e sua identidade, implantando novos, e quando isso ocorre, muitas vezes, a criança não se adapta e a tendência é a

evasão. É certo que a evasão escolar tem muitos motivos, mas não se pode ignorar que não reconhecer o Outro, com todas as suas diferenças, é uma das causas.

Nas conversas mantidas com os professores, o tema da evasão escolar apareceu, e, na consulta aos diários de classe, visualizei um número considerável de entradas e saídas de alunos imigrantes e nativos, durante o ano. A EMEF Duque de Caxias é parte dessa história, primeiro, porque recebe muitos alunos imigrantes e migrantes nordestinos, que chegam à capital paulistana acompanhados de seus familiares, e, em segundo, porque, ao não criar ferramentas eficientes para lidar com essa diversidade, não atende às necessidades desses alunos e contribui para a evasão.

No Brasil, como os efeitos da colonização não foram estruturalmente resolvidos, e ainda agravados pela globalização, as pessoas continuam tendo atitudes racistas e xenofóbicas no cotidiano, prática que interfere negativa e diretamente na escola. É de extrema importância enfatizar que a escola tem o dever de acolher, porque é ambiente universal e deve cumprir funções específicas, culturais e profissionais, como um dever internacional. Como já destacado no capítulo 3 desta Tese, a educação brasileira assumiu diferentes posturas perante o desafio de educar imigrantes, desde proibição, incentivo à escola de imigrante, e, por último, a garantia de vaga na rede pública de qualquer criança em idade escolar (LDB/1996), ou seja, a escola garante o acesso de alunos imigrantes, mas não é eficiente em relação à permanência.

Rodrigues (2017, p. 72), em seu texto *Análises Educacionais - Território e Desterritorialização*, afirma:

Ora, o que faz a escola se identificar mais ou menos com o território é a relação maior ou menor de seus agentes com o território. Logo, naturalmente a escola acaba por se identificar mais facilmente com o grupo que tem um pouco mais de capital cultural, maior inserção social e territorial e assim este grupo passa a ser melhor atendido pela escola. Esse melhor atendimento, na verdade, só ocorre porque o grupo se identifica mais facilmente com as exigências da escola. Não seria o caso dos imigrantes e dos migrantes nacionais; para estes a tendência seria ficar sem serem contemplados.

Baseada em Rodrigues (2017), afirmamos que a má escolarização de imigrantes deve melhorar, quando forem reconhecidas as causas das desigualdades sociais no território; os determinantes políticos, econômicos e sociais que produzem a evasão escolar. A seguir destacaremos a voz daqueles que estão no dia a dia da EMEF Duque de Caxias e contribuíram para o entendimento do problema da pesquisa.

6.3 As Aulas e os Projetos

As observações feitas em aulas com as turmas iniciaram-se na sala de informática educativa, com a professora Juli. Não sabia o que iria encontrar; não sabia quem eram os alunos; qual era a dinâmica da aula; mas o que me incentivava era o fato de, no mesmo dia, poder observar mais de uma turma, uma vez que a sala de informática era fixa, ou seja, eram todas as turmas que passavam por lá.

Cheguei na escola aproximadamente às 8h30 da manhã, no dia 24 de abril; observei o movimento do pátio⁵⁸ e fui em direção à sala de informática. Ao entrar, a professora me relata que se tratava da turma do 7º C, e que já estavam na metade da aula. Todos os alunos se encontravam sentados e, em duplas, realizavam a atividade de desenhar e explorar um labirinto. Nessa turma, como cheguei atrasada, não reconheci nenhum aluno imigrante, e, no final da aula, a professora confirma minha percepção.

Em seguida, na sala de informática, foi a vez da turma do 6º A, lotada com 32 alunos. Fui apresentada ao grupo de alunos e logo visualizei alguns olhares desconfiados, mas a aula continuou. Os alunos se organizaram em duplas por afinidades, o que possibilitou melhor interação e mais agitação também; retomaram o vídeo sobre *bullying* e, em seguida, realizaram a atividade, que constava de confecção de memes que expressassem contra diferentes tipos de preconceitos. A

⁵⁸ As observações do pátio serão comentadas a seguir, no item intervalo.

atividade era interessante e dialogava tanto com os problemas que as escolas enfrentam no dia a dia, como com o meu objeto de estudo.

Nesse dia, a professora percebeu que havia um aluno novo; perguntou o nome dele, e se ele era brasileiro. Questionei-me se precisava conversar com ele, saber de onde vinha, de qual escola, ou, quem sabe, qual Estado. Ele me pareceu tímido ou, quem sabe, perdido, mas como era a primeira visita naquela turma, e entendendo que eu estava lá para observar naquele dia, continuei em silêncio.

Naquela mesma turma, sobressaía um rosto diferente, traços não tão comuns em brasileiros; parecia haitiano. Desconfiada, perguntei à professora e ela confirmou que era mesmo um aluno de nacionalidade haitiana. O aluno fazia dupla com outro aluno brasileiro; era a dupla menos falante; mas seguiam as orientações da professora. Do outro, a professora me indica que se tratava de um aluno de nacionalidade paraguaia, e me informa que ele já estava na escola há mais de um ano e que falava bem o português.

Ao mesmo tempo ansiosa e feliz, por estar em campo acompanhando a realidade de muitos imigrantes, eu começava a ver contradição em mim mesma: porque eu só via como imigrante o aluno negro? Identidade racial, racismo, estereótipo. Não saberia dizer ainda, talvez, no final desta Tese, eu tenha mais elementos para responder.

Naquele dia, pude acompanhar somente aquelas turmas, haja vista que estava seguindo o horário da sala de informática. Aproveitei o momento para conversar com a professora sobre a escola. Ela falou dos projetos da escola, mais especificamente do imprensa jovem, que é uma ação no contraturno; relatou estar muito entusiasmada com o curta que os alunos construíram chamado “Saudades De La”⁵⁹, e que retrata o sentimento de muitos alunos imigrantes em relação às suas

⁵⁹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=14B5VqXbYW8>. Acesso em: 8 abr. 2019.

respectivas famílias, cultura e país. O vídeo está no canal EMEF Duque de Caxias do YouTube.

Outra ação importante, alimentada pelos professores, mais do que expõe as atividades e os projetos: é o *blog*⁶⁰ da escola. Depois dessa longa conversa, de aproximadamente 1 hora, nos despedimos e sigo para meu trabalho encantada com o teor da conversa.

No dia seguinte, ao retornar para a escola, chego no horário de intervalo. Pelo que constatei, é mais do que um, e eu já não era tão estranha para eles e nem eles para mim. Dirijo-me à sala de informática e por lá já estava a turma do 7º A. Quando entro, todos se viram para mim e eu sou apresentada. Novamente avisto um menino negro, com traços diferentes. Ele olha para mim, simpático; a professora percebe a identificação e se antecipa, dizendo que se trata de um aluno haitiano e que já fala muito bem o português, apesar de apresentar muitas dificuldades, por exemplo, como estavam trabalhando a respeito de memes, ele não conseguia fazer, porque não sabia o que era, pois não tinha acesso à internet nem a celulares, em casa. Nessa turma, como era mais esvaziada, muitos alunos aproveitaram para se sentar sozinhos, embora, mesmo com computadores disponíveis, alguns alunos preferiram se sentar em dupla, por afinidade.

Nessa turma, também tinha um aluno de inclusão, e que estava sentado sozinho, desenhando no programa Paint do computador. Ao lado desse aluno, mais no canto, um garoto com traços indígenas. Indagada, a professora diz que ele era argentino, mas também tinha nacionalidades brasileira e paraguaia.

A professora Juli orienta a atividade e retrata que existem alunos que se evadem, principalmente os imigrantes, porque não aguentam o *bullying*; outros, como forma de defesa, são bem agressivos. Conversei com a professora sobre

⁶⁰ *Blog* duquedecaxiasglicerio.blogspot.com

essa questão de identificar os imigrantes por aparência física, e ela disse que, quando aprendem o português, passam despercebidos. A informação me fez lembrar que, em Cuba, por ser negra e usar tranças no cabelo, os próprios cubanos me confundiam, mas, depois de conversar um pouco, percebiam minha origem pelo sotaque, mas, meus amigos brancos, independentemente de saber o espanhol, sempre eram vistos como imigrantes.

O depoimento da professora ficou marcado e apenas desconstruído quando lhe perguntei como era com os imigrantes de Angola, Cabo Verde, que tinham o português como língua materna, se as pessoas sabiam que eles eram imigrantes. A professora parou, pensou e afirmou, triste, com a cabeça. Ainda me falou, desconsolada, que com os negros e bolivianos era também assim.

Na semana seguinte, volto a campo, e como não encontro vaga para estacionar perto da escola, decido colocar em estacionamento; dou a volta no quarteirão e logo encontro um. Desço do carro e, a pé, caminho em direção à escola, logo dou conta de que o estacionamento era ao lado da igreja da Paz. Na frente dela, sentados, uns 15 imigrantes de raça negra. Não saberia dizer a nacionalidade, mas afirmo serem imigrantes, pelas roupas e pelos penteados. Na rua, muitos homens vendendo comida, roupas e outros objetos, e também muitos homens em situação de rua, mas não identifico nenhum imigrante nessa condição (Figs. 14 e 15).

Figura 14 - Igreja da Paz e o comércio de comida



Fonte: Autora, 2019.

Figura 15 - Pátio da Igreja da Paz com comércios ao redor



Fonte: Autora, 2019.

Pareceu-me que mais de 90% das pessoas que vi no caminho eram negras. Sobre o idioma que falavam, era bem variado; identifiquei o francês; outro que pareceu ser crioulo; e outros, ainda, não consegui identificar. Ao chegar na escola, fiquei do lado de fora por aproximadamente vinte minutos, pois o portão estava fechado e o encarregado, que fica com a chave, tinha ido buscar um aluno que a mãe esperava para entrar. Quando abriu o portão, o senhor me reconheceu, nos cumprimentamos, e logo visualizei os alunos que estavam em aula vaga, os que estavam em educação física, mas tudo estava muito calmo; ninguém, aparentemente, se sentia excluído das conversas ou das atividades.

Encontrei a professora Juli, que me apresentaria a outro professor do Fundamental I, que desenvolvia um trabalho bacana e lecionava em sala com vários alunos imigrantes.

Ao chegar na sala dos professores, sou apresentada ao professor Roberval, do 4º ano B. Ele me recebeu muito bem; conversamos um pouco sobre a turma, e ele me explicou que a turma era fraca, pois o 3º ano também fora fraco, e que quatro alunos eram imigrantes. Dois eram haitianos e outros dois dominicanos. Também revelou ser muito difícil ter um trabalho bom, porque sua classe era cheia, com alunos que não falavam português e ainda havia dois alunos autistas na mesma turma.

Sentei-me perto de onde estavam os alunos imigrantes, estrategicamente, e o professor seguia com a aula de matemática. Para conhecer melhor os alunos imigrantes, ele os chamava pelo nome e pedia que comentassem algo sobre a aula anterior de português.

Na hora de fazer os exercícios, percebi as dificuldades já mencionadas pelo professor Roberval; então, pedi licença, e perguntei se eu poderia ajudá-lo, e ele me respondeu que toda ajuda seria bem-vinda. Então, de observadora, passei a participar também e ajudei os alunos que estavam próximos, tanto imigrantes quanto brasileiros.

Essa experiência foi muito importante, e diferente, pois trabalho com educação a 10 anos, mas como professora polivalente nunca atuei. As dificuldades surgiam generalizadas; não eram somente de um grupo específico; no caso dos imigrantes, havia o problema de compreensão do idioma, porém, assim como para os brasileiros, era conteúdo novo, e natural a dificuldade, mas a vontade de aprender era visível, principalmente por parte dos haitianos.

Os alunos haitianos estavam no Brasil há menos de um ano. Foram matriculados no 4º ano, devido à idade. Assim como eles, muitos alunos chegam ao Brasil sem a documentação da escola a que pertenciam; outros não frequentavam a escola, como comentou o professor Roberval; e tem aqueles que já estão à frente nos estudos; isso ocorre com frequência com os alunos da EJA, mas são reenquadrados de acordo com a idade.

Para mim, o interessante é que as crianças, mesmo não tendo um idioma em comum, diferente dos adultos, interagem, emprestam material entre si, tentam ajudar. Nesse grupo, um aluno dominicano tinha o português razoável, e ajudava sempre que possível, mas não terminava a própria lição. O haitiano, em contraponto, muito tímido, sempre que alguém falava com ele, tentava entender e responder, mas logo voltava para as lições.

Na hora da saída, evidenciaram-se as agrupações. Os imigrantes ficaram juntos, incluindo a haitiana, sobre a qual ainda não comentei. Por questões de gênero, dentro da sala de aula, ficava sentada com as meninas, mas na saída lá estava ela com seus pares; enfim, os alunos imigrantes, fora da sala de aula, tinham outra corporeidade e outra voz. Um deles, que não havia conversado comigo até então, perguntou-me se eu almoçaria com eles. Como disse que não, logo me perguntaram o motivo.

A rotina deles dentro da escola termina depois que almoçam, por volta das 12 horas. Uns vão embora com os pais; outros seguem sozinhos; eu subi com o professor até a sala de professores e, no caminho, ele disse que o PPP era baseado na identidade; dessa forma, a escola tinha um olhar para as questões da imigração.

Ao nos despedimos, comento que no dia seguinte estaria novamente na escola, e ele comenta que inverteria as aulas para que eu pudesse participar da aula de português.

No dia seguinte, estava eu lá quase às 9 horas. Com a rua vazia, desta vez, deixei o carro bem próximo; na porta, novamente esperei para entrar; uma mãe nervosa queria arrombar o portão. Após 10 minutos, aberto o portão, rapidamente corri para a sala, afinal, tinha combinado com o professor que acompanharia o conteúdo de português. Ao chegar, me deparo com outra professora, a de Artes. Não me senti à vontade para entrar e fui para a sala dos professores, onde me encontrei com o professor Roberval, que me informa já ter dado a aula de português. Fiz, então, a entrevista com ele.

Naquele ambiente, havia outros professores, que demonstraram incomodados. Quando terminei, se pronunciaram, mas não me permitiram gravar a conversa. Revelaram que o incômodo deles era causado pela falta de estrutura (salas cheias, material inadequado, falta de apoio) para lidar com tamanha diversidade dentro da sala de aula. Outra questão que sobressaiu é que os alunos imigrantes chegam em sala de aula conforme determinado pela secretaria e amparados em legislação, mas alguns, em seus países, nunca frequentaram a escola. E que, por mais que sigam de acordo com o PPP, não têm acesso a material específico, ou diversificado, para trabalhar.

Uma professora que estava na sala dos professores, muito brava por sinal, se dirigiu até mim, entrou na conversa, e afirmou que a escola tem muitos imigrantes, de mais de 20 nacionalidades diferentes, e que à noite, no EJA, quando dá aula de português, tem muitas dificuldades com o alunos que vieram da África, porque falam crioulo, dando destaque principalmente para os haitianos. Não a corriji, mas a colocação me entristeceu, por saber que professores se queixam tanto da estrutura, de não ter material específico, mas alguns não fazem a sua parte de conhecer o país de seus alunos, de entendê-los, para que se fortaleçam, sintam-se mais acolhidos, menos excluídos. Perguntei se poderia conversar um pouco mais e me ajudar a entender a realidade daquela escola, mas se negou e também não se identificou. Os outros professores sorriram, não sei se da pessoa dela ou se compartilharam da mesma angústia.

