

**Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC - SP**

Elisângela Nogueira

**A Educação com Migrantes de Crise na zona leste de São
Paulo: seus desafios e possibilidades**

**São Paulo
2023**

Elisângela Nogueira

A Educação com Migrantes de Crise na zona leste de São Paulo: seus desafios e possibilidades

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, com linha de pesquisa em “Dinâmica Urbano-Regional, Planejamento e Políticas Públicas.”

Orientadora: Lucia Maria Machado Bógus

**São Paulo
2023**

Elisângela Nogueira

A Educação com Migrantes de Crise na zona leste de São Paulo: seus desafios e possibilidades

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor no Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, com linha de pesquisa em “Dinâmica Urbano-Regional, Planejamento e Políticas Públicas.”

Banca Examinadora

Profª Drª Fernanda C. Liberali – PUC/SP

Prof. Dr. Miguel W. Chaia – PUC/SP

Profª Drª Daniela Ap. Vieira – CIEJA Perus I

Prof. Drª Tatiana C. Waldman - SME SP

Profª Drª Lucia Maria Machado Bógus – PUC/SP

Dedicatória

Dedico esta tese ao meu pai (in memoriam) Antonio Nogueira, que sempre me incentivou a estudar, dizendo que o conhecimento era a única coisa que não poderia ser roubada de uma pessoa nesta vida. Dedico também aos estudantes migrantes internacionais da rede pública municipal de São Paulo.

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDOS E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

E-MAIL: elisangela.puc.sp@gmail.com

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Nogueira, Elisângela

A educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo: seus desafios e possibilidades / Elisângela Nogueira. -- São Paulo: [s.n.], 2023.
124p. ; cm.

Orientador: Lucia Maria Machado Bógus.
Tese (Doutorado)-- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais.

1. migrantes de crise. 2. educação. 3. relações étnico raciais. 4. políticas públicas. I. Bógus, Lucia Maria Machado. II. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais. III. Título.

CDD

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – Código de Financiamento 001 – processo número 142303/2019-4

This study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) – Finance Code 001 – 142303/2019-4

Agradecimentos

Agradeço, primeiramente, à Deus, pela vida, saúde e força para prosseguir sempre em frente. Agradeço ao meu pai e minha mãe, migrantes internos, pela ousadia de criar cinco filhos nessa cidade tão caótica e apaixonante, que é São Paulo.

Agradeço à reitoria da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, que valoriza a construção do conhecimento e investe em professores tão dedicados, que fazem a diferença na vida dos estudantes, como pude comprovar pessoalmente. Por representatividade, em especial, do corpo docente do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais, agradeço à professora Lucia Maria Machado Bógus, minha orientadora, que tanto me incentivou e não permitiu que eu desistisse no meio do percurso; também, ao professor Miguel W. Chaia, pela doçura e sensibilidade ao trazer tantos elementos artísticos em suas aulas, sobretudo a obra *“To be continued”*, de Regina Silveira, que inspirou a construção da pesquisa (como se fosse a montagem de um quebra-cabeças) e a subdivisão do sumário desta tese.

Agradeço ao CNPq, pelo financiamento da pesquisa, mesmo em tempos de negação da ciência, como vivemos no Brasil de 2018 a 2022, mais intensamente.

Agradeço aos meus familiares, que me apoiaram nesta empreitada, de formas bem diferentes: Rodrigo Janoni, meu ex-marido; Rebeca e Raquel N. Janoni, nossas filhas, mulheres fortes e especiais, que me inspiram; meu genro Renan Vinícius; meus sobrinhos: Roberta Ragonha, Jullia Paiva e Felipe Nogueira, que gostam de conversar comigo e me acompanham em busca de uma forma melhor de viver em sociedade, transformadora da nossa realidade. A D. Eunice Ludovichi, minha secretária que prepara os alimentos, grande amiga e cuidadora.

Minha gratidão a alguns amigos especiais, incentivadores da minha ousadia em sonhar outro mundo possível, por meio da educação: Helena Camargo, Daniela Vieira, Cristiane Fialho (as flores de maio!), Alisson Alves, Rafael Fittipaldi, Kleber Alves, Karen Andrade, Allan Moura, Eduardo Reis, João Rosalvo, Eder Magalhães, Sandra Cavaletti, que também me emprestam ombros, ouvidos e dão atenção às minhas angústias.

Aos parceiros pesquisadores dos fluxos migratórios contemporâneos Luís Felipe Magalhães, Tatiana Waldman, Carolinne Mendes, Fabiana Nogueira e Adriana Carvalho. A todos os sujeitos que me concederam entrevista nesta pesquisa. Aprendi muito com cada um(a)!

Que bom estar rodeada de tanta gente querida! Minha admiração e gratidão a cada uma dessas pessoas incríveis!