Outra questão muito comentada por esses cinco professores que estavam na sala dos professores, foi a equiparação dos alunos de acordo com a idade e não pelo conteúdo acumulado. Eles afirmam que, mesmo quando os alunos apresentam documento escolar, deveriam fazer uma prova de nivelamento, porque têm muita dificuldade e não reconhecem, às vezes, as letras do alfabeto.

A respeito dessa colocação, é bem difícil não opinar. Se, por um lado, os imigrantes têm muitas dificuldades por não reconhecerem nem as letras, fico imaginando um aluno de 10 anos, no primeiro ano do Ensino Fundamental. Já é sabido que a falta de relacionamento e interação acaba provocando a evasão

escolar; por outro lado, esses alunos, quando são nivelados pela idade, encontram muita dificuldade de compreensão, mas, em todas as visitas nessa mesma escola, em diferentes salas de aula, o que vi foi um esforço para além do normal. Lembrei-me, por diversas vezes, da frase que muitas famílias negras do Brasil reproduzem: “nós, negros, não bastamos ser bons, temos que ser duas vezes melhores”, para conseguir, às vezes, o mínimo. Foi o que pensei a respeito dos alunos imigrantes negros.

Todos os problemas referenciados pelos professores não estavam direcionados ao argentino nem ao paraguaio, ou ao chinês, mas todas as menções foram feitas aos haitianos, ou a qualquer Outro imigrante negro, que não falava português. Mas, o argentino também não fala, e nem o paraguaio. Ainda bem que o sinal tocou e voltamos para a sala. Eu estava bem triste, pois, novamente, se confirmou minha hipótese de que existe um tratamento desigual, a depender da etnia e nacionalidade.

Às 10h20, estávamos novamente com o 4º ano B. Eu queria colocar o português na cabeça deles; eu queria dizer para eles que tinham direitos, mas, mesmo com aquelas falas excludentes, o professor Roberval deu uma excelente aula sobre horário, incentivando todos a participarem na lousa. Os alunos me reconheciam; eu já não era uma pessoa estranha para eles, tanto os alunos imigrantes como os nativos me pediam ajuda com os exercícios. Do outro lado da sala, a aluna haitiana, apesar de tímida, falava português com as amigas, realizava os exercícios e recebia amor em suas lindas tranças com miçangas rosas, pois outras alunas a acariciavam, passavam a mão em seus cabelos.

Mas as contradições estão postas, e cinco minutos depois outra aluna joga pela janela uma canetinha da aluna haitiana, talvez para chamar atenção, talvez porque não gostasse dela; não saberei responder, porque o professor intervém, falando para ela ir buscar. Ela responde não ser possível, e ele questiona o motivo de ter feito aquilo e que terá de devolver outra à colega. A aluna que jogou a canetinha ficou envergonhada e manteve a cabeça baixa até o final da aula; a haitiana, por sua vez, não demonstrou reação.

A aula seguiu e enquanto faziam a cópia da lousa, foi feita uma pergunta, que não identifiquei de onde surgiu; o professor reforçou a diferença entre nacionalidade e naturalidade e os alunos seguiram no debate. Outro assunto trazido durante a aula foi a violência no bairro; naquela semana um prédio havia sido incendiado.

O aluno dominicano quase nunca ficava sentado e o professor até comentou da possibilidade de hiperatividade. Perguntei porque nunca estava sentado e ele respondeu que era para ajudar seus amigos. De verdade ele tentava terminar suas lições, mas nunca conseguia. No 4º ano B, como outra qualquer sala da rede pública de São Paulo, os alunos que conversam bastante, copiam, se distraem, participam, se emburram, brigam; é uma turma grande, com um professor disposto.

Minhas visitas nessa turma terminaram com um passeio ao Museu Cata Vento; uma experiência importante por estar com os alunos fora da escola, em uma atividade extracurricular.

Ainda sobre as atividades extracurriculares, a escola participou, pela primeira vez, em 2018, das Olimpíadas Estudantis, e os alunos imigrantes destacaram-se nos esportes. A iniciativa foi da professora de educação física em realizar atividades para fora da escola; e o critério de participação não excluiu a origem da criança, mas considerou somente as habilidades físicas.

6.4 Um Dia de Passeio

No dia 13 de junho, cheguei na escola mais cedo do que costumava, assim, foi possível observar o horário de entrada dos alunos. Ao estacionar o carro próximo à escola, notei que as ruas estavam bem tranquilas, com muitos pais levando seus filhos menores, enquanto os maiores já entravam e se dirigiam às suas respectivas salas. Não observei nenhum aluno imigrante chegando acompanhado de seus responsáveis; uns vinham sozinhos e outros acompanhados de colegas. Passei pelo portão principal e logo me dirigi à sala, mas, no caminho até a sala do 4º ano D, identifiquei alunos de uma turma do 7º ano que foram dispensados, porque não havia professores para estar com eles.

Nesse dia, acompanhei as atividades e durante a visita à turma do 4º ano D, o professor da turma convidou-me para ir com eles ao Museu Cata Vento no dia seguinte. De imediato aceitei, pois seria a primeira oportunidade de estar com eles fora da escola.

A visita ao Museu ocorreu no dia 14 de junho. Cheguei cinco minutos atrasada. Estava muito ansiosa e correndo para não perder nenhum momento, mesmo assim, não deixei de notar alguns detalhes no caminho, por exemplo, a tranquilidade da rua, que normalmente apresenta grande movimento; mesmo de manhãzinha, eram 8h05, comigo, um aluno de outra turma, que não participaria do passeio, chegava atrasado,

A sala do 4º ano D estava cheia; percebo que a maioria dos estudantes estava lá e trazia as autorizações para o passeio. Todos os imigrantes matriculados naquela turma estavam presentes. Por volta das 7h30 descemos para o pátio; os alunos lancharam, juntaram-se a mais duas turmas, e caminhamos em direção ao Museu, localizado a aproximadamente 2 quilômetros da escola. Muitas recomendações foram dadas, antes de sair. Existia um sentimento de insegurança, por parte do professorado, por medo de que ocorresse algo no meio do caminho; após 35 minutos de percurso (que pode ser feito em 25 minutos), chegamos.

Foi um dia atípico, não só pelo passeio em si, mas também pelo fato de que as crianças agrupavam-se de acordo com a fila, com o momento, com o que viam no caminho, e aquela agrupação de sala de aula se perdeu. As crianças agrupam-se primeiramente por sexo - meninos com meninos e meninas com meninas -, e, segundo, por afinidade. No caso dos meninos imigrantes, naquele grupo de três salas, havia dois da República Dominicana e um do Haiti, e, coincidentemente, da mesma sala do 4º ano D.

Dentre as meninas imigrantes, uma era do Haiti e do 4º ano D; a outra, venezuelana, não era da mesma sala. No caso da venezuelana, só percebi que não era brasileira porque uma professora me falou, seus fenótipos não eram marcantes, e facilmente a confundi com uma brasileira, talvez também por ser branca. Só era

possível perceber que não era brasileira quando falava, pois o português era carregado e com sotaque diferente. Já a haitiana eu conhecia por ter estado em sua sala outras vezes, mas também por ter fenótipos marcantes, além de sua timidez ou, talvez, um sentimento de não pertença, mesmo estando no Brasil há mais de dois anos.

A garota haitiana, por vezes, ficava muito tempo sozinha, e no momento de se relacionar com as outras crianças era sempre tranquila; e as outras crianças também a recebiam bem. Não identifiquei nenhum tipo de violência, nem física nem verbal, nenhuma atitude que demonstrasse *bullying*, xenofobia, ou até mesmo racismo.

Os meninos demonstraram também tranquilidade. O aluno recém-chegado do Haiti, além da dificuldade em se comunicar, era bastante tímido; talvez, ser mais fechado, caracterize a própria cultura do Haiti. Mas, ao mesmo tempo, durante o passeio, deixaram se envolver e se relacionaram com outros alunos, inclusive de outras salas.

Durante todo o passeio, participei ativamente, apesar de me questioneei se era meu papel como pesquisadora, porque, além de entrevistar professores, de observar, participei da organização, ajudei no caminho. No Museu, o grupo foi separado em quatro turmas e eu fiquei com uma delas, formada por dois haitianos e também pela venezuelana, que inicialmente, eu não percebera ser imigrante.

O que estava exposto no Museu era tudo novo para eles. Ainda que vivesse relativamente perto daquele local tão rico culturalmente, a maioria talvez estivesse visitando pela primeira vez aquele lugar. Nos alunos imigrantes, eu percebia um brilho diferenciado no olhar, que fixavam durante um tempo em algo que lhes chamava a atenção, falavam entre si em idioma comum (crioulo) e só seguiam na exposição quando alguém os chamava. A visita durou cerca de 1 hora e 30 minutos, e às 11h nos encontramos com os demais grupos, nos organizamos, e retornamos à escola.

No retorno não houve surpresa, ainda que o grupo estivesse um pouco mais agitado. Na frente da escola, despedi-me, pois já se aproximava o horário de ir para meu local de trabalho, e o grupo entrou no prédio.

Outro passeio interessante, direcionado ao público da EJA, foi a visita feita pelos estudantes à exposição Jamaica, Jamaica!, no Sesc 24 de Maio. A atividade foi realizada no período de aula, no dia 9 de agosto, após uma aula expandida sobre o país na escola. Participaram noventa estudantes e professores de diferentes áreas. Os relatos sobre essa exposição foi diferenciada, tendo em vista que o maior público da EJA, na EMEF Duque de Caxias, são imigrantes que querem aprender português.

Um professor do EJA revelou que foi incrível a exposição, porque os alunos, antes da visita, aprenderam um pouco sobre a cultura e localização da Jamaica. Também contou que foi significativo porque sempre, em suas aulas, traz temas relacionados à imigração e, ainda, que, embora seus alunos não comentassem muito, ficaram muito satisfeitos com a exposição.

6.5 O Intervalo

Entendendo que o intervalo faz parte da rotina das escolas brasileiras, por ser a ocasião em que os alunos se alimentam, interagem, descansam, reforçam vínculos, trocam, brigam, entre outros fatores, é que, em todas as visitas, tratei de dar atenção também a esse momento.

Coincidentemente, quando chegava na escola, no período matutino, quase sempre havia um grupo no horário do intervalo. De longe, já observava alguns, na entrada, subdivididos em dois grupos menores - feminino e masculino -, em quadras esportivas, as meninas jogando vôlei e os meninos jogando futsal; a primeira impressão é que as divisões se passavam por questões de sexo, feminino e masculino. Nesse momento, o corpo é que se expressa, é um momento de criatividade, improvisos; em que quem observa, por alguns minutos, não percebe

se existe imigrante; é momento de recreação; joga quem tem vontade; os que não querem, ficam sentados conversando.

Ao entrar no prédio, logo encontrava os alunos menores correndo de um lado para outro. Em um canto, alguns, a meu ver alunos imigrantes (porque não falavam português e apresentavam alguns estereótipos, como penteados e roupas), negros, brincando e conversando em outro idioma; um ou outro imigrante, aparentemente boliviano ou peruano; alguns, em pequenos grupos, de, no máximo, três pessoas; do outro lado, estava localizado o refeitório, e crianças faziam fila para serem servidas. Onde estariam os demais estudantes imigrantes? Talvez tão socializados que não os detecto, no meio de tantas crianças, ou talvez tão perdidos que meus olhos não os encontram.

Em outro dia, no período de intervalo, também observei que turmas em aula vaga concentram-se no pátio, misturando-se com os outros alunos que estão no intervalo, o que aumenta a quantidade de crianças e a possibilidade de interação, ou até mesmo de conflitos.

O intervalo do período da EJA é tão barulhento quanto o do ensino regular. Em ambos os períodos, escutam-se conversas, e músicas (nunca escutei músicas que não fossem brasileiras ou americanas). Um momento rico, que possibilita todos os tipos de interação, e como muitos vão para a escola diretamente do trabalho, a área do refeitório é bem frequentada.

No período noturno, a maioria dos estudantes são imigrantes e é fácil reconhecê-los, apesar de não identificar as nacionalidades. A dificuldade está em identificar os brasileiros, que são a minoria, mas assim mesmo eu os identifico. Entretanto, porque não consigo identificar os imigrantes latinos, que também são a minoria? Não sei responder a essa pergunta, mas fica a provocação.

Observei o período do intervalo por pouco tempo, porém, em vários dias. Os imigrantes que não se agrupam, são dificilmente localizados, e, no caso dos asiáticos, são facilmente confundidos com brasileiros, em primeiro lugar, porque a

escola está localizada ao lado do bairro da Liberdade, que concentra muitos descendentes de asiáticos, por isso, muitas vezes observei-os como brasileiros.

No caso dos sírios, quando não portam traje diferenciado, torna-se bem difícil visualmente identificá-los. A xenofobia e o racismo caminham tão juntos, nesse caso, que qualquer pessoa está apta a identificar imediatamente um afro-brasileiro como imigrante africano, mas talvez confunda uma venezuelana com uma brasileira.

6.6 O que Dizem os Sujeitos Participantes

Neste subcapítulo, destacarei as conversas e entrevistas realizadas com os professores, gestores e alunos, considerando as subjetividades de cada entrevistado, a fim de estabelecer um diálogo com o problema desta pesquisa. Importante enfatizar que a subjetividade é uma questão dramática; no entanto, não é o viés desta tese.

As entrevistas com os alunos nativos e imigrantes foram realizadas nos últimos dias em que estive em campo. A demora deveu-se às dificuldades dos alunos em devolver o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelos responsáveis. Fiquei apreensiva, por estar finalizando a observação de campo com um diário cheio de anotações ricas, mas faltando as entrevistas dos alunos para fechar o ciclo, pois é minha convicção de que o ideal é deixar os sujeitos envolvidos falarem sobre como é estudar em uma escola tão diversificada, e, de fato, os relatos contribuíram com novas informações e reforçaram algumas de minhas impressões.

Por fim, entrevistei 11 alunos no total, do 5º e 7º anos, entre eles, nativos e imigrantes, meninos e meninas, negros e brancos. O perfil dos entrevistados será pormenorizado no decorrer do texto.

As declarações feitas, as conversas e entrevistas foram gravadas e transcritas, porém, usamos nomes fictícios para manter a integridade e o anonimato dos sujeitos entrevistados.

6.6.1 Os alunos nativos do ensino regular

Antes de apresentar o perfil dos alunos nativos entrevistados, é importante dizer que, na escola, o grupo maior de matrículas é de brasileiros, entre eles, migrantes e filhos de migrantes das Regiões Norte e Nordeste. Essa percepção foi reforçada posteriormente nas conversas com os profissionais da escola e os próprios alunos.