Elisângela Nogueira



EPÍGRAFE

Trabalhadoras e trabalhadores do Brasil,
você existem e são valiosos para nós.
Mulheres do Brasil,
você existem e são valiosas para nós.
Homens e mulheres pretos e pretas do Brasil,
você existem e são valiosos para nós.
Povos indígenas deste país,
você existem e são valiosos para nós.
Pessoas lésbicas, gays, bissexuais, transsexuais, travestis, intersexo e não binárias,
você existem e são valiosas para nós.
Pessoas em situação de rua,
você existem e são valiosas para nós.
Pessoas com deficiência, pessoas idosas, anistiados e filhos de anistiados, vítimas
de violência, vítimas da fome e da falta de moradia, pessoas que sofrem com a falta
de acesso à saúde, companheiras empregadas domésticas, todos e todas que
sofrem com a falta de transporte, todos e todas que têm seus direitos violados,
você existem e são valiosos para nós.
Com esse compromisso, quero ser Ministro de um país que ponha a vida e a
dignidade humana em primeiro lugar.
(SILVIO ALMEIDA, 2023)

SUMÁRIO

RESUMO.....	11
Lista de Imagens.....	14
Lista de QR Codes.....	15
1 - Apresentação do tema: um grande quebra-cabeças a ser montado.....	14
✖ 1.1 - Contextualização da conexão pessoal com a temática “Educação e Migração”: o tema e eu.....	16
✖ 1.2 - Introdução.....	19
2 - Procurando as peças.....	22
✖ 2.1- As crises como fragilidades do contemporâneo e o lugar para onde queremos ir.....	23
✖ 2.1.1 - A crise política.....	25
✖ 2.1.2 - A Crise na Educação.....	28
✖ 2.2. - De qual Educação estamos tratando?.....	31
3 - Formando a montagem.....	36
✖ 3.1 - Recorte do território investigado: onde estamos?.....	37
✖ 3.1.1 - A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.....	37
✖ 3.1.2 - A DRE Penha.....	40
✖ 3.1.3 - As Unidades Educacionais.....	42
✖ 3.2 - Roteiro da investigação: mapeando o percurso.....	44
4 - Observando cada peça.....	48
✖ 4.1 - O território, na visão dos educadores.....	49
✖ 4.2 - A presença dos estudantes migrantes.....	53
✖ 4.3 - Quais os idiomas falados?.....	57
✖ 4.4 - Como se dão os processos de socialização e aprendizagem?.....	66
5 - Buscando encaixes: algumas estratégias didáticas.....	74
✖ 5.1 - Leituraço! (para além do junho migrante).....	75
✖ 5.2 - Projeto Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes.....	81
✖ 5.3 - Oferta de PLA no contraturno para os estudantes migrantes.....	85
✖ 5.4 - Projeto de Intercâmbio Cultural (no turno regular) - valorização das línguas maternas e elementos culturais.....	88
6- Algumas peças faltantes.....	91
✖ 6.1 - Outros fatores sociais.....	92
✖ 6.1.1 - Trabalho infantil.....	92
✖ 6.1.2 - Infrequência e descontinuidade nos estudos.....	95
✖ 6.1.3 - Formas de tratamento empregadas nas escolas.....	96
✖ 6.2 - Ações formativas acerca das Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade - Povos Migrantes (2021/2022 - DRE Penha).....	98
✖ 6.3 - O que caracteriza educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo?.....	102
Considerações finais ou em trânsito - Qual foi a figura que se montou?.....	109

REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS.....	118
APÊNDICE - Roteiro semi-estruturado de entrevista.....	122



RESUMO

Esta tese que tem por título “A educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo: seus desafios e possibilidades” partiu do objetivo geral de identificar os desafios enfrentados para a inclusão dos estudantes migrantes de crise no Ensino Fundamental, desdobrado nos seguintes objetivos específicos: a) elencar as características da Educação dos migrantes bolivianos nas escolas de ensino fundamental que compõem o território acompanhado pela DRE Penha; b) identificar os desafios encontrados pelos profissionais da Educação no sentido de proporcionar a inclusão social dos estudantes migrantes e o avanço nas aprendizagens e c) propor possibilidades de solução para os desafios identificados. Para responder a questão problematizadora “quais são as características, desafios e possibilidades da educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo?” por meio da abordagem qualitativa, foram realizadas entrevistas virtual e presencialmente com os Coordenadores Pedagógicos, Professores, Diretores e Assistentes de Direção de sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental da Diretoria Regional de Educação Penha, além da escuta presencial de um grupo focal constituído por mães de nacionalidade boliviana, que se reúne periodicamente na região do Brás, para discutir assuntos relacionados à maternidade e educação dos filhos. Também foi realizada a observação participante nos encontros de formação contínua e cursos optativos de Coordenadores Pedagógicos e Professores sobre assuntos relacionados com a educação dos migrantes na rede municipal de ensino. A fundamentação teórica baseou-se nos estudos de diversos autores que versam sobre crises políticas e educacionais, como Harvey, Arendt, Bourdieu, Freire, Walsh, Gomes e Libâneo. Para a construção de sentido, foram também utilizados diversos recursos multimodais, tais como: imagens, músicas, poemas, vídeos, inspirados a partir da obra *to be continued...quebra-cabeças da América Latina*, de Regina Silveira (1992). Os resultados alcançados foram a caracterização dos desafios e possibilidades da educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo, na perspectiva de uma educação das relações étnico-raciais que promovam a interculturalidade crítica.