As entrevistas semiestruturadas foram organizadas como recurso para as análises dos motivos, das causas e consequências dos possíveis conflitos gerados com a presença de alunos imigrantes no ambiente escolar; ainda contribuíram para uma possível interpretação dos significados que as pessoas atribuem ao que falam e fazem, ou seja, as entrevistas auxiliam no trabalho de campo da pesquisa etnográfica.

Como se pode notar na Tabela 13, foram entrevistados seis alunos brasileiros, dos quais três do sexo feminino e três do sexo masculino.

Tabela 13 – Perfil dos estudantes brasileiros do ensino regular entrevistados

Aluno(a)	Raça/Cor ⁶¹	sexo	Idade (anos)	Ano do Ensino Fundamental	Tempo que Estuda na EMEF Duque de Caxias	Estudou em Outra Escola e Retornou para o Duque
Sato	Morena	F	10	5ª	3 anos	sim
Kate	Não declarou	F	10	5ª	5 anos	Não

⁶¹ Segundo o IBGE, a nomenclatura correta é preto, para se referir a pardos e negros, e não a cor morena, mas mantereí a fonte original, que foram as autodeclarações dos alunos entrevistados.

Rob	Branco	M	12	5º	2 anos	sim
Edi	Branco	M	14	7º	Poucos dias	Não
Catarina	Indígena	F	12	7º	Primeiro ano	Não
Mauricio	Moreno	M	12	7º	1 ano	Não

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Dos sujeitos entrevistados, três cursavam o 5º ano, compreendido como Ensino Fundamental I, e os outros três o 7º ano, ou Ensino Fundamental II. Quando perguntados sobre como se autodeclaravam em relação à raça/cor, os alunos tiveram dificuldades em responder, então mudei a forma de perguntar, dando possibilidade de resposta conforme sugere o IBGE, porém, mesmo assim, as dificuldades em responder continuaram. Desta forma, dois entrevistados afirmaram ser brancos; um não quis responder; uma se declarou indígena; e os outros dois morenos; mesmo eu não apresentando essa categoria como opção. Sabem que não são brancos, mas têm dificuldades em se assumirem como negros, atitude que vale uma discussão que foge ao tema desta tese.

Quando indagados sobre o tempo em que estudavam no Duque⁶², as respostas variaram, mas a maioria respondeu que, no máximo, há dois anos. Apenas uma aluna estudava na escola desde o primeiro ano; dois ainda afirmaram estudar na escola, mas saíram, porque mudaram de cidade, e estão novamente estudando no Duque.

⁶² Termo utilizado pelos alunos e professores para se referirem à escola.

Foi perguntado também se o(a) aluno(a) gostava de estudar no Duque, e todos(as) afirmaram gostar da escola, e o que mais gostavam era poder conversar com os colegas e aprender coisas novas. Também foi perguntado sobre o que mais incomoda na turma e/ou na escola, e os(as) alunos(as) do Fundamental II afirmaram que nada os incomodava; já os alunos do Fundamental I reclamaram da bagunça e da agressão física sofrida.

O aluno que afirmou sofrer violência física na escola, é migrante nordestino, “moreno”, como se auto-declarou, e permanente. Não é possível afirmar se as agressões sofridas decorrem do fato de ser nordestino, mas esse aluno estava de retorno a escola, uma vez que já havia estudado anteriormente na mesma. O caso dele chamou muita atenção, por isso, após ter terminado a entrevista, continuei observando-o, e notei que ele ficava isolado e não conversava com ninguém durante a aula, fato que me preocupou; então, relatei minha impressão para a professora, que compartilhou das minhas preocupações.

Nenhum dos entrevistados relatou ter familiares imigrantes e que não viam problemas em ter alunos imigrantes em sua turma, e que mantinham boas relações com os colegas imigrantes. Um deles, inclusive, relatou jogar futebol fora da escola com os colegas imigrantes. Pelo que entendi, nas proximidades da escola tem uma quadra em que eles se divertem, brincam e jogam, nos finais de semana. Outras entrevistadas responderam que o fato de ter aluno imigrante na turma era positivo, porque podiam aprender novas coisas.

Aprendo várias coisas, às vezes ela ensina coisas pra gente do jeito que ela fala, às vezes faz tranças, umas coisas de como se fala, é legal! (aluna Catarina).

ah, eu acho que é bom, né! Porque aqui eles podem buscar cultura, sabe! (aluna Sato).

Nenhum dos entrevistados brasileiros relatou ter conflitos com a presença de imigrantes na escola; ao contrário, afirmaram manter boa relação, mas na observação da sala, nota-se que os grupos são bem divididos e por afinidades, pelo geral; os alunos brasileiros sempre estão agrupados com outros brasileiros e, na aula de informática, ficam mais visíveis as subdivisões.

6.6.2 Os alunos imigrantes no ensino regular

Como já comentado no item 6.6, as entrevistas foram minha última tarefa em campo, devido à demora na entrega dos TCLEs assinados. Entrevistei, na aula de informática educativa aqueles que já haviam entregue os termos. Diante da nova organização, não consegui ter acesso a alunos imigrantes latinos nem asiáticos, como eu propusera no início do processo, mesmo assim, os relatos desses alunos imigrantes foram imprescindíveis para a pesquisa.

Como se observa na Tabela 14, foram entrevistados cinco alunos imigrantes; desses, apenas um entrevistado era do 7º ano e do sexo feminino. Dos cinco, quatro tinham como idioma materno o francês; dois eram haitianos; outros dois congoleses; e apenas um era angolano, ou seja, tinha o português como idioma materno. Todos os entrevistados eram negros; lamentavelmente, não foi possível entrevistar alunos latinos nem asiáticos. A idade correspondia ao ano escolar que estavam cursando, ou seja, alunos do 5º ano tinham entre 10 e 11 anos; já a aluna do 7º ano tinha 13 anos.

Tabela 14 – Perfil dos estudantes imigrantes do ensino regular

Aluno	Raça/Cor	Sexo	Idade	Nacionalidade	Tempo que Vive no Brasil	Tempo que Estuda na EMEF Duque de Caxias	Ano do Ensino Fundamental	Estudava em seu País?
Michonne	Preta	F	13	Haitiano	4 anos	4 anos	7º ano	Sim
Green	Preto	M	11	Haitiano	4 anos	3 anos	5º ano	Sim
Jo	Preto	M	9	Congolês	2 anos	2 anos	5º ano	Sim

Dodo	Preto	M	11	Congolês	2 anos	2 anos	5º ano	sim
Karlus	Preto	M	10	Angola	5 anos	5 anos	5º ano	Sim

Fonte: Dados coletados na pesquisa.

Quando perguntados há quantos anos vivem no Brasil, as respostas variaram, mas o mínimo foi de dois anos e apenas um aluno já vive no Brasil há cinco anos, e todos chegaram de seus respectivos países diretamente em São Paulo e se estabeleceram.

Sobre há quanto tempo já estavam estudando no Duque, quatro deles disseram que desde que chegaram, e apenas um afirmou demorar um pouco para ser matriculado. A escola, portanto, está cumprindo a legislação, ao assegurar que toda criança e todo adolescente em idade escolar têm o direito à escola. Todos afirmaram que estavam estudando antes de chegar ao Brasil, ainda que apenas tenham sido entrevistados cinco alunos, não deixa de ser um fato curioso, pois uma das queixas dos professores foi que muitos alunos chegavam sem ter estudado anteriormente. Outro fato que merece destaque, ao observar as idades e a escolaridade, é que todos os alunos estão estudando em ano escolar correspondente à idade, o que confirma outro questionamento feito nesta Tese.

Quando perguntado se gostam de estudar no Duque, a maioria afirmou que sim, mas havia coisas que os incomodava, por exemplo, se queixaram do *bullying* que sofrem.

É que tem meninas da minha sala que fazem preconceito. (aluno Green).

Insisto na conversa e pergunto se era por ele ser haitiano, ele diz:

O professor disse assim se a menina gosta de um menino e ela disse: “eu não gosto de negro, não, eles são muito feios. Os cabelos dele são ruim”. (aluno Green).

A aluna Michonne, que também é haitiana, afirma que não gosta muito da escola e a incomoda que:

As pessoas fazem bullying com os outros, chutam a porta e brigam com os professores. (aluna Michonne).

Continuo e questiono sobre qual era o motivo do *bullying* e ela responde que em relação à pele, ao cabelo e outras coisas. Por um instante, paralisei, fiquei triste, porque me coloquei no lugar dela; apalpei meu cabelo, pois se tratava de mais uma menina preta, que já estava percebendo o racismo. Um aluno de outra turma também comenta:

O que eu não gosto daqui é quando tem gente que bate no outro e xinga muito. As pessoas ficam “Jean, Jean, eu vou te bater!”. “Jean, não. Jean, vai tomar no cu! Sai daqui!” (aluno Jo).

Sobre o que mais gostavam na escola, eles responderam:

Eu gosto de conversar com os amigos... na escola eu gosto de... alguns professores eu gosto, mas nem todas as pessoas. (aluna Michonne).

Aqui tem umas coisas muito legal: livros, dançar. (aluno Jo).

Eu gosto de informática. (aluno Karlus).

Sobre ter pouco ou muitos amigos na escola, e quem eram eles, todos relataram ter amigos brasileiros, mas se referiam aos colegas da turma; quando perguntados se tinham amigos imigrantes, falavam que sim e muitos.

Para entender o grau de amizade a que os alunos se referiam, perguntei o que costumavam fazer dentro da escola juntos. E responderam que na escola participam juntos do projeto Imprensa Jovem; estudam e brincam juntos também. Ainda perguntei o que costumavam fazer fora da escola e um dos entrevistados respondeu:

A gente vai para o social. Lá a gente faz bastante atividades. É um lugar lá atrás, uma quadra. (aluno Karlus).

Nenhum dos alunos quis fazer novos comentários; uns demonstraram sentir-se muito importantes por colaborar com a entrevista, mas também é possível supor que eles se sentiram à vontade de falar por eu ser negra como eles; talvez não teriam se sentido à vontade para falar sobre os preconceitos que vivenciam para outro pesquisador, principalmente quando falaram do cabelo e da cor da pele.

Os alunos entenderam que sofrem algum tipo de preconceito, sobretudo devido à cor da pele deles; a aparência física destaca-se, no sentimento nacionalista dos brasileiros, que já foi anunciando neste texto como xenoracismo.

6.6.3 Os professores

Como parte da pesquisa de campo, entrevistei cinco professores, respeitando o roteiro de entrevista⁶³ previamente confeccionado. Durante esse processo, pude identificar algumas percepções dos professores em ministrar aulas para um grupo tão diverso de alunos. Antes de explicitar tais percepções, o perfil dos professores entrevistados é apresentado na Tabela 15.

Tabela 15 – Perfil dos professores entrevistados

Professor	Raça/Cor ⁶⁴	sexo	Idade	Nacionalidade	Grau de instrução	Tempo de Magistério	Tempo que Leciona na EMEF Duque de Caxias	Série que Leciona em 2018	Disciplina que Leciona	Participa de Movimento Social? Qual?
-----------	------------------------	------	-------	---------------	-------------------	---------------------	---	---------------------------	------------------------	--------------------------------------

⁶³ Ver Apêndice D

⁶⁴ Segundo o IBGE, a nomenclatura correta é preto, para se referir a pardos e negros, mas mantereí a fonte original, que foram as autodeclarações dos professores entrevistados.

Juli	Negra	Fem.	40	Brasileira	Superior completo	15 anos	15 anos	4ª ao 9ª	Informática	Sim, Movimento Negro
Rebecca	Parda	Fem.	50	Brasileira	Especialização em andamento	2 anos	1 ano	4ª ao 9ª	Sala de leitura	Não
Élcio	Moreno claro	Masc.	56	Brasileiro	Superior completo	28 anos	5 anos	EJA I	Polivalente	Sim, partidário
Carol	Branca	Fem.	48	Brasileiro	Pós-graduação completa	22 anos	14 anos	1ª ao 4ª	Polivalente	Sim, político e cultural
Roberval	Pardo	Masc.	37	Brasileira	Pós-graduação completa	5 anos	5 anos	4ª	Polivalente	Sim, político e social

Fonte: Dados da pesquisa.

Analisando o perfil dos professores entrevistados, percebe-se que a maioria são negros e com a média de 46 anos de idade. A média de anos lecionando no magistério é de 14 anos, e apenas um não tem especialização na área de educação. Sobre a participação em movimentos sociais, apenas um não participa. O objetivo dessa pergunta foi entender a relação do professor fora do ambiente escolar para lutar por mudanças sociais, em atenção às demandas da população por meio de movimentos políticos, pois, quando é preocupado com essa demanda, o professor tem mais sensibilidade em entender que a escola também é excludente.

As entrevistas foram feitas em momentos diferentes, no intervalo, e até mesmo no caminho do passeio para o Museu Cata Vento; apesar de existir um roteiro, não o segui fielmente, me deixando levar pela riqueza da conversa. Depois de fazer as perguntas mais gerais, as demais foram redirecionadas para entender de que maneira a escola está lidando com os conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo.

A primeira pergunta é sobre saber se o PPP da escola estava adequado para atender às demandas dos imigrantes; de maneira geral, ainda que as respostas não tenham sido homogêneas, todos afirmaram que o PPP da escola sempre está em construção para atender às demandas. Uma professora afirmou que o encontro da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif) é um espaço que potencializa a abordagem e a construção para lidar com essa situação.

Dialogar a gente dialoga, dentro da Jeif a gente dialoga só que nessa unidade, estamos atravessando por um período bem difícil em matéria da própria desorganização política da qual ela está inserida que é da própria prefeitura em relação a profissionais, falta de profissionais, então alguns professores estão se unindo e um conversando com o outro e tentando lidar com as dificuldades que aparecem e aprendendo com elas, aprendendo com a realidade. (professora Rebecca).

Outro professor afirma:

A partir de um momento que a gente escreve um projeto que visa dar oportunidade para todos, principalmente para a situação de imigrantes do Duque de Caxias, que é muito grande. Aqui na região, além da igreja da paz, que recebe muito essa questão dos imigrantes, tem a gente que tenta ter um olhar diferenciado para esses alunos, porém, a gente esbarra em situações burocráticas, que a gente não consegue dar um melhor aproveitamento para esses alunos, mas, assim, a gente tem alguns alunos que iniciaram com a gente e que hoje, além de manter a língua materna deles, são fluentes no português e interagem bem, participam projetos da escola como “O grito do Glicério” “Imprensa Jovem” e outros projetos da escola. (professor Roberval).

A professora Juli diz que na escola sempre teve imigrantes e migrantes e que, por isso, estão sempre repensando o PPP. Sobre o processo de escolarização, fala que,

Dos alunos do Ensino Fundamental é bem variado, depende do país, depende da condição social, incluindo os migrantes brasileiros, depende também do Estado e da região brasileira em que vieram, e da condição social também dos alunos imigrantes. Aqui na informática, especificamente, bom, uma dificuldade geral é a língua, isso sem dúvidas, né, em relação aos estrangeiros, a gente tem os alunos que falam a língua portuguesa, mas uma maioria de estrangeiros não, então, o espanhol a gente consegue articular bem, aqui na informática, eu procuro usar o tradutor pela facilidade da tecnologia. (professora Juli).