Palavras-chave: migrantes de crise, educação, relações étnico-raciais, interculturalidade crítica

ABSTRACT

This thesis entitled “Education with crisis migrants in the east zone of São Paulo: its challenges and possibilities” started from the general objective of identifying the challenges faced for the inclusion of crisis migrant students in Elementary Education, broken down into the following objectives specific: a) list the characteristics of the education of Bolivian migrants in elementary schools that make up the territory monitored by DRE Penha; b) identify the challenges encountered by Education professionals in order to provide social inclusion for migrant students and advance their learning and c) propose possible solutions for the identified challenges. To answer the problematizing question “what are the characteristics, challenges and possibilities of education with crisis migrants in the east zone of São Paulo?” Using a qualitative approach, virtual and in-person interviews were carried out with the Pedagogical Coordinators, Teachers, Directors and Assistant Directors of seven Municipal Elementary Schools of the Penha Regional Directorate of Education, in addition to listening in person to a focus group made up of mothers of bolivian nationality, which meets periodically in the Brás region, to discuss issues related to motherhood and children's education. Participant observation was also carried out at ongoing training meetings and optional courses for Pedagogical Coordinators and Teachers on subjects related to the education of migrants in the municipal education network. The theoretical foundation was based on the studies of several authors who deal with political and educational crises, such as Harvey, Arendt, Bourdieu, Freire, Walsh, Gomes and Libâneo. To construct meaning, several multimodal resources were also used, such as: images, music, poems, videos, inspired by the work to be continued...brazzles of Latin America, by Regina Silveira (1992). The results achieved were the characterization of the challenges and possibilities of education with crisis migrants in the east zone of São Paulo, from the perspective of an education in ethnic-racial relations that promote critical interculturality.

Keywords: crisis migrants, education, ethnic-racial relations, critical interculturality

RESUMEN

Esta tesis titulada “Educación con migrantes en crisis en la zona este de São Paulo: sus desafíos y posibilidades” partió del objetivo general de identificar los desafíos enfrentados para la inclusión de estudiantes migrantes en crisis en la Educación Primaria, desglosada en los siguientes objetivos específicos : a) enumerar las características de la educación de los migrantes bolivianos en las escuelas primarias que conforman el territorio monitoreado por la DRE Penha; b) identificar los desafíos que enfrentan los profesionales de la Educación para brindar inclusión social a los estudiantes migrantes y avanzar en su aprendizaje y c) proponer posibles soluciones para los desafíos identificados. Responder a la pregunta problematizadora “¿cuáles son las características, desafíos y posibilidades de la educación con migrantes en crisis en la zona este de São Paulo?” mediante un enfoque cualitativo, se realizaron entrevistas virtuales y presenciales a los Coordinadores Pedagógicos, Docentes, Directores y Subdirectores de siete Escuelas Primarias Municipales de la Dirección Regional de Educación de Penha, además de escuchar personalmente a un grupo focal integrado por de madres de nacionalidad boliviana, que se reúne periódicamente en la región de Brás, para discutir temas relacionados con la maternidad y la educación de los hijos. También se realizó observación participante en encuentros de capacitación continua y cursos optativos de Coordinadores Pedagógicos y Docentes en temas relacionados con la educación de migrantes en la red educativa municipal. La fundamentación teórica se basó en los estudios de varios autores que abordan crisis políticas y educativas, como Harvey, Arendt, Bourdieu, Freire, Walsh, Gomes y Libâneo. Para construir significado también se utilizaron varios recursos multimodales, tales como: imágenes, música, poemas, videos, inspirados en la obra que continuará...brazzles de América Latina, de Regina Silveira (1992). Los resultados alcanzados fueron la caracterización de los desafíos y posibilidades de la educación con migrantes en crisis en la zona este de São Paulo, desde la perspectiva de una educación en las relaciones étnico-raciales que promuevan la interculturalidad crítica.

Palabras clave: crisis migratorias, educación, relaciones étnico-raciales, interculturalidad crítica

Lista de Imagens

Imagem 1: <i>To be Continued</i> ...Quebra-cabeça da América Latina, obra de Regina Silveira.....	15
Imagens 2 e 3: Período pós-pandemia na PUC-SP.....	22
Imagem 4: Mapa do Município de São Paulo dividido em Diretorias Regionais de Educação e o nível de concentração dos estudantes migrantes matriculados.....	38
Imagem 5: Mapa de localização geográfica das Unidades Escolares de Ensino Fundamental (DRE PE).....	41
Imagem 6: Quadro do <i>Lócus</i> de Pesquisa.....	44
Imagem 7: Quadro dos nomes fictícios dos sujeitos entrevistados.....	47
Imagem 8: Uma das peças da obra <i>To be continued</i> , de Regina Silveira.....	48
Imagem 9: Grupo focal de mães bolivianas da Moóca/ Brás.....	50
Imagem 10: Cartaz de identificação das portas das salas em diversos idiomas na escola Calle 13.....	62
Imagem 11: Pannel pintado na parede da escola Santa Mala.....	75
Imagem 12: Acervo de livros trabalhados pela professora no Leituraço.....	77
Imagens 13, 14 e 15: Leituraço na escola Jorge Drexler.....	78
Imagem 16: Identificação multilíngue na porta da sala da escola Calle 13.....	83
Imagem 17: Capa do material didático Portas Abertas.....	84
Imagem 18: Barraca de artigos bolivianos na Praça Kantuta.....	91
Imagem 19: Encontro virtual da Formação da Cidade 2022.....	100
Imagem 20: Quadro de características da educação com migrantes de crise.....	107
Imagem 21: Quebra-cabeças da Educação com migrantes em São Paulo.....	111