Ainda sobre a escolarização dos imigrantes, a professora Rebecca comenta:

Eu acho que está um pouco precário, deveria ter uma coisa, mas que não fosse tão artificial. A gente tá precisando um pouco se adequar, a gente ainda não tá adequado pra essa demanda. Eu, em particular eu tenho dificuldade com a língua. Porque foi aquilo que eu te falei, as vezes eles são enquadrados e não alfabetizados e eu não compartilho dessa ideia, porque muitos deles são assim, o problema é a língua mesmo. (professora Rebecca).

Os professores afirmam que o idioma é a principal dificuldade enfrentada para ensinar aos alunos imigrantes, mas questionei: E quando o imigrante é de Angola, Moçambique, que já falam português, ou até aqueles que falam espanhol, qual seria a principal dificuldade? Todos os professores apresentaram dúvidas para responder, porque continuam tendo dificuldade com os bolivianos; continuam tendo dificuldade com os imigrantes que tem como língua materna o português. Em nenhum momento qualquer professor deu como exemplo os orientais, nem os sírios, que frequentam a escola, os exemplos sempre contemplaram africanos e haitianos.

O professor Roberval fala sobre a principal dificuldade.

O problema maior que eu vejo, é assim, eu estou com alunos no 4º ano que nunca frequentaram a escola em seu país e alguns alunos são colocados no 4º ano simplesmente pela idade, não é feito um teste, não é feito uma verificação do nível de conhecimento daquele aluno, mesmo que seja feito na língua materna dele, então você dar continuidade numa turma de 4º ano que já está ou está em fase de alfabetização e pegar um aluno que às vezes nem conhece as letras e ainda mais num idioma diferente do seu, é, eu acho que é o fator mais dificultoso pra eles conseguirem progredir. (professor Roberval).

Os comentários dos professores Roberval e Rebecca, a respeito do enquadramento, não se aplicaram a nenhum dos alunos entrevistados, nem da EJA, muito menos do ensino regular, porém, não significa que existam casos de alunos que não estivessem estudando em seus países e/ou alunos que tenham muitas dificuldades, ou ainda alunos que vieram de países em que os conteúdos desenvolvidos na escola sejam inferiores aos do Brasil, por isso a dificuldade.

Uma pergunta importante para o desenvolvimento desta Tese foi sobre como o professor percebia a interação entre os alunos imigrantes e nativos. As respostas foram variadas, e por não entender o que queriam expressar, a pergunta foi retomada em outros momentos. Uns afirmam que questões culturais influenciam,

outros dizem que a estrutura social do Brasil não favorece essa boa interação, como mostram os relatos a seguir.

Eu percebo que os orientais, os asiáticos não procuram, não é nem que tenham dificuldade não, digamos assim eu tenho impressão que é mais uma questão cultural deles de não se interagirem tanto com o povo. (professor Élcio).

Éh... dentro da escola não percebe muito essa interação, mas quando a gente conversa, mesmo assim, no nível de informalidade, relacionado às atividades que estamos fazendo em sala de aula, aí eles falam, alguns demonstram assim uma paixão grande pelo Brasil e outros já nem tanto, entendeu? Uns dizem que brasileiros é muito solidário e outros já falam que nem tanto, porque eles já sofreram discriminação, no cotidiano deles. Então, quer dizer que isso é muito sensível a ponto deles terem consciência disso, e não acharem o Brasil tão receptível como dizem que é. (professor Élcio, grifos da autora).

Ah, eu vejo que, assim, é, os alunos têm muita dedicação, essa questão de acolhimento, de tentar auxiliar dentro da sala de aula principalmente, eu faço atividade onde os alunos participam na lousa tentando responder e os alunos ficam ansiosos, tentando ajudar, tentando soprar, tentando, de alguma forma, fazer com que o aluno chegue ao resultado esperado, e, em algumas outras formas, acabam sentando juntos tentando explicar, tendo essa interação. (professor Roberval, grifos da autora).

*Sim! Aí dá pra pensar em outros fatores, mas aí eu diria, por exemplo, se a gente pensa em questões étnicas raciais a gente tem que abranger, isso também atinge os brasileiros, né? Vamos dizer assim! Porque o racismo é um constante na escola, o sexismo, e todas as questões sociais, elas são uma constante, então, se não houvesse nenhum estrangeiro aqui no Duque, essas questões ainda estariam posta, o estrangeiro acaba sofrendo mais, sofrendo isso também, então, além do dificultador da língua, eu vejo que o estrangeiro vai sofrer todas essas outras coisas e, às vezes, não vai saber se defender, por conta do dificultador da língua. Eu lembro da X, nossa aluna da Namíbia, aquela que você chegou a vê-la, no final do ano passado, que falava o inglês, lembra que eu falei que as crianças imaginava e falava “ah, nossa, como”, porque na cabeça deles, como que um africano fala inglês, então, sabe assim, essa total falta de informação e conhecimento sobre os países, sobre a história, sobre a geografia e tudo. Então, ela sofreu muito aqui, ela estava numa situação de refúgio no Brasil, tive poucas oportunidades em que conversei com ela, porque entrou ali no finalzinho do ano, ela estava sofrendo muito, e aí o dificultador era principalmente a língua. A primeira barreira era a língua, e ela não conseguia dizer, explicitar o que estava sentido de imediato, mas quando você parava para ouvi-la, é óbvio que ela contava, que estava sofrendo e tudo mais, ela já não está mais aqui. Aqui é uma comunidade que a evasão é muito alta, principalmente dos alunos brasileiros, então, **os estrangeiros que não se sentem acolhidos vão embora entendeu**, vários, A gente tem uma mudança bastante grande de alunos estrangeiros aqui, entendeu? (professora Juli, grifos da autora).*

Sobre as respostas, os professores percebem que existe interação, muitos alunos brasileiros auxiliam os alunos imigrantes, e o idioma dificulta a interação, mas também percebem que nas relações existem atitudes preconceituosas que levam alguns a evadir.

Outro fato que merece ser comentado, do relato da professora Juli, é a demonstração de surpresa dos alunos em relação à aluna da Namíbia, porque ela sabia falar inglês. A professora sugeriu falta de informação da parte dos alunos, porém, essa falta de informação carrega um questionamento preconceituoso: Como uma africana sabe falar “o inglês”?, o idioma de países de Primeiro Mundo, idioma de países ocidentais. Imagina-se que nessa tal África só são falados “dialetos”.

Com a intenção de saber o nível de informação sobre a temática racial, que visa combater o racismo e, de maneira indireta, a xenofobia, então, na última pergunta foi indagado se o docente havia recebido alguma formação sobre educação para as relações étnico-raciais, e quais as contribuições para o seu trabalho em um ambiente tão diverso.

Fundamental, fundamental... eu vejo que é tão importante ter essa consciência pra melhorar a prática, pra pensar estratégia, pra pensar sequências didáticas, pra trazer isso mesmo pro dia a dia e transformar isso tudo em aprendizagem. (professora Juli).

Éh, mais ou menos. A gente tem a teoria, realmente já tive, mas em outras escolas. A questão da teoria aqui a gente usa na prática mesmo. Então, a gente tenta conciliar as duas coisas, tanto a questão teórica, que a gente tem formação às vezes, até tem muito curso que a gente pode fazer por conta própria, não só os que são oferecidos pela rede, tem bastante também por aí, e a gente vai intercalando tanto a teoria quanto a prática que a gente pratica bastante. (professora Rebecca).

A gente estuda vários textos na sala, mais, muita coisa, é o que tá no texto, outra é a realidade que não tem nada a ver. Blá-blá-blá de quem tinha que fazer um papel e colocar pra se livrar de alguma coisa. Muita coisa era copiada, tem coisa que já está sendo ultrapassada. (professora Carol).

Olha, tirando alguns encontros que a gente fazia aqui em reuniões pedagógicas anteriormente, tudo que sei e busco é por conta própria, mas, assim, ofertado pela prefeitura, não. (professor Roberval).

Éh, específica não, na minha formação, no entanto esse é um tema universal que a gente acaba estudando, eu me formei no interior do Paraná, então lá não tem grandes necessidades de trabalhar essas temáticas porque lá o contingente de estrangeiro é pequeno e é uma coisa assim quase insignificante dentro do contexto da cidade, mas se discute e acaba que é uma questão universal tem outros temas transversais, então acaba se discutindo a questão do negro por exemplo, não do estrangeiro exatamente, mas do negro sim. (professor Élcio).

Durante a coleta de dados, dois momentos me marcaram profundamente: o primeiro, quando indaguei sobre as dificuldades enfrentadas ao ensinar para imigrantes, e a maioria dos profissionais da educação afirmou que a língua era a principal barreira. A esse respeito, como já mencionado na introdução, os estudos de Ortega (2002) e Valverde (2010) também revelam que a língua é a principal dificuldade para o ensino de imigrantes. No entanto, insisti na pergunta sobre possíveis dificuldades para ensinar os estudantes imigrantes que têm o português como língua materna e, então, a conversa tomava outro sentido, pois reclamavam que os alunos apresentavam dificuldades pedagógicas e quando o aluno imigrante chega ao Brasil é enquadrado em uma turma segundo a idade.

Um aluno de Guiné-Bissau... Porém, tem uma grande dificuldade de se expressar, aliás, entre os estrangeiros, ele é o que tem o nível de escolaridade mais baixo. (professor Élcio).

As dificuldades relacionadas ao idioma são muito visíveis e a questão que me deixou preocupada é o sentimento negativo generalizado, provocado pelo preconceito. Nas entrevistas, os professores faziam referências somente a alunos imigrantes africanos e haitianos, com exceção da professora Juli, que contextualizava os alunos, sabia quanto tempo estavam na escola, de que país eram. O fato de saber a nacionalidade de muitos alunos pode ser explicado por ser professora da sala de informática, mas o brilho nos olhos e o carinho, ao falar de cada um, sobressaíam.

Então, eu posso te falar assim, os nossos alunos estrangeiros já foram em maior quantidade. No Ensino Fundamental, vou falar pelo horário da manhã, onde eu leciono hoje, já é meu segundo ano de manhã, porque eu sempre trabalhei tarde e noite, então, eu já dei aula para a escola inteira, do primeiro ao EJA, nas turmas, eu posso abrir a lista se você quiser, aí eu te falo os estrangeiros, mas a gente teve uma saída muito grande de

estrangeiros, por exemplo, semana passada eu perdi um aluninho angolano, X⁶⁵, do 5º B, voltou para Angola depois de 3 anos com a gente, acho que ele não estava desde o primeiro aninho, ele estava no projeto, fiquei até sentida, mas é isso, voltou para a Angola. E aí, por exemplo, no 7ºA no 7ºD eu tenho X, uma aluna síria, e aí eu tenho no 7º ano, eu tenho o X, que é marroquino, a gente tinha o X, chinês, não voltou esse ano pra cá. E tinha a X, também síria, também não voltou! Ela está no Brasil ainda, porque eu acompanho ela no Facebook, mas saiu da nossa escola. Eu tenho também, no sétimo ano, ainda, duas alunas colombianas, são irmãs, X e Y. Eu tenho, do projeto, no quinto ano, o X, que é paraguaio, e tenho o peruano, entende? Então, assim, tenho alunos do quinto, sexto ano, haitianos. Tenho no oitavo ano, a X, que também é haitiana, tenho a X, República Dominicana? Não! O X é da República Dominicana e a X angolana, então, e ainda temos muitos alunos que são de vários Estados, principalmente Norte e Nordeste do país, tá. (professora Juli).

Outro momento marcante ocorreu quando a professora Juli reconheceu, em outra conversa, que o estudante paraguaio, para quem ela deu aula, se parecia muito com brasileiro, então quando aprendeu o idioma, ele foi integrado, fato não relatado sobre os estudantes imigrantes de pele escura, o que reforça nossa hipótese segundo a qual os conflitos não são igualmente distribuídos entre os imigrantes, mas, sim, variam, a depender de sua origem e fenótipo.

6.6.4 Os gestores da escola

Mais difícil do que a devolutiva dos TCLEs assinados, foi ter uma entrevista com as coordenadoras pedagógicas. Iniciei os contatos para ir a campo em novembro de 2017 e quem me atendeu por telefone, e posteriormente por *e-mail* foi o professor Élcio, que, na época, estava na função de coordenador pedagógico da escola. Marcamos um dia para que eu o conhecesse e apresentasse minha pesquisa; chegando lá, ele já estava me aguardando, me convidou para sentar e apresentar minha pesquisa, e ficou bem impressionado.

Como era o primeiro contato, não gravei e me arrependi, pois a conversa foi sobre as características da escola, o entorno do prédio. Comentou que há cinco

⁶⁵ Optei aqui por substituir o nome do aluno citado pela letra “X” com vistas a preservação do sigilo dos mesmos/

anos trabalhava naquela escola e que havia sido designado recentemente, como coordenador, porque a escola estava sem.

Naquele dia, apenas tentei convencê-lo da importância daquela pesquisa; perguntei apenas do PPP da escola, e ele disse que eu teria tempo para ver os documentos, mas que, em nenhum momento, o PPP fazia menção direta à imigração, mas sim à temática racial.

A conversa terminou porque ele iria a uma reunião, e sugeriu que eu iniciasse a pesquisa na EJA, já que o principal público atendido era de imigrantes, sugeriu também que eu iniciasse os contatos em fevereiro, uma vez que já estávamos no final do ano.

Em fevereiro, quando retornei, o então coordenador pedagógico Élcio me avisa que já não está no cargo e que eu teria que entrar em contato com a nova coordenadora. Consegui falar com a diretora da escola, que me comunicou não ter, naquele momento, condições de me atender e orientou-me a esperar a chegada da nova coordenadora. Em março, as escolas municipais de São Paulo entraram em greve durante quase dois meses.

Assim que a greve foi encerrada, tentei contato com a nova coordenadora, que foi bem-sucedido, pois ela disse que não poderia me atender, mas como já havia iniciado minha pesquisa, eu poderia continuá-la. Não pensei duas vezes, pois precisava estar em campo e na mesma semana entrei em contato com a professora Juli, então atuando como professora de informática educativa, e o professor Élcio, que estava na EJA. Ambos aceitaram prontamente que eu realizasse o campo em suas aulas e se prontificaram a me apresentar para outros professores.

Em outro dia, já em campo, fui apresentada, pela professora Juli, para a coordenadora pedagógica, que estava na sala dos professores. Ela logo disse que tinha outras tarefas e não poderia falar comigo naquele momento, mas que estava disponível para contribuir.

Terminei a primeira fase do campo e não tive novas oportunidades de

conversar com a coordenadora nem com a diretora, pois ambas não tinham agenda. Em 2019, quando visitei novamente o campo, assumira uma nova gestão, e prontamente a nova coordenadora me atendeu. Expliquei-lhe sobre a pesquisa e ela se mostrou interessada, porém disse que estava sem tempo naquele dia, mas que eu enviasse um documento e as possíveis perguntas por *e-mail* que ela responderia. No caminho para casa escrevi o *e-mail* como sugerido, mas não obtive resposta. Liguei para a escola outras vezes e a encontrei nos corredores mais de uma vez, entretanto, sempre me dizia que iria responder ao *e-mail*.