Lista de QR Codes

Música: Latinoamérica - Calle 13 *feat* Maria Rita



Música Paratodos - Chico Buarque



Música: AmarElo - Emicida (Sample: Sujeito de sorte - Belchior)



Música: Bienvenido - Octávia



Reportagem: Alwa, a Rapper cholita



Música: Bolívia - Los Kjarkas



Música: Movimiento - Jorge Drexler



1 - Apresentação do tema: um grande quebra-cabeças a ser montado

*Tu no puedes comprar mi alegría
 Tu no puedes comprar mis dolores
 (...)Vamos caminando
 (...) Que viva Latinoamérica!
 (Calle 13 feat Maria Rita)¹*



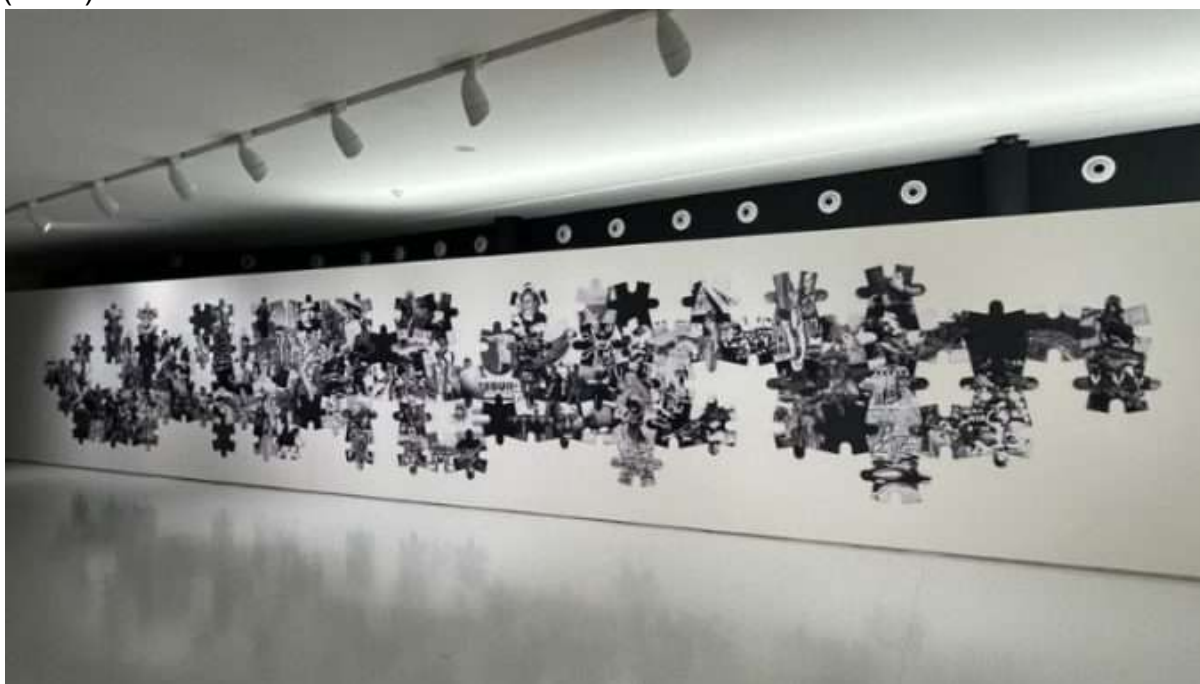
Em março de 2022, uma atividade interessantíssima foi realizada na PUC-SP na disciplina “Pensamento Político e Produção Artística na construção da América Latina”, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais: a visita ao Museu de Arte Contemporânea (MAC-USP), localizado no Parque do Ibirapuera, num domingo chuvoso. Nós, na época, pós-graduandos, encontramos-nos com o professor Miguel Chaia no café do museu para uma breve contextualização do que iríamos visitar e fomos juntos à exposição das obras de **Regina Silveira**, uma artista plástica e arte-educadora brasileira, reconhecida internacionalmente. Observamos suas técnicas e expressões artísticas, onde estão retratadas a cidade de São Paulo e o Brasil no contexto da América Latina. Logo na entrada, uma instalação chamada “Tropel”, no corredor de entrada do prédio anexo, nos convidou a refletir sobre a “invasão” realizada pelos colonizadores em terras latino-americanas, por meio de pegadas e silhuetas de animais, retratando o que vinha a ser o espaço antes desse processo. Regina preferiu não usar cores, segundo o professor, para não remeter ao conceito de tropicalismo. Em suas obras, dentro do prédio anexo, observamos a influência da Pop-art e de outros movimentos artísticos, como o modernismo, numa expressão crítica, tanto dos movimentos quanto da sociedade.