Infelizmente, essa foi a dinâmica do contato com os gestores da escola: a coordenação que, devido à dinâmica escolar, não conseguiu contribuir com a entrevista, e a direção, que cuida mais da estrutura física da escola, me orientou para conversar diretamente com a coordenação.

Não foi possível conversar com a coordenadora da escola, para entender a postura da gestão a respeito dos entraves apresentados pelos professores em trabalhar com um grupo tão diverso devido à presença de alunos de diferentes nacionalidades. Porém, depois de muita insistência, a coordenadora respondeu ao meu *e-mail*, contando que estava a pouco tempo designada como coordenadora, mas que já atuava lecionando na EMEF Duque de Caxias há oito anos; no *e-mail*, constava também que o PPP contempla os imigrantes pois considera as diferenças.

Ela também afirmou que os alunos imigrantes são acolhidos pelos colegas, professores e a direção como qualquer outro aluno, mas reconhece que é preciso considerar, além do idioma, a nova realidade cultural desses novos alunos. Já os alunos antigos nem sempre são acolhedores, e agem assim com todos os alunos que vêm de outra escola.

Conta que, como professora, já havia recebido formação sobre africanidades, o que desencadeou um projeto de resgate e empoderamento dos povos africanos e imigrantes, com uma linda exposição de arte e biografia de grandes e importantes figuras de pessoas negras de referência no mundo. Foi uma pena, não termos um momento para conversar, porque me causou curiosidade para saber e entender

como foi a recepção dos alunos. Ela termina o e-mail afirmando que,

Na coordenação temos a visão bem geral da escola e de fato trabalhamos com alunos com dificuldades de aprendizagens na maioria das vezes não são os alunos de outras nacionalidades. A questão interessante a esse grupo é a nova cultura e nova realidade (coordenadora pedagógica)..

Como se pode constatar, a coordenadora afirma que a maioria dos alunos imigrantes não tem problemas de aprendizagem, diferente do que dizem alguns professores, e que as dificuldades são outras, como, por exemplo, adaptação à nova realidade. Eu poderia interpretar de diferentes maneiras esse depoimento, mas não o farei, pois acredito que uma conversa com a coordenadora confirmaria minha interpretação; mas deixarei que o leitor tire suas próprias conclusões a respeito do relato feito.

6.7 Educação de Jovens e Adultos

Não era minha intenção inicial conhecer e observar a dinâmica da EJA, mas meu orientador disse que seria importante, pois esses alunos fazem parte da dinâmica da escola, e alguns são familiares dos que estão no ensino regular.

Outro fator que me convenceu foi que, desde o início, o professor Élcio, na primeira conversa, em outubro de 2017, na época coordenador, afirmou que o maior público da EJA é imigrante, e de diferentes nacionalidades. As minhas visitas a este público foram realizadas quando eu não conseguia estar no Duque durante o dia, pois a minha intenção era não perder contato com a escola até eu terminar toda a pesquisa de campo. Foram, ao todo, oito visitas, em 3 meses, período em que pude observar a entrada, as aulas de uma turma e o intervalo, mas não o horário de saída.

A escola, à noite, era muito esvaziada, com poucos alunos. No diário de sala, da turma que eu visitava, constavam 20 alunos inscritos, dos quais 15 eram imigrantes e 5 brasileiros; porém, os que frequentavam as aulas no período em que estive visitando a turma, eram 6 alunos imigrantes homens; e 2 migrantes, uma mulher e um homem.

Elegi o dia 26 de junho de 2018 para retratar tudo o que ocorreu na visita à EJA, pois consegui estar todo o período presente, desde o início, o meio, até o final do período.

Depois de um 15 dias sem visitar o campo, porque estava terminando o capítulo metodológico e analisando as visitas de dias anteriores, resolvi visitar a EJA. Ainda muito cansada devido à rotina, fui à escola com a expectativa de conversar com os alunos. Cheguei 20 minutos depois da entrada e poucos alunos estavam presentes e o professor os orientou para que realizassem uma atividade avaliativa. Assim, escreveriam uma redação sobre a construção histórica da cidadania, ou sobre um tema de seus respectivos interesses.

O professor Élcio, ao mesmo tempo, me deu para leitura, as redações anteriores dos outros alunos. Percebi que os alunos brasileiros (migrantes) reiteram que o objetivo de ir à escola, é aprender a ler e escrever, para obter trabalho e sustentar suas famílias. Já as redações dos imigrantes soam como um desabafo; falam que no Brasil se sentem estranhos; não sabem nada; mas que vão para a escola e à igreja para aprender a língua, pois se sentem sozinhos.

Em outro dia de visita, cheguei mais cedo e como não havia ninguém ainda na sala de aula, me dirigi à sala dos professores. Lá se encontravam, aproximadamente, 15 professores da EJA de diferentes níveis, mas não senti abertura para falar com ninguém; no entanto, observei um entrosamento entre os professores, que faziam piadas sobre o cotidiano, ou reclamavam da organização da educação nacional. Depois de aproximadamente 10 minutos, tocou o sinal e, com o professor Élcio, fomos até a sala da EJA inicial, etapa que já estava acompanhando.

Os alunos demoram e chegam aos poucos, a justificativa dada pelo professor é que muitos saem tarde do trabalho. Depois de 20 minutos, o professor inicia a aula com a leitura de uma bula de remédio, um momento significativo tanto para os brasileiros como para os imigrantes, pois a leitura de uma bula é bem mais do que saber o alfabeto, é bem mais do que escutar o sons das palavras, é ressignificar um pedaço de papel com informações que possam auxiliá-los no dia a dia. “Alfabetizar,

para nós, envolve as vivências dos sujeitos e o contexto socioeconômico, político e cultural em que vive.” (DEMARTINI, 2017, p. 37).

Tanto para os alunos imigrantes como nacionais, aprender as regras gramaticais significa melhorar o português, para terem melhor condição de trabalho. No entanto, o aprendizado pode ter um viés que ultrapassa tais regras, oportunizando aos alunos aprender mais da cultura local, pois, no caso dos imigrantes, não terão esse processo por meio das tradições familiares.

Uma das marcas mais fortes certamente é a língua, como marca identitária de sua origem, assim, o processo de alfabetização na língua que é tradição da família e da sociedade de onde partiu, mais do que um instrumento para ter acesso à cultura letrada, significa também dominar a cultura do grupo e o poder de transmiti-la. (DEMARTINI, 2017, p. 38).

Logo após a leitura da bula, o professor transcreve na lousa um texto redigido por uma aluna sobre o meio ambiente, e todos o leem conjuntamente e fazem a sua correção. O que percebo é uma sensibilidade do professor em sair do convencional, para trabalhar questões do cotidiano, principalmente para os alunos imigrantes.

Toca o sinal do intervalo, os alunos se levantam e se dirigem para fora da sala. Pensei que iriam para o refeitório, mas escuto muitas vozes, e não entendo o que falam; é outro idioma, ou melhor, são outros idiomas. Parece ser um reencontro, saí da sala para ver o movimento, que parece ser uma grande festa, mas, sobre o intervalo, abordarei em outro momento.

Na volta para a sala, o professor pede para abrirem os livros de português. Observo que são livros comuns; não são específicos para o público da EJA. A atividade é sobre regras gramaticais. O professor pergunta e é pouca a interação, talvez porque apenas alguns saibam ler, ou porque a atividade tenha ficado um pouco mais complexa. Observo um certo cansaço, e a aula entra na parte final; o sinal toca e os alunos se despedem e vão embora.

Nas outras visitas ao período noturno, a rotina não foi muito diferente, o que mudam são os conteúdos abordados e a quantidade de alunos em sala. Em uma das visitas, havia somente dois alunos. Desde o início percebi que eram as duas

peessoas que mais precisavam, uma brasileira que quer ajudar seu filho com as lições e conseguir um trabalho melhor, e o outro é um imigrante que sabe bem pouco do português.

É importante relatar que, ainda nesse dia de visita, outro aluno imigrante foi embora depois do intervalo, ainda que, para mim, o entra e sai seja estranho, já que minha experiência é com o Ensino Fundamental regular, o movimento é considerado normal, pois uns alunos chegavam, outros iam embora depois do intervalo, no que conceituo ser um local de passagem.

A impressão geral é que os alunos da EJA, utilizam a escola, mas não se apropriam dela, embora proporcione, para o público da EJA, conteúdo, sociabilidade, autonomia, promova cultura, entre outros. Ouso afirmar que para os alunos imigrantes, principalmente os da EJA; o ambiente escolar serve principalmente para aprender o português, a cultura local e também para proporcionar interação. Na maioria, essa interação envolve grupos para os quais os símbolos e significados são comuns (mesma nacionalidade ou mesmos idiomas).

A interação, nesses grupos, é explicada por ter aspectos culturais muito parecidos, e esse momento de interação minimiza um possível sentimento de solidão, provocado pela ausência de suas famílias, de suas respectivas comunidades. Rodrigues (2017, p. 65), baseada em Sayad (2010), afirma que “os migrantes quando deixam seus territórios de origem deixam também sua identidade e vão viver em territórios com os quais não se identificam em nada, principalmente em termos culturais.”

Ainda para Rodrigues (2017, p. 65),

Todos passam pela desterritorialização (emigrante *lá* e imigrante *aqui*) no sentido de não mais se relacionarem com sua cultura e vida no território natal, mas essa ligação com origens não termina. Mesmo em outras terras, o imigrante continua buscando sua identidade, e para isso vai trabalhar com a contradição permanente, “não estou *lá* e não estou *aqui*”. (grifos da autora).

A resistência, por parte dos alunos da turma da EJA inicial, para a realização das entrevistas, foi marcante, mesmo após a explicação do objetivo do trabalho dada por mim e pelo professor responsável. Sobretudo os imigrantes se mostraram desconfiados, pois um não quis participar, e outros não entendiam porque eu teria que gravar. Dessa forma, o número de entrevistados ficou reduzido a quatro participantes - três imigrantes homens, e uma mulher brasileira.

A estudante brasileira era, na verdade, migrante, com 43 anos, autodeclarada morena⁶⁶ e a aproximadamente 15 anos chegada da Bahia. Já havia tentado estudar várias vezes, desde que migrara, mas não conseguia terminar os estudos. Até o momento, inclusive, já havia tentado estudar no Colégio Assunção, na capital paulista, mas adorava aquela escola por ser onde seus filhos haviam estudado e se formado e ficava bem pertinho de sua casa. Quando perguntei-lhe sobre sua relação com os colegas imigrantes, ela disse que eles, nem ninguém, a incomodavam, e que achava bacana ter imigrantes na sala porque aprendia muito com eles também. Eles eram seus amigos, e que um, em específico, ela adorava. E que a dificuldade estava em entender o que falavam.

Perguntei também se ela possuía colegas na sala; a entrevistada respondeu que sim, e que três eram brasileiros e os demais eram todos imigrantes. Perguntei também se mantinha contato com eles fora da escola, e ela afirmou:

Converso, nós damos risada ali na igreja... Às vezes eles estão ali na Igreja da Paz..., eles sempre tão ali na Igreja, aí eu vou pra missa e encontro eles lá e quando eles me veem é uma festa... Eles se encontram lá com os outros e a igreja acolhe eles também, tem cursos lá. (estudante Valéria).

Perguntei se a presença de alunos de outros países na escola atrapalha, e ela afirmou:

⁶⁶ A entrevistada talvez não entenda as classificações vigentes e como a pergunta foi aberta e a entrevistada foi firme ao se autodeclarar, não me senti à vontade para falar das opções de acordo com o IBGE.

Não, a gente aprende a linguagem deles, aprende a origem deles, aprende sobre outros país, nossa é muito bom. (estudante Valéria).

A entrevista termina com agradecimentos da entrevistada, o que me deixa aliviada. Acreditava que teria resistência também por parte dos alunos brasileiros, por receio dos colegas imigrantes.

Os estudantes imigrantes entrevistados têm os perfis especificados na Tabela 15.

Tabela 15 – Perfil dos estudantes imigrantes da EJA entrevistados

Nome Fictício do Aluno	Raça/Cor	Sexo	Idade	Nacionalidade	Anos no Brasil	Tempo que Estuda na Escola	Grau de Instrução
Amailton	Preto	M	32	Guiné	2 anos	1 mês	Ensino médio
Wellington	Preto	M	28	Haiti	1 ano	1 ano	Ensino técnico
Henrique	Preto	M	34	Haiti	3 anos	1 ano	Ensino médio

Fonte: Autora, 2019

A média de idade dos entrevistados é de 31 anos, e a média de tempo que estão no Brasil é de 2 anos; sobre a nacionalidade, dois são haitianos e um é de Guiné e todos chegaram e já permaneceram em São Paulo; e, por último, dois dos entrevistados estudam na EMEF Duque de Caxias desde que chegaram no Brasil. Somente um dos entrevistados começou a estudar após quase dois anos no Brasil.

As perguntas relacionadas à escola, evidenciaram que todos gostam muito da escola, que os ajuda a falar melhor o português, e o Brasil deu oportunidade de continuar os estudos.

Porque, quando eu cheguei aqui no Brasil, eu não consigo falar, eu não entende nada, quando eu vem para a escola, agora tudo bem, eu entendo muito, mas eu não falo bem, mas entende um pouco. (estudante Wellington).

Éh, porque o país me deu oportunidade pra estudar, né. (estudante Amailton).

Perguntei-lhes se estudaram anteriormente em seu país de nascimento e todos responderam que sim; um deixou de estudar para trabalhar, e o outro cursava o ensino técnico. Quando perguntei diretamente do que gostavam e não gostavam da escola, acredito que a indagação deve ter sido um pouco constrangedora, porém, para eles, me pareceu que a EMEF Duque de Caxias está melhor estruturada do que as escolas anteriormente frequentadas e somente um relatou que gostava menos da hora de ir embora.

Do que eu não gosto? Ah, quando eu chego na sala, vamos estudar e depois quando dá a hora vamos embora, não tem o que falar. (estudante Amailton).

Um entrevistado afirma que quer continuar estudando para fazer faculdade.

Eu quero estudar pra fazer faculdade e ter oportunidade pra mim. (estudante Wellington).

Sobre ter amigos na escola, todos declaram possuir, mas são alunos da mesma nacionalidade. Os brasileiros sempre dizem ter amizade com todos, mas essa relação é formal, somente dentro da escola. Um dos entrevistados relatou que sente falta de sua família e que ganhava mais em seu país, fazendo manutenção, e que tem intenção de juntar dinheiro para voltar.

Quando voltamos ao problema central desta pesquisa, que é como a fobia a imigrante influencia nos conflitos vividos no cotidiano escolar, é notável, compreensível e relatado, tanto pelos alunos imigrantes como pelos alunos nativos e professores, que o principal conflito passa pelo idioma, principalmente para ler e escrever. No caso daqueles que já aprenderam o português e para aqueles que têm como idioma materno o português, como é o caso do aluno de Guiné, que diz não ter problemas aqui no Brasil, mas que sente falta de seus amigos, de sua família, e que a hora ruim para ele é a de ir embora da escola. Interpreto, assim, que a inexistência ou falta de relações, para além da escola, nesse caso, e comum a muitos, é o principal conflito, pois deixam os vínculos e têm dificuldades em construir novos.