A sensação que tive nesta visita foi um misto de vibração, alegria e tensão gerada pelas reflexões a partir das obras e depois, refletida nas aulas, num movimento de grande imersão na própria constituição identitária. A principal obra que nos levou à exposição no MAC foi “*To be continued*”, um quebra-cabeças em tamanho gigante, com imagens impressas em vinil, coladas em EVA, que remete a América Latina, contendo uma imagem em cada peça, tais como: Carmem Miranda, Carlos Gardel, Fidel Castro, Che Guevara, Zé Carioca, Frida Khalo, o Cristo Redentor, o Pão de Açúcar, o Palácio do Planalto, misturado com imagens de frutas,

¹ Aponte a câmera do celular toda vez que aparecer um QR Code para ouvir na íntegra a música que aparece na citação, além de vídeos, imagens e outras referências multimodais que aparecem ao longo dos capítulos.

de indígenas, danças como o samba carnavalesco, o tango, danças folclóricas, figuras religiosas, entre outros, com alguns espaços sem peças, peças em branco e peças em preto, dando a ideia de continuidade da constituição da identidade latino-americana que ainda não é, mas “está sendo”, está se constituindo... ao longo da História.

Imagem 1: To be Continued...Quebra-cabeça da América Latina, Regina Silveira (1992)



Fonte: Fotografia registrada por José Vieira

Segundo José Vieira (2022):

Regina brinca com a fragilidade da formação dos países no continente. A obra traz mais de 100 imagens que reforçam os estereótipos da região e o olhar colonialista que fragmentou a identidade dessas nações — algo que, segundo a artista, talvez nunca seja superado. (VIEIRA, 2022)

A partir da visita, no sentido de ampliar as reflexões e aprofundar as discussões, a proposta do professor Miguel, foi que a cada semana, um pós-graduando trouxesse uma peça desse quebra-cabeças para a aula, representando a América Latina para cada um de nós, colaborando com a construção da artista. Como um dos pontos de observação da comunidade boliviana em São Paulo é a Praça Kantuta, resolvi colocá-la como uma das peças do quebra-cabeças, demonstrando com um *aguayo*² estampado, bastante colorido, bem

² *Aguayo* é um tecido estampado, bastante colorido, muito utilizado pelos povos andinos para, entre outras funcionalidades, carregar bebês ou crianças pequenas nas costas durante a caminhada.

representativo dessa comunidade, a mais numerosa população de migrantes internacionais na cidade atualmente. Mais do que isso, esta obra de Regina Silveira e a proposta didática que foi desenvolvida, inspirou a estrutura desta tese, como um grande quebra-cabeças da América Latina a ser montado, a partir do olhar sobre a presença dos migrantes na cidade, sobretudo, nas escolas públicas.

Mas, o que eu tenho a ver com essa temática? De onde surgiu a ideia de pesquisar a inter-relação entre migrações e educação? A seguir, é realizada uma contextualização desta conexão entre o tema e a pesquisadora, nesta perspectiva da construção da identidade, tão fragmentada na América Latina. *To be continued...*

🧩 1.1 - Contextualização da conexão pessoal com a temática “Educação e Migração”: o tema e eu.

O meu pai era paulista,
meu avô, pernambucano,
O meu bisavô mineiro,
meu tataravô baiano...
(Chico Buarque)



A temática da migração está presente no cotidiano das pessoas que vivem na cidade de São Paulo pela própria constituição demográfica. Numa observação dos fenótipos das pessoas, numa simples caminhada pelo centro, é possível identificar, em 2022, pessoas das mais diversas origens: negros, brancos, indígenas, andinos, orientais. Observando um pouco mais atentamente, podem ser percebidos os diversos idiomas presentes nesses espaços: além da língua portuguesa com sotaques nordestinos, sulistas, pode-se ouvir essas pessoas falando em árabe, espanhol, crioulo haitiano, entre outras tantas.

Em minha vida mesmo, por exemplo, está o resultado da união de uma mulher paranaense e de um homem mineiro que, logo no início do casamento, resolveram migrar para São Paulo em busca de melhores condições de trabalho para criarem os filhos. Ainda na infância, na década de 80, tive uma experiência muito marcante: um amigo do meu pai, que tinha se tornado viúvo com dois filhos pequenos, brasileiros descendentes de japoneses, passaram a morar em nossa casa e, por dois anos, cresci com meus “dois irmãozinhos japoneses” - era dessa

forma que eu me referia carinhosamente àquelas crianças. Quando cresceram, migraram para o Japão e vivem lá há mais de 30 anos. A experiência já era o prenúncio e a vivência da interculturalidade na prática: os centros de interesse, a culinária, a arte, a língua, os jogos e brincadeiras...a curiosidade infantil promovia o intercâmbio das referências diversas e expandia nosso repertório cultural para que nosso olhar para a diversidade fosse naturalizado.

Muito tempo depois, nos anos 2000, trabalhando como professora de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Guarulhos, foi possível observar a grande quantidade de filhos e filhas de migrantes nordestinos entre os estudantes da região periférica da cidade. Um programa de incentivo ao estudo de diversos idiomas, proporcionou aos professores daquela rede, que estudassem uma língua estrangeira, escolhida segundo o próprio interesse. Eu escolhi a língua italiana e assumi o compromisso de, além de estudar, ensinar elementos da língua e cultura italiana para as crianças da escola em que atuava naquele período. Foi mais uma experiência que proporcionou maior repertório linguístico e cultural e abertura para a pluralidade de objetos de conhecimento que eram abordados no currículo da rede pública de ensino.

Em 2008, pedi exoneração da rede municipal de Guarulhos para assumir outro concurso público, desta vez na rede municipal de São Paulo, no cargo de Coordenadora Pedagógica. Em 2013, passei a trabalhar numa escola de Ensino Fundamental localizada na Vila Maria, zona norte de São Paulo, que concentra grande quantidade de migrantes bolivianos. Concomitantemente, o Núcleo Técnico de Currículo da Secretaria Municipal de Educação criava o Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e passou a ofertar muitos cursos voltados à valorização da negritude, a implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, valorização dos povos originários e da cultura latino-americana. O tema da Educação das Relações Étnico-Raciais tornou-se o principal em minha rotina de estudos e a pautar as reuniões de formação contínua com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental naquela unidade escolar.³

³ A pesquisa sobre a formação dos professores está detalhadamente descrita e analisada na seguinte dissertação de mestrado:

JANONI, E. N. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**. 174fls (Dissertação de Mestrado, área de concentração Educação: Formação de Formadores) PUC/SP-FORMEP, 2018.

Após a defesa da dissertação, recebi vários convites para apresentação da temática “Formação de Professores para a Educação Étnico-Racial” e, em especial, “Educação de migrantes de crise” em congressos, simpósios, seminários, “lives”, rodas de conversas, tanto nas instituições educacionais, quanto em espaços como o Museu da Imigração, sindicatos, entre outros, além da produção de artigos relacionados. Um desses convites me levou a atuar como formadora de professores e coordenadores pedagógicos, compondo o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) em duas Diretorias Regionais de Educação da Rede Municipal de Ensino (RME), entre 2021 e 2023.

Desta forma, é possível afirmar que, apesar de ter nascido em São Paulo (capital) e não ter vivenciado nenhuma experiência de migração residindo em outro estado ou país, foi a partir da experiência profissional na RME da cidade de São Paulo desde 2013 e da produção acadêmica desde 2016, que a minha conexão com a interface “Educação e Migrações” tomou, pessoalmente, uma proporção mais significativa e profunda.

Some-se a isso as situações reportadas na mídia (Lazzeri, 2020), tais como o aliciamento e tráfico de cidadãos bolivianos para o trabalho na área têxtil na cidade de São Paulo em condições análogas à escravidão ou mesmo em situação considerada como trabalho escravo contemporâneo, a violência contra as mulheres, agravada ainda mais pela pandemia da COVID-19, as condições de moradia e saúde nas quais as crianças bolivianas são criadas, a xenofobia, o descaso que sofrem diante da população que acredita que migrantes não devem ter acesso aos mesmos direitos sociais que os autóctones, por supostamente “roubarem” o espaço de quem vive em sua cidade de origem, são alguns dos exemplos que impulsionam a necessidade da realização de pesquisas e levantamentos de dados que originam políticas públicas ou que implementem políticas já existentes, como as contidas lei municipal 16.478/2016, que ainda permanecem no papel, sem a devida aplicação, seja por desconhecimento da população, seja pela negligência dos órgãos governamentais.

Tudo isso me impactou e impacta como cidadã e como educadora. Não é possível permanecer indiferente diante da realidade exposta diariamente a quem convive com essas famílias, com essas mulheres, com essas crianças, pessoas reais que estão circulando na cidade e nas escolas públicas, tendo tantas privações

de direitos humanos básicos, como os contidos no artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

1. Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado.
2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio e a esse regressar. (ONU, 1948)

É pelo exposto, que permaneço firme no compromisso de pesquisar, de escrever, de sonhar e unir esforços para que migrantes tenham espaço e vida digna nessa cidade! Reconheço, contudo, que ainda há muito o que aprender e, devido à flexibilidade da mobilidade humana, o conhecimento é inesgotável, devendo ser recortado para um determinado momento histórico e delimitação geográfica.

No caso desta tese, o recorte trata de migrantes de crise, sobretudo bolivianos por estarem em maior quantidade, na cidade de São Paulo, especificamente na zona leste, dentro das escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de ensino, entre 2021 e 2022.



1.2 - Introdução

Assim como a construção do conhecimento em Ciências Sociais, “os trabalhos investigativos no campo da Educação para Imigrantes são interdisciplinares, produzidos em distintas áreas do conhecimento.” (BRAGA, 2020, p.227). Sayad (1998) já destacava que os estudos sobre migração também têm um aspecto interdisciplinar. Bourdieu (1996) nos lembra que a sociologia da linguagem é indissociável da sociologia da educação. Assim, o aporte teórico desta pesquisa transita entre conceitos da Pedagogia, Artes, Letras e Linguística Aplicada, Sociologia, Filosofia, Antropologia e Política.

O recorte da pesquisa delimita-se na zona leste da cidade de São Paulo, mais especificamente no território atendido pela Diretoria Regional de Educação (DRE) da Penha, ligada a Secretaria Municipal de Educação (SME) da Rede Municipal de Ensino, concentrando-se na presença dos migrantes de crise nas escolas de Ensino Fundamental, sobretudo bolivianos, por constituírem um fluxo imigratório mais concentrado (em termos quantitativos, nesta região e na cidade), a partir da visão

principalmente dos profissionais das equipes docente e gestora das unidades educacionais, que atuam como sujeitos agentes de políticas públicas em Educação.