São mantidas apenas as relações do cotidiano escolar, com as pessoas cumprindo suas obrigações na escola, porém sem estabelecerem vínculos para além dela. As pessoas interagem, conversam sobre o conteúdo da aula, sorriem uma para outra, mas não passa disso; ocasionalmente, encontram-se pelos corredores, ou pelas ruas, e se cumprimentam.

Minha experiência como imigrante, em Cuba e nos EUA, me ajudou a entender, na prática, o que muitos já leram e/ou vivenciaram: não devemos desconsiderar que as relações também são perpassadas pela cultura. Muitos imigrantes são originários de culturas mais fechadas, o que pode dificultar a interação, enquanto outras nem tanto. Ao mesmo tempo, vejo brasileiros tão abertos e anfitriões, mas também muitos reservados. A estudante brasileira, em seu relato, afirma que todos são seus amigos, entretanto em nenhum momento demonstra esse *status*, perguntando se o outro está bem, ou com um gesto de solidariedade, uma conversa de corredor, para além dos conteúdos dados em aula.

Na EJA, foi difícil identificar se as representações racializadas imprimiram uma dinâmica diferenciada, porque a maioria do público é composta de negros e na sala de observação, ainda que de nacionalidades diferentes, todos eram negros.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O termo imigrante é aqui utilizado para todos os estudantes imigrantes, em situação de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas, seja de forma legal ou não. É importante enfatizar que, para esta pesquisa, reclassificar os imigrantes, pode criar um efeito de hierarquia, e possibilitar uma nova forma de exclusão. Nesse caso, não importa o “rótulo”, uma vez que está garantido em lei o direito à escola para **todas** as crianças e todos os adolescentes, e sim as condições que esse imigrante se encontra e as políticas garantidas pela escola.

Constatou-se, na observação em campo, que a xenofobia está presente na escola, e frequentemente de modo associado, mas manifesta-se de maneira diversificada, a depender do contexto e, sobretudo, dos estigmas atribuídos a cada grupo de imigrantes. Para entendê-los, foi preciso enxergar e identificar as diferenças culturais, sociais, linguísticas, como também as experiências, os anseios, conflitos, e estigmas que perpassam as propostas e políticas curriculares direcionadas a esse público.

Historicamente, o Brasil recebeu os imigrantes classificando-os e hierarquizando-os segundo a nacionalidade e o fenótipo, especialmente a cor da pele. No período colonial, os negros serviam somente para o serviço braçal, mais tarde, após a abolição da escravidão, no fim do Período Imperial, ficou mais evidente a hierarquização racista dos imigrantes. Celso Furtado (1959) evidencia esse pensamento, ao afirmar que negros, indígenas e mestiços nunca foram considerados cidadãos de bem e, por isso, optou-se por incentivar a entrada de imigrantes europeus, que teriam “hábitos civilizados”.

Devido às crises mundiais, nas últimas duas décadas, acordos internacionais de migração foram elaborados, assinados e rompidos pelos últimos Presidentes da República, intensificando-se, mais uma vez, os conflitos relacionados à entrada de imigrantes no Brasil.

Mesmo com características mais conservadoras que os presidentes que o antecederam, o ex-Presidente Michael Temer manteve os pactos relacionados à migração internacional. Um ano depois, exatamente em janeiro de 2019, o Presidente eleito, Jair Messias Bolsonaro, comunica a saída do país do Pacto Global de Migração, alegando que o tema não deve ser tratado como questão global, mas sim de acordo com a realidade e a soberania de cada país. Dois meses depois, em uma visita aos EUA, o Presidente anuncia que americanos, japoneses, canadenses e australianos não precisam mais de Visto para entrar no Brasil. Essa foi uma posição que quebrou a norma diplomática convencional de simetria na reciprocidade de tratamento dos cidadãos, nas relações bilaterais entre países; quebra essa de clara inferiorização e submissão do Brasil, o que colocou sob suspeita o discurso anterior de defesa da soberania.

Não é possível falar de xenofobia, no Brasil, sem considerar o racismo; daí o conceito de xenoracismo. Ainda que utilizado poucas vezes, o termo aparece de forma indireta, principalmente nos relatos. A aparência física destaca-se no sentimento nacionalista dos brasileiros – mas também na escola, como espaço institucional dessa sociedade –, como importante marcador social de diferença, ao reservar expectativas e lugares destacados a determinados imigrantes e certos nacionais. Nesse modelo, que remete ao início do século XX, quando vigorava uma política de embranquecimento da nação (MOURA, 1988), os traços considerados ocidentais seguem como os desejados e valorizados, enquanto os traços considerados africanos encontram a disposição oposta.

Paralelamente, segue o mito de que o povo brasileiro é hospitaleiro. Ao que parece – e os dados da presente pesquisa corroboram essa tese – a hospitalidade varia de acordo com a origem e as marcas fenotípicas do imigrante. No ano de 2010, o País assustou-se com a entrada numerosa de haitianos, mas, em 2011,

acolheu com relativa empolgação os mais de 2 mil sírios⁶⁷, os mais de 4.800 portugueses e aproximadamente 4.700 americanos. Já em 2013, tentou fechar as portas para os cubanos do Programa Mais Médicos e, por fim, em 2018, fechou as portas para os venezuelanos. Vale destacar que, nos dois últimos casos, também sofreu influência do fator aversão ideológica.

O racismo transcende a xenofobia, no Brasil. O imigrante não branco é visto e tratado costumeiramente como inferior, desqualificado, e se for negro, ele é primeiramente negro, e carrega consigo todos esses estereótipos, mesmo ocupando lugares de privilégios. O mesmo ocorre com os latinos que carregam traços indígenas.

Na EMEF Duque de Caxias, foi constatada a matrícula de imigrantes de diferentes partes do mundo, inclusive estudantes sírios, venezuelanos, argentinos, chineses, haitianos, angolanos, nigerianos e bolivianos. Porém, nem todos os alunos são integrados facilmente; é fato que o idioma é o fator inicial de exclusão, mas a aparência física interfere. Por diversas vezes, eu própria não reconheci um imigrante com traços ocidentais que estava entre os brasileiros; entretanto, facilmente são identificados os imigrantes africanos, bolivianos, peruanos e haitianos, que sempre estão em grupos homogêneos, e cujas características físicas são visivelmente identificadas.

Durante as visitas em campo, foi possível constatar que alunos com culturas muito parecidas se agrupam para ajudar um ao outro, para conversar, mas também para brincar. Vi e senti que é o mais próximo do que eles tinham e que os ajuda a não se sentirem sós.

⁶⁷ No entanto registraram-se momentos de violência contra os sírios no Rio de Janeiro, logo compensados com solidariedade, segundo matéria divulgada na imprensa. (Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/cariocas-fazem-fila-em-esfihaco-para-apoiar-refugiado-sirio-agredido-em-copacabana.ghtml>).

Fato muito curioso foi relatado por uma das professoras sobre uma aluna da Namíbia que causou espanto entre os alunos, por saber falar inglês. A professora sugeriu falta de informação dos alunos e, como pesquisadora, além de concordar com a professora, ousou afirmar que foi uma situação xenoracista. O espanto gerado deveu-se ao fato de uma africana saber falar o inglês, idioma de países de Primeiro Mundo; idioma de países ocidentais. Como explicitiei na introdução, o mesmo ocorreu com meu filho, quando deixou de ser só um aluno negro, para se tornar, no Brasil, um aluno negro “que havia acabado de chegar dos Estados Unidos”.

Os relatos dos alunos imigrantes demonstraram que o principal conflito numa escola com grande contingente de alunos imigrantes, é o preconceito. Afirmam que alguns alunos nativos os agridem física e verbalmente, evidenciando o fato de serem negros. Por outro lado, também os alunos nativos relataram não ter problemas com a presença de estudantes de outros países, pois com eles podem aprender coisas novas, inclusive um novo idioma.

Durante a coleta de dados, foi possível encontrar professores bastante comprometidos com seus alunos, inclusive sugerindo atividades relacionadas ao reconhecimento e à valorização das diferentes nacionalidades e culturas. Reconhecem e valorizam, no PPP, eixos de diálogo que trabalham a diversidade; relataram dialogar nas reuniões pedagógicas sobre as dificuldades e experiências positivas que contribuam com a prática educativa. Mas também se observam professores com dificuldades e que, nas conversas e relatos, demonstram responsabilizar o governo pela falta de estrutura e apoio para trabalhar com a diversidade, mas não fazem autocrítica ao seu próprio trabalho.

Nos projetos da escola estudada, há atividades que incluem e valorizam os imigrantes. Como exemplo, o projeto Imprensa Jovem, que desenvolveu um curta-metragem, nomeado *Saudades De Lá*, e esses alunos expressaram sentimentos que talvez estivessem adormecidos. A aula aberta para os alunos da EJA, finalizada com uma visita à exposição da Jamaica, também foi extremamente significativa, do ponto de vista de valorização da cultura do Outro.

Outra dificuldade relatada por alguns professores é a diretriz que, mesmo alguns alunos não sabendo nem o alfabeto, os reenquadra nas turmas por idade. Para esses professores, os alunos deveriam fazer prova de nivelamento para ingressar na escola. Essa situação ocorre devido ao fato de que a maioria dos imigrantes não apresenta documentação das escolas anteriores. Podemos supor várias justificativas, mas o fato dado é que, sem os documentos da escola anterior, o aluno é matriculado na turma correspondente à sua faixa etária. Isso ocorre principalmente com imigrantes que viveram em situação de calamidade. Uma possível solução seria a aplicação de um teste de reconhecimento de nível de conhecimentos, mas que vai em contraponto, quando consideramos as características e experiências de cada idade; discussão essa que foge ao escopo desta pesquisa. Mas essa situação de dificuldades pedagógicas não é a regra, uma vez que muitos alunos da EJA, por exemplo, já têm até mesmo curso técnico, mas se matriculam em “nível inferior” apenas para aprender o idioma e estabelecer algum tipo de vínculo.

Algumas dessas dificuldades apresentadas nessa escola são supridas pela comunidade da Igreja da Paz, que oferece curso de idioma, e momentos de interação entre os diferentes grupos étnicos, além da assistência e orientações gerais.

Como aluna imigrante em Cuba, após aprender o idioma local, que é o espanhol, e principalmente por ser negra latina, fui tão integrada à cultura local que em vários momentos consideravam-me como cubana. Ao mesmo tempo, amigos brasileiros que foram comigo, mesmo falando tão bem o espanhol, eram os Outros, mas não eram qualquer outro, eram brancos, eram *yumas*, que, no Brasil chamamos de *boy*, um imigrante *boy*, ou seja, gringos.

A pesquisa na EMEF Duque de Caxias revelou o contrário, demonstrando que os imigrantes com fenótipos ocidentais são integrados rapidamente, ao aprender o português; em contrapartida, mesmo o aluno angolano que fala português nativo, dificilmente será integrado, pelo fato de ser africano negro. A conclusão é que, não obstante apareça associada, entre a xenofobia e o racismo, a aversão que prevalece

é a do racismo: no limite, tende a ocorrer menos aversão a um estrangeiro branco do que a um afro-brasileiro negro.

Não é muito difícil entender essa situação: os afro-brasileiros, sendo a maioria da população brasileira, segundo o IBGE, ainda lutam por direitos, para serem reconhecidos na sua própria sociedade; o Brasil é um país racista, e o que acontece na EMEF Duque de Caxias é apenas o reflexo dessa sociedade mais racista do que xenofóbica.

Para prevenir e combater pedagogicamente os diferentes tipos de preconceito, principalmente no convívio com as camadas populares, com filhos e netos de imigrantes e o próprio imigrante, é indispensável que a vida na sociedade civil proporcione o convívio respeitoso entre as diferentes tradições e experiências étnico-raciais e culturais, o que vale, principalmente, para a equipe pedagógica da escola, para que se possa *fazer a diferença* – no duplo sentido dessa expressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, A. **Trabalhando a diferença na educação infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T. C.; CRUZ, A. C. J. A diferença e a diversidade na educação. **Contemporânea** – Revista de Sociologia da UFSCar. São Carlos, Departamento e Programa de Pós-graduação em Sociologia da UFSCar, 2011, n. 2, p. 85-97.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. das G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco/Pitágoras, 2002.

ADASZKO, D. ; KORNBLIT, A. Xenofobia en adolescentes argentinos: Un estudio sobre la intolerancia y la discriminación en jóvenes escolarizados. **Rev. Mex. Sociol** [on-line]. 2008, v.70, n.1 [citado 2013-10-08], p. 147-196. ISSN 0188-2503. Disponível em: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-25032008000100005&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 12 mai. 2019.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 14. ed. Campinas: Papirus, 2008.

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre Artmed, 2006.

AROUCK, R. Brasileiros na Guiana francesa: Novas migrações internacionais ou exportação de tensões sociais na Amazônia? **Lusotopie**, Pará, v.1, n.1, p. 67-78, 2000.

AYDOS, M. **Migração forçada**: uma abordagem conceitual a partir do caso dos imigrantes angolanos no Brasil. *In*: IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÕES. Belo Horizonte, 2009.

BAENINGER, R.; PATARRA, N. **Migrações internacionais, globalização e blocos de integração econômica - Brasil no Mercosul**. *In*: I CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO LATINO AMERICANA DE POPULAÇÃO (ALAP). Caxambu, Brasil, 18 a 20 de setembro de 2004.

BAEININGER, R. **Brasileiros na América do Sul**. *In*: I SEMINÁRIO SOBRE AS COMUNIDADES BRASILEIRAS NO EXTERIOR: Brasileiros no Mundo, Itamaraty. Rio de Janeiro, 2008.

BANINGER, R.; AYDOS, M. **População refugiada. Retrato das condições de vida**: famílias em São Paulo e Rio de Janeiro. Campinas: Nepo/Unicamp, 2008.

BAPTISTA, D. M. T. Migração na metrópole: o caso dos angolanos em São Paulo.

Cadernos Metr pole, São Paulo, v.17, p. 103-118, 2007.

BASSANEZI, M. S. C. B. *et al.* **Repertório de legislação brasileira e paulista referente à imigração**. São Paulo: Editora Unesp, 2008.

BAUMAN, Z. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BENEVIDES, M. A. F. **Inclusão dos bolivianos nas salas de ensino regular da escola Caic**. Campo Grande. 2010. Dissertação (Mestrado) - Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2010.

BHABA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese dos indicadores sociais**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9372-caracteristicas-etnico-raciais-da-populacao.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínuas**. Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-apenas-o-ensino-fundamental-completo.html>. Acesso em: 9 abr. 2018.

BRASIL. Ministério de Educação. **Base nacional comum curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília: MEC/Consed/Undime, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 23 jan. 2018.

BRASIL. Ministério do Trabalho e Emprego. **Perfil migratório do Brasil 2009**. Organização Internacional para as migrações (OIM). MTE, 2010

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/2003. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais** : introdução aos parâmetros curriculares nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC, 2004

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano nacional de educação em direitos humanos**.