O objetivo geral da pesquisa é identificar os desafios enfrentados para a inclusão dos estudantes migrantes de crise no Ensino Fundamental. Tal objetivo se desdobra em três objetivos específicos, a saber: a) elencar as características da Educação dos migrantes bolivianos nas escolas de ensino fundamental que compõem o território acompanhado pela DRE Penha; b) identificar os desafios encontrados pelos profissionais da Educação no sentido de proporcionar a inclusão social dos estudantes migrantes e o avanço nas aprendizagens; e c) propor possibilidades de solução para os desafios identificados. A questão principal, que gerou a necessidade de investigação, isto é, a questão orientadora ou problematizadora: “quais são as características, desafios e possibilidades da educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo?”

Para responder a esta questão, por meio da abordagem qualitativa de cunho etnográfico,, foram realizadas entrevistas com os Coordenadores Pedagógicos, Professores, Diretores e Assistentes de Direção de sete Escolas Municipais de Ensino Fundamental da DRE Penha, além da escuta de um grupo focal constituído por mães de nacionalidade boliviana, que se reúne periodicamente na região do Brás, para discutir assuntos relacionados à maternidade e educação dos filhos. Também foi realizada a observação participante nos encontros de formação contínua de coordenadores e professores sobre assuntos relacionados com a educação dos migrantes: como a implementação das orientações pedagógicas do Currículo da Cidade para os povos migrantes, programa Escravo nem Pensar, projeto Refúgios Humanos: direito à vida em um mundo sem fronteiras, entre outras formações oferecidas em parceria com o Núcleo de Educação Étnico-Racial da Secretaria Municipal de Educação.

Neste primeiro capítulo, o tema é apresentado como “um grande quebra-cabeças a ser montado”, a partir da percepção pessoal e identificação/conexão da própria pesquisadora com a temática “Educação e Migração”, além da introdução que apresenta o percurso desta tese.

No segundo, “procurando as peças”, serão abordadas as crises na política e da educação, uma discussão de aprofundamento teórico acerca da necessidade de

uma Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Intercultural, peças importantes na construção deste quebra-cabeças.

No capítulo 3, “formando a montagem”, iniciará a contextualização do território investigado, a partir da visão da Rede Municipal de Ensino, na qual está contida a Diretoria Regional de Educação, lócus da pesquisa realizada (DRE Penha), bem como o roteiro da investigação.

“Observando cada peça”, no capítulo 4, os dados das entrevistas com os profissionais da educação e com as mães começam a ser colocados em diálogo e analisados, na perspectiva de caracterizar o território, compreender a presença desses estudantes migrantes de crise, os idiomas por eles falados e como se dão os processos de socialização e aprendizagem nas unidades escolares.

No quinto capítulo, “buscando encaixes”, serão descritas algumas das estratégias didáticas, no sentido de promover uma educação das relações étnico-raciais e na perspectiva da interculturalidade crítica, que alcance a inclusão social e os avanços nas aprendizagens dos estudantes migrantes.

E, juntando “outras peças faltantes”, no capítulo 6, será realizada a denúncia dos desafios enfrentados pelos diferentes povos migrantes de crise na cidade de São Paulo, bem como as ações formativas realizadas pela Divisão Pedagógica da DRE Penha em 2021/2022 para enfrentamento desses desafios.

Em seguida, à guisa de conclusão, será realizada uma síntese do que os profissionais da educação consideram como características de uma educação com migrantes de crise, a fim de sistematizar os resultados das entrevistas e fomentar a continuidade do percurso formativo dos profissionais envolvidos na educação com esse público.

Espera-se, inicialmente, como resultados gerais da pesquisa, caracterizar a educação para migrantes no território da DRE Penha, os desafios e possibilidades no trabalho de incluir estudantes que estão em situação de vulnerabilidade social e econômica, além de chegarem à escola sem falar a língua portuguesa.



2 - Procurando as peças

“As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupamos nele.”
(HARVEY, 2016, p.11)



Para iniciar a montagem deste quebra-cabeças que, à semelhança da obra de Regina Silveira, deseja reunir as peças que compõem a imagem da América Latina, o contexto social e político contemporâneos na relação com a educação, é preciso procurar algumas peças que revelam suas fragilidades.

O percurso da procura dessas peças se deu nos estudos realizados ao longo da frequência em atividades programadas e disciplinas no curso de Ciências Sociais, na PUC-SP e, vale destacar, no contexto da pandemia da COVID-19, no período de 2020/2021, isto é, num contexto de grande fragilidade, em experiência de quase morte, ocasionada por uma crise de saúde global.

Imagens 2 e 3: Período pós-pandemia na PUC-SP



Fonte: Fotografias realizadas pela pesquisadora (2021)

A epígrafe do início deste capítulo nos traz a dimensão do quanto as crises abalam profundamente nossa forma de ser e estar no mundo. O QR Code, ao seu lado, nos transporta para uma canção do Rapper Emicida, um paulistano negro periférico, que ousou gravar um show no Theatro Municipal de São Paulo, o álbum

AmarElo. Nessa canção, convidou Pablo Vittar e Majur, duas artistas transgênero, para cantar consigo e mixou um trecho de uma canção antiga de Belchior, repetindo a frase “ano passado eu morri, mas esse ano eu não morro”. Esse refrão marcou intensamente o período da pandemia para os sobreviventes paulistanos.

Neste capítulo, podemos nos aventurar nesta procura por elementos que refletem este cenário de fragilidades, principalmente de crise política e suas reverberações, bem como de crise na educação, pensando em qual educação é necessária para atender às necessidades que tais fragilidades revelam.