Brasília: SEDH/PR, 2007.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em direitos humanos**: diretrizes nacionais. Brasília: Coordenação-Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 9 dez. 2011.

BRASIL. Lei federal n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003: altera a Lei n. 9.394/1996, e inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Brasília: Senado Federal, 2003.

BRASIL. **Censo escolar**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Brasília, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em: 9 mar, 2018.

BRASIL. **Constituição política do império do Brasil**, elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.3.1824. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 17 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Emenda constitucional de 3 de setembro de 1926. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc%20de%203.9.26.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 16 de julho de 1934**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 406, de 4 de maio de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-406-4-maio-1938-348724-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1006-30-dezembro-1938-350741-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 1.545, de 25 de agosto de 1939. <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto->

1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 7.967, de 18 de setembro de 1945. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição da república dos estados unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Constituição dos estados unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Declaração do direitos humanos, de 10 de dezembro de 1948.** Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, de 14 de dezembro de 1960.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino.html>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Decreto n. 63.223/1968. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63223-6-setembro-1968-404776-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 1, de 17 de outubro de 1969. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/92013/emenda-constitucional-1-69>. Acesso em: 12 mai. 2019.

BRASIL. **Declaração dos direitos humanos, de 10 de dezembro de 1948.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Convenção relativa à luta contra as discriminações na esfera do ensino, de 14 de dezembro de 1960.** Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Criança/convencao-relativa-a-luta-contra-as-discriminacoes-na-esfera-do-ensino.html>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 941, de 13 de outubro de 1969. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1960-1969/decreto-lei-941-13-outubro-1969-375371-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. Decreto-lei n. 86.715, 10 de dezembro de 1981. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109605/decreto-86715-81>. Acesso em:

30 mar. 2018.

BRASIL. **Estatuto do estrangeiro, de 19 de agosto de 1980.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6815.htm. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 24, de 1983. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1980-1987/emendaconstitucional-24-1-dezembro-1983-364949-norma-pl.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

BRASIL. **Constituição do Brasil, de 1988.** Disponível em: 2018.<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 2 abr. 2018.

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. **Declaração de Nova Délhi sobre educação para todos, de 16 de dezembro de 1993.** Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/education/international-instruments-ed/>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Declaração mundial sobre educação para todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. *In:* CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, Jomtien, Tailândia. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mai. 2019.

BRASIL. **Declaração de Dakar:** educação para todos. *In:* CÚPULA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2000, Dakar, Senegal. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/acaonajustica/eductodosdakar.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2018.

BRASIL. **Lei dos refugiados.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9474.htm. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2018.

BRUNER, J. **A cultura da educação.** Porto Alegre: Artemed, 2001.

BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. Globalização e educação: uma introdução. *In:* BURBULES, N. C.; TORRES, C. A. (org.). **Globalização e educação:** perspectivas críticas. São Paulo: Artmed, 2004.

CANDAU, M. V. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. *In:* CANDAU, M. V. (org.). **Cultura(s) e educação:** entre o crítico e pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CASALI, A. **Internacionalidades, interculturalidades, universalidades:** referências fundamentais. São Paulo: PUC, 2009

CASALI, A. O que é educação de qualidade. *In*: MANHAS, Cleomar. (org.). **Quanto custa universalizar o direito à educação?** Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011, v. 1, p. 15-40.

CASALI, A. Alteridade. **Revista FronteiraZ**. São Paulo: PUC-SP, dez. 2018, n. 21, p. 4-21. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/fronteiraz/article/view/38062/27217>. Acesso em: 15 jan. 2019.

CASALI, A. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá: UFMT, maio/ago. 2018b, v.27, n.65/2, p. 549-572. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/issue/view/443/showToc>. Acesso em: 22 ago. 2018.

CASALI, A. Para um currículo ético e crítico. Referências a partir da ética da libertação de Enrique Dussel. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1527-1555, out./dez.2016. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/30280>. Acesso em: 9 jan. 2019.

CAVALCANTI, L. (org.). **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho**. Relatório Anual. OBMigra, Brasília, 2016.

CAVALCANTI, L. (org.). **A inserção dos imigrantes no mercado de trabalho**. Relatório Anual. OBMigra, Brasília, 2015.

CAVALHEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar:** racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2007.

CAVALHEIRO, E. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE (SECAD). **Educação anti-racista:** caminhos abertos pela Lei federal n. 10.639/2003. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-Secad), 2005. p. 65-104.

CHAUÍ, M.; SANTOS, B. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1998. Biblioteca da Educação, série 1 Escola; v. 16.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**.

Petrópolis: Vozes, 2006.

CHIZZOTTI, A. A ciências humanas e a ciências da educação. *In: Revista Eletrônica e-curriculum* (PUC/SP), v.14, n. 4, p. 1.556-1.157 out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 17 mar. 2018.

CHIZZOTTI, A., PONCE, B. J. Os currículos e o sistema de ensino no Brasil. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.3, p. 25-36, set./out. 2012.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007.

CONSTANTINO, R. Revista Veja. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/rodrigo-constantino/democracia/escravos-ops-medicos-cubanos-sao-os-primeiros-a-fechar-acordo-com-brasil-que-surpresa/>; <http://www.tribunadabahia.com.br/2013/05/08/cremeb-rejeita-medicos-cubanos>; <http://www.conjur.com.br/2013-ago-27/especialistas-divergem-contratacao-medicos-cubanos-brasil>.

COSTA, C. A. M. O que significa educação de qualidade no cotidiano escolar. *In: MANHAS, Cleomar (Org.). Quanto custa universalizar o direito à educação?* Brasília: Instituto de Estudos Socioeconômicos, 2011, v. 1, p. 148-161.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista (on-line)**, Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

DAMATTA, R. **Relativizando**: uma introdução à antropologia social. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

DESIDÉRIO, E. **Migração e políticas de cooperação**: fluxos entre Brasil e África. *In: IV ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO*. Rio de Janeiro, 2005.

DEMARTINI, Z. B. F.; ESPÓSITO, Y. L. São Paulo no início do século e suas escolas diferenciadas. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 41, n. 10, p. 981-995, out.1989.

DEMARTINI, Z. B. F.; ESPÓSITO, Y. L. Imigração, cultura e escolarização. *In: RODRIGUES, L. M. O. Imigração atual*: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

DEMORO, L. **Coordenação de leis de imigração e colonização**. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Imigração e Colonização, 1960.

DOMINGUES, J. L. **O cotidiano da escola de 1º grau**: sonho e a realidade. 1985. Dissertação (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1985.

DUSSEL, E. **Ética da libertação** - na idade de globalização e exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FANON, F. **Os condenados da terra**. 2. ed. Trad. J. L. de Melo. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1979.

FAUSTINO, D. M. **Frantz Fanon**: Um revolucionário particularmente negro. São Paulo: Ciclo Contínuo, 2018

FEKETE, L. The emergence of xeno-racism. **Race & Class**, 2001, 43(2), 23-40. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0306396801432003>.

FERREIRA, J. S. W. **São Paulo**: o mito da cidade-global. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo: FAU-USP, 2003.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.16-35, 2003

FONSECA, K. R. **A violência na escola**. Monografia (Especialização) – Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, 2011.

FRANCISCO JR., W. E. **Educação anti-racista**: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 14, n. 3, p. 397-416, 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132008000300003&script=sci_arttext . Acesso em: 20 ago. 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

FREIRE, P. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2003.

FREITAS, M. C. S. **Olhar da Unesco sobre o exercício da tolerância e do respeito às diferenças (1946-2001)**. Universidade Estadual do Amazonas, 2010.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

GEERTZ, C. Os usos da diversidade. *In*: GEERTZ, C. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zaar Ed., 2001.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2006.

GINER, S. *et al.* **Diccionario de Sociología**. Madrid: Alianza, 1998.

GONÇALVES, R. **Crise econômica**: radiografia e soluções para o Brasil. Rio de Janeiro: Fundação Lauro Campos, 2008. Disponível em: http://www.ie.ufrj.br/oldroot/hpp/intranet/pdfs/crise_economica_radiografia_e_solucoes_para_o_brasil_29_outubro_2008.pdf - ie.ufrj.br.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

HALL, S. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Tradução Adelaine La Guardia *et. al.* Belo Horizonte: UFMG, 2009.

HEIDRICH, G. O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes. **Nova Escola**, ed. 235, set. 2010.

JACCOUB, L. O combate ao racismo e à desigualdade: o desafio das políticas públicas de promoção da igualdade racial. *In*: THEODORO, M. **AS políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição**. 2.ed. Brasília: Ipea, 2008, p. 135-170.

KOHARA, L. T. **Relações entre condições de moradia e desempenho escolar**: estudo com crianças residentes em cortiço. 2009. Tese (Doutorado) – FAU-USP, São Paulo, 2009.

KREUTZ, L. A educação de imigrantes no Brasil. p. 347-370. *In*: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; LOPES, Eliane Marta Teixeira; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. **Revista Brasileira de Educação**, n. 15, p. 159-176, set./dez. 2000b. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE15/RBDE15_11_LUCIO_KREUTZ.pdf. Acesso em: 11 abr. 2018.

KRUGMAN, P. (org.). A crise de 2008 e a economia da depressão. **Revista de Economia Política**, ed. 30, Rio de Janeiro, 2010.

LEÃO, R. Z. R. Conare: balanço de seus 14 anos de existência. p. 69-92. *In*: ALMEIDA, G. A. *et. al.* **60 anos de Acnur**: perspectivas de futuro. São Paulo: Ed.CL-A Cultural, 2011.

LEVY, M. S. F. O papel da migração internacional na evolução da população brasileira (1872-1972). **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, 1974.

MARIN, J. La reflexion intercultural como base para imaginar una educación democratica para los pueblos autóctonos y para la sociedad multicultural em America Latina. **Diálogo Educacional**, Curitiba, Programa de Pós-graduação em Educação – PUC/PR, v.3, n. 6, p.81-108.

MARGOLIS, M. **Angola atrai cada vez mais brasileiros**. O Estado de São Paulo. 08/01/2012, p A18.

MARTINE, G. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. **São Paulo Perspec.** v.19, n.3, São Paulo, jul./set. 2005

MASSEY, D. S. *et al.* **Worlds in motion**: understanding international migration at the end of the millennium. Oxford: Clarendon Press, 1998.

MATTOS, C. L. G. **A abordagem etnográfica na investigação científica**. *In*: MATTOS, C. L. G.; CASTRO, P. A. (orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 2000.

MILESI, Ir. R. **Haitianos no Brasil**. Dados estatísticos, informações e uma recomendação. Brasília: IMDH, 2016

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**. Teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

MIRANDA, R. J.; OTERO, V. M. A violência escolar. **Revista Ibero-americana de Educação**, Madri, 2010.

MOREIRA, A. F. Silva. **Currículo, cultura e sociedade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOORE, C. **Racismo e sociedade**: novas bases epistemológicas para entender o racismo. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da educação, 2005.

MUNANGA, K. (org). **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Palestra proferida no 3º SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO - PENESB-RJ, 5/11/2003. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59> . Acesso em: 6 out. 2013.

NETA, M. A. P. B.; OLIVEIRA, O. V. Noções de currículo da educação integral nos processos formativos em Mato Grosso. *In*: CASALI, A.; CASILHO, S. D. (orgs.) **Diversidade na educação**: implicações curriculares. São Paulo: Educ, 2016.

O GLOBO. Entenda o que é o Pacto Mundial para Migração. 11 dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2018/12/11/entenda-o-que-e-o-pacto-mundial-para-migracao.ghtml>. Acesso em: 14 jan. 2019.

OLIVEIRA, L. L. **O Brasil dos imigrantes**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2002. Acesso em: https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=Jx5964WRb5wC&oi=fnd&pg=PA7&dq=imigracao+no+brasil+&ots=mzm5gEz668&sig=bYv68O-01ar8sCA1_nENfADCyJl#v=onepage&q&f=false.

OLIVEIRA, L. M. **O ensino da história e cultura afro-brasileira e a educação física**: um estudo sobre o currículo vivido em Santo André. 2012. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

OLIVEIRA, L. R. P. **Encontros e desencontros na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. 2013. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

ORTEGA, R. **Naturaleza y prevención educativa de la Violencia Escolar**. Informe sobre la Investigación de los malos tratos y la exclusión social en el marco de un proyecto europeo. Trabajo de Cátedra. Segundo Ejercicio. Córdoba, Universidad de Córdoba, 2002.

PASSOS, L. A. **Currículo, tempo e cultura**. 2003. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. Brasil: país da imigração? **Revista Internacional em Língua Portuguesa Migrações**. Aulp, 2011, III série, n. 24, 2011.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. Brasil: país de imigração? **e-Metropolis**, jun. 2012, n. 9, ano 3.

PATARRA, N. L.; FERNANDES, D. **Migrações Internacionais de e para o Brasil contemporâneo**: volumes, fluxos, significados e políticas. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/spp/v19n3/v19n3a02.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

PEREIRA, I. S. J. **Dicionário grego-português e português-grego**. 8. ed. Braga: Livraria A. I., 1998.

PONCE, B. J. O tempo no mundo contemporâneo: o tempo escolar e a justiça curricular. **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 1.141-1.160, out./dez. 2016.

PONCE, B. J.; ROSA, S. S. Políticas curriculares do estado brasileiro, trabalho docente e função dos professores como intelectuais. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 39, p. 43-58, 2014.

PONCE, B. J.; Neri, J. F. O. O currículo escolar em busca da justiça social: a violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 331-349, abr./jun. 2015.

PUPO, K. R. **Violência moral no interior da escola**: um estudo exploratório das representações do fenômeno sob a perspectiva de gênero. 2007. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

RANIERI, N. B. S. **O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação**. 2009. 451f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

RODRIGUES, L. M. O. *et al.* **Imigração recente e educação, o caso do Estado de São Paulo e sua metrópole**. Trabalho apresentado no XIX ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, ABEP, São Pedro/SP, Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014. Disponível em: http://abep.info/files/trabalhos/trabalho_completo/TC-1-5-765-677.pdf Acesso em: 17 abr. 2015.

RODRIGUES, L. M. O. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. **Revista Ponto e Vírgula**, n. 20, p. 56-82, São Paulo, 2º sem. 2016.

RODRIGUES, L. M. O. (org.). **Imigração atual**: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

ROMANELLI, G. A entrevista antropológica: troca e alteridade. In: ROMANELLI, G. A.; BIASOLI-ALVES, Z. (orgs.). **Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa**. Ribeirão Preto: Legis Summa, 1998, p.119-133.

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 150-152.

SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Ed. Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. G. (org). **O Currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

SACRISTÁN, J. G. (org.). A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura. O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. *In*: SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SAWAYA, S. M. Movimentos migratórios e a educação: as diferenças e a psicologia. *In*: RODRIGUES, L. M. O. **Imigração atual**: dilemas, inserção social e escolarização Brasil, Argentina e EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, B. S. Direitos humanos, democracia e desenvolvimento. *In*: SANTOS, B. S.; CHAUÍ, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade**: ensino fundamental: ciências naturais. São Paulo: SME/Coped, 2017.

SÃO PAULO. **1º documento orientador CGEB/ Ninc**: estudantes imigrantes. Disponível em: <http://201.55.46.199/wp-content/uploads/2017/10/1%C2%BADocumento-Orientador-Estudantes-Imigrantes-vers%C3%A3o-de-15-09-2017.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SÃO PAULO. **Dados abertos**. Disponível em: <http://dados.prefeitura.sp.gov.br/dataset/perfil-dos-educandos-cor-raca-idade-sexo-necessidades-educacionais-especiais/resource/688a5726-465a-49cf-b84b-ee9b1234fe17>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Lei n. 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do Estado. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html>. Acesso em: 30 mar. 2018.

SÃO PAULO. Lei n. 16.478, de 8 de julho de 2016. Institui a Política Municipal para a População Imigrante. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/index.php/quem-somos/legis/78-leis/4015-lei-n-16-478-de-08-07-2016-institui-a-politica-municipal-para-a-populacao-imigrante-dispoe-sobre-seus-objetivos-principios-diretrizes-e-acoes-prioritarias-bem-como-sobre-o-conselho-municipal-de-imigrantes>. Acesso em: 28 ago. 2018.

SÃO PAULO. Lei n. 16.271, de 17 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/20294.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Núcleo Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-12>. Acesso em: 26 ago. 2018b.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo II: Geografia/Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo II: História/Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o ensino fundamental**: ciclo I/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagem para a educação étnico-racial na educação infantil, ensino fundamental e médio/Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME/DOT, 2008

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Cultura. **Cidadania cultural e ação**. Prestação de contas da Secretaria Municipal de Cultura aos cidadãos. SMC, 1989-1992.

SAYAD, A. **La doble ausencia**. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

SEYFERT, G. Colonização, imigração e a questão racial no Brasil. **Revista USP**, São Paulo, n. 53, p.117-149, mar./maio, 2002.

SILVA, G. F. Da. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP&A, p. 17-52, 2003.

SILVA, P. B. G. Aprendizagem e ensino das africanidades brasileiras. In: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. p. 155-172.

SILVA, T. T. **Desconstruindo a discriminação do negro no livro didático**. Salvador: Edufba, 2003.

SILVÉRIO, V. **Multiculturalismo e a metamorfose na racialização**. In: XXIII ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, GT 15 Relações Raciais e Etnicidade/Sessão 3. Minas Gerais, 1999.

SIMÕES, G. (org.). **Perfil sociodemográfico e laboral da imigração venezuelana no Brasil**. Curitiba: CRV, 2017.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba: UFRP, n. 31, p. 169-189, 2008.

STAKE, R. Case studies. In: DENZIN, N.; LINCOLN, T. **Handbook of qualitative research**. London: Sage, 2005, p. 108-132.

STAKE, R. **Investigación com estudio de casos**. 2 ed. Madrid, Espanha: Morata, 1999.

STOLCKE, V. **Cultura europeia**: uma nova retórica de exclusão. Amsterdã, 1993. Disponível em: http://www.anpocs.org.br/porta/publicacoes/rbcs_00_22/rbcs22_02.htm. Acesso em: 8 out. 2013.

TORRINHA, F. **Dicionário latino português**. Porto: Gráficos Reunidos, 1942.

UCHOA, M. M. R. **Linguagem e educação**: um estudo sobre o processo de escolarização dos alunos bolivianos da zona urbana do município de Nova Marmore. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2010.

VALVERDE, R. I. **El concepto de raza según los futuros docentes**. Experiencia formativa necesaria para enseñar en escuelas multiculturales. Salamanca: Enseñanza & Teaching, 2010.

WALDMAN, T. C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo**: a trajetória de um direito. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

YIN. K. R. **Estudo de caso**: planejamentos e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE

Apêndice A

Solicitação de dados para pesquisa de doutorado

SME - COPED NTC
<smecopedntc@sme.prefeitura.sp.gov.br>
Qui 14/06/2018, 13:54

Para:leila_bracu@hotmail.com <leila_bracu@hotmail.com>

Prezada Leila,

Congratulamos a sua iniciativa pela pesquisa de doutorado “*Da Política Nacional à política da escola: conflitos referente a presença de imigrantes nas Escolas Municipais de São Paulo*”.

Orientamos que de acordo com a Portaria 6.003/2016, que define os procedimentos para a autorização de uso de dados pessoais em pesquisas, solicitamos que os trâmites burocráticos referentes à realização de pesquisas na Rede Municipal de Ensino de São Paulo sejam feitos pelo link abaixo:

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Acesso-a-Informacao>

Na expectativa de contribuir
para a sua pesquisa,
Atenciosamente,



Vera Lúcia Benedito

SME/COPED – Núcleo Técnico de Currículo / NEER



3396 0598



Veralbenedito@prefeitura.sp.gov.br

[Http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br](http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br)



Wagner Barbosa de Lima Palanch

Núcleo Técnico de Currículo

☎ 3396 0197 ✉ wpalanch@sme.prefeitura.sp.gov.br

<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br>

De: Leila Maria de Oliveira <leila_bracu@hotmail.com>

Enviado: segunda-feira, 14 de maio de 2018 11:28

Para: mariangela.akepeu@sme.prefeitura.gov.br; MARIANGELA DO NASCIMENTO AKEPEU

Assunto: ENC: Pesquisa de doutorado sobre educação paulistana e a presença de imigrantes

Bom dia,

Sou Leila Maria de Oliveira, pesquisadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

- Puc-SP com a pesquisa de doutorado intitulada *Da Política Nacional à política da escola: conflitos referente a presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo*.

A pesquisa pretende identificar as possíveis situações de conflitos advindos da presença de imigrantes na escola e, sobretudo, visibilizar as políticas educacionais que venham ao encontro desse tema.

(Pesquisa aprovada pelo comite de etica 031900/2017)

Entrei em contato hoje com o Núcleo por telefone e conversei com o Sr. Antonio Carlos, que me sugeriu encaminhar este e-mail listando informações que serão úteis ao estudo.

Assim, solicito, se possível os seguintes dados:

- Histórico do Núcleo étnico racial
- Ações e estratégias curriculares da SME no combate a xenofobia ou de facilitação da integração de estudantes imigrantes
- Estatística das matrículas de alunos imigrantes na rede municipal nos últimos anos por nacionalidade
- Mapa das EMEF com maior matrículas de imigrantes
- Outros documentos e/ou informações que o Núcleo julgue útil a esta pesquisa.

Agradeço pela atenção

LEILA MARIA DE OLIVEIRA

Doutoranda em educação

Mestre em educação

Licenciada em Pedagogia Licenciada em educação física

11- 986730731 (tim)

skype: leila_bracu

Apêndice B



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo

Sede Campus Monte Alegre

O roteiro de entrevista a seguir será utilizado junto a alunos imigrantes da Escola Municipal _____ e tem como objetivo embasar a pesquisa de doutorado: “Da política nacional à política da escola: conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo”, sob responsabilidade da pesquisadora Leila de Oliveira e sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Casali.

Nome: _____

Escola: _____

Raça/cor. Autodeclaração: _____

Nacionalidade: _____

Série/Ano: _____

Idade: _____

Gênero: Autodeclaração: _____

Bloco Único: Entrevista

1. Há quantos anos reside no Brasil?

2. Há quantos anos reside em São Paulo?

3. Há quantos anos estuda nessa escola?

4. Onde estudava antes desta escola?

5. Você gosta de estudar nessa escola? Por que?

6. Do que você mais gosta nesta escola?

7. Do que você menos gosta nesta escola?

8. Você tem muitos ou poucos amigos nesta escola? Quem são seus amigos?

9. O que fazem juntos dentro e fora da escola?

10. Gostaria de falar mais alguma coisa?

Apêndice C



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo

Sede Campus Monte Alegre

O roteiro de entrevista a seguir será utilizado junto a alunos nativos da Escola Municipal _____ e tem como objetivo embasar a pesquisa de doutorado: “Da política nacional à política da escola: conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo”, sob responsabilidade da pesquisadora Leila de Oliveira e sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Casali.

Nome: _____

Escola: _____

Raça/cor. Autodeclaração: _____

Nacionalidade: _____

Série/Ano: _____

Idade: _____

Gênero: Autodeclaração: _____

Bloco Único: Entrevista

1. Há quantos anos estuda nesta escola?

2. Onde estudava antes desta escola?

3. Você gosta de estudar nesta escola? Por quê?

4. O que mais incomoda você na sua turma?

5. Você tem familiares imigrantes? Qual o grau de parentesco?

6. O que você acha de ter alunos imigrantes na sua turma?

7. Você se relaciona bem com seus colegas imigrantes? Sim () Não ()

Quais são as principais dificuldades para se relacionar com colegas imigrantes? (Por ordem de importância)

8. Você tem amigos entre os imigrantes na sua sala? Não () Sim ()

Se sim, o que fazem juntos dentro e fora da escola?

9. Você acha que ter alunos de outros países numa escola atrapalha a escola?
Se sim, o quê? Por quê?

10. Gostaria de falar mais alguma coisa?



Apêndice D

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo Programa de Pós-Graduação Educação: Currículo

Sede Campus Monte Alegre

O roteiro de entrevista a seguir será utilizado junto a professores da Escola Municipal _____ e tem como objetivo embasar a pesquisa de doutorado: “Da política nacional à política da escola: conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo”, sob responsabilidade da pesquisadora Leila de Oliveira e sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Casali.

Nome: _____

Escola: _____

Raça/cor. Autodeclaração: _____

Nacionalidade: _____

Idade: _____

Gênero. Autodeclaração: _____

Tempo de magistério na Rede Pública de Ensino de São Paulo: _____

Grau de instrução:

Graduação – Área _____

Especialização – Área _____

Mestrado – Área _____

Doutorado – Área _____

Bloco 1: Perfil. Prezado(a) Professor(a), neste bloco encontram-se questões gerais com o objetivo de caracterizar o perfil dos professores da escola.

- Em quantas unidades escolares municipais de São Paulo você leciona em 2018? _____
- Você leciona em quais anos do Ensino Fundamental em 2018? _____

- Qual(is) disciplina(s) você leciona? _____
- Você é efetivo na rede municipal? () Não () Sim
- No caso da resposta ser positiva, há quantos anos? _____

- Participa de movimento social? () Não () Sim. Se sim, qual(is)? _____

Bloco 2: Percepção. Prezado(a) Professor(a), neste bloco encontram-se questões que objetivam identificar como a Escola está lidando com os conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo.

1. Você considera adequado o Projeto Político Pedagógico da escola no que refere ao direito dos imigrantes à escolarização?

2. Como você percebe o processo de escolarização dos alunos imigrantes nesta escola? Justifique.

3. Quais as principais dificuldades que você sente ao ensinar para alunos imigrantes?

4. Como você professor(a) percebe o processo de interação entre alunos imigrantes e nativos?

5. Você professor(a) já recebeu alguma formação sobre a temática “educação e relações étnico-raciais”? Se a resposta for positiva, quais as contribuições dessa formação para o seu trabalho docente numa sala diversificada?

6. Gostaria de falar mais alguma coisa?

ANEXO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Da política nacional à política da escola: conflitos relacionados à presença de imigrantes nas escolas estaduais do município de São Paulo.

Pesquisador: LEILA MARIA DE OLIVEIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66708417.0.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.132.848

Apresentação do Projeto:

Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Tese de Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Leila Maria de Oliveira, sob a orientação do Prof. Dr. Alipio Marcio Dias Casali.

A proposta visa "(...) analisar os conflitos relacionados à presença de estudantes imigrantes e/ou filhos de imigrantes na rede municipal de São Paulo. A metodologia se propõe ao enfoque qualitativo onde os dados coletados serão predominantes descritivos e explicativos. Dessa forma, a revisão da literatura permitirá entender de que maneira tem sido a recepção dos imigrantes no cotidiano escolar no Brasil. A partir do método etnográfico e da técnica entrevista, poderão ser feitas observações e interpretações detalhadas tendo como foco as ações e reações dos alunos imigrantes e nativos de algumas escolas do município de São Paulo, frente aos conflitos referentes à imigração, observando ainda se existe relação entre a xenofobia e as



hierarquias atribuídas aos diferentes grupos de imigrantes. Serão levantadas as políticas nacionais, estaduais e municipais de educação que oferecem intersecção com as expectativas de aprendizagem assumidas para o enfrentamento à xenofobia e uma educação intercultural. Espera-se com este estudo oferecer subsídios à elaboração de políticas públicas, práticas e estudos voltados à valorização da diferença em sala de aula.”

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar os conflitos relacionados à presença de estudantes imigrantes e/ou filhos de imigrantes nas escolas municipais de São Paulo.

Objetivo Secundário:

- .Levantar as políticas nacionais, estadual e municipal referentes ao acesso e permanência de estudantes imigrantes nas escolas;
- .Levantar as políticas curriculares e ações da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, observando as expectativas de aprendizagem assumidas que direta ou indiretamente possibilita o combate à xenofobia;
- .Mapear as unidades escolares municipais de São Paulo com maior percentual de imigrantes;
- .Identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos de escolas, propostas curriculares e extracurriculares direcionadas ao combate a xenofobia;
- .Identificar e analisar de que maneira se dá ou não, as representações de alunos imigrantes e nativos em relação aos conflitos referentes à xenofobia na escola;
- .Analisar a existência de conflitos referentes à imigração na escola;
- .Analisar os dispositivos do processos de mediações de conflitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Atendem satisfatoriamente ao que está disposto e é recomendado na Resolução CNS/MS n. 466/12 que trata das pesquisas que envolvem seres humanos.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:



O trabalho encontra-se em boa fase de desenvolvimento; é bem estruturado e bem escrito; prenuncia resultados bastante contributivos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Apresentados a contento, conforme as diretrizes e indicações internas do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre.

Recomendações:

Recomendamos que o desenvolvimento da pesquisa siga os fundamentos, metodologia, proposições, pressupostos em tela, do modo em que foram apresentados e avaliados por este Comitê de Ética em Pesquisa. Qualquer alteração deve ser imediatamente informada ao CEP-PUC/SP, indicando a parte do protocolo de pesquisa modificada, acompanhada das justificativas.

Também, a pesquisadora deverá observar e cumprir os itens relacionados abaixo, conforme indicado pela Res. 466/12:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) elaborar e apresentar o relatório final;
- c) apresentar dados solicitados pelo CEP, a qualquer momento;
- d) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- e) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- f) justificar, perante o CEP, interrupção do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Não há, portanto, recomendamos à aprovação da pesquisa ao Colegiado do CEP-PUC/SP.

Considerações Finais a critério do CEP:



Continuação do Parecer: 2.132.848

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_846868.pdf	23/03/2017 13:14:13		Aceito
Declaração de Pesquisadores	oficio_de_apresentacao.docx	23/03/2017 13:13:24	LEILA MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Outros	parecer.pdf	23/03/2017 13:11:48	LEILA MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_Rosto.pdf	23/03/2017 12:39:43	LEILA MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	16/01/2017 21:22:31	LEILA MARIA DE OLIVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.doc	16/01/2017 20:50:36	LEILA MARIA DE OLIVEIRA	Aceito

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

SAO PAULO, 22 de Junho de 2017

Assinado por:
Edgard de Assis Carvalho (Coordenador)

Anexo B