2.1- As crises como fragilidades do contemporâneo e o lugar para onde queremos ir

O contexto atual da Educação, não apenas na cidade de São Paulo, nem apenas no momento de pandemia da COVID-19 e suas variações (anos 2020-2021), tem revelado uma crise que não é tão atual. O projeto de Educação como forma de combate à pobreza e opressão como utopia já era apontado como crítico (fracassado) há mais de sessenta anos (ARENDT, 2003).

É preciso admitir que existem várias crises que ocasionam e desembocam na crise da Educação e este capítulo se propõe a elencar alguns elementos observados⁴, que explicam qual a Educação se faz necessária diante dessa realidade e se alinha à investigação proposta ao longo desta pesquisa para pensar a Educação para migrantes internacionais de crise na cidade de São Paulo.

O próprio conceito de migrações de crise representa uma fragilidade do contemporâneo no sentido de que, tanto o país de origem, quanto o de destino encontram-se em crise, visto que as pessoas se vêem forçadas a migrar para um lugar que não está preparado para receber tal contingente de pessoas em condições dignas. A partir daí, surge a necessidade de se criarem os marcos regulatórios para a contenção e a organização dessa chegada, segundo Baeninger e Peres (2017).

⁴ a observação se deu a partir das leituras e discussões na atividade programada “Fragilidades do Contemporâneo”, ministrada pelo professor Rafael de Paula Aguiar Araújo (CSO – PUC/SP)

Essa crise citada pelas autoras tem origem econômica e política, mas pode ser agravada por questões de saúde, ambientais, educacionais e até mesmo por relacionamentos pessoais. Isto é, a razão para a mobilidade humana, ainda que seja no sentido de sair de um lugar em crise e ir para outro que também está em crise, é impulsionada por sonhos de liberdade e desejo de uma vida melhor, independentemente do aspecto social ou individual que ocasione a migração.

Conforme Francis Wolff disse na abertura da conferência “O novo espírito utópico” (WOLFF, 2015), “as utopias são para as comunidades o que os sonhos são para os indivíduos. Uma utopia é um refúgio no ideal irrealizável quando o real parece insuportável.” Neste aspecto, seja pela necessidade individual ou coletiva, o ser humano busca sempre um refúgio idealizado, um projeto de vida mais digna, mais adequada para suprir suas necessidades, seja da ordem que for. No sentido individual, o sonho; no coletivo, a utopia. E o fundamento da utopia é a crítica do presente, pois é a partir dessa crítica que se cria um projeto realizável, ou seja, quando se constata que a realidade parece insuportável, o que Paulo Freire (2017) chamava de situação limite é que se cria o inédito viável, um plano que conduzirá à utopia, a realidade que se deseja alcançar. Por exemplo, é a partir da consciência da desigualdade que se pensa numa sociedade mais igualitária. Assim, olhando para a realidade, por mais doloroso que seja, percebe-se o que precisa ser alterado, revolucionado.

A proposta de pensar nas fragilidades do contemporâneo é de observar, analisar, refletir sobre a realidade tal como está posta. Traz a crítica e ao mesmo tempo, a busca pelas raízes dos problemas que levaram a realidade a se constituir tal como a observamos atualmente. Quais são estas fragilidades que compõem o nosso tempo contemporâneo? A seguir, este tópico se desdobra em outros dois temas, a saber: a crise política (e a fragilidade da razão) e a crise na Educação.

2.1.1 - A crise política

Não é de uma crise única e localizada geográfica e politicamente que estamos nos referenciando aqui. Trata-se de uma crise sistêmica, que se desdobra em várias outras crises, envolve diversos aspectos e perpassa um período governamental e fronteiras de nacionalidade.

David Harvey (2016, p.10) afirma que as “crises são essenciais para a reprodução do capitalismo.” Não somente pelas alterações promovidas na paisagem, mas pelas transformações nos modos de pensar, nos comportamentos, nos processos, nas decisões políticas, nas ideologias, nas relações sociais, nas instituições. “As crises abalam profundamente nossas concepções de mundo e do lugar que ocupamos nele.” (HARVEY, 2016, p.11) Abalam as pessoas, suas visões, o modo de se relacionarem. Mas, não abalam o sistema capitalista, que cria grandes crises e logo mais, cria soluções para geração de um lucro ainda maior, os chamados “nichos de oportunidades”.

Em termos de análise das migrações de crise, é possível observar no Brasil a exploração da mão-de-obra dos bolivianos em condições análogas à escravidão na indústria têxtil, senegaleses no comércio ambulante de rua, haitianos na construção civil. Ou seja, a crise econômica gera mobilidade humana, que serve de mão-de-obra barata para outro país em crise econômica, estabelecendo a continuidade do sistema de exploração (capitalista), sendo ele mesmo o causador da crise econômica em ambos os países e que se alimenta desse ciclo para permanecer vigente.

A própria inovação tecnológica, em diversos níveis, serve como exemplo disso: uma economia caótica gera habilidades e conhecimentos que são necessários para gerar a inovação e produz, por exemplo, *hardwares* e *softwares* capazes de gerar lucro para uma pequena parcela de pessoas e instituições que podem pagar por eles, mas que não resolve necessariamente o problema da economia. Ao contrário, aumenta ainda mais as desigualdades econômicas a partir da inovação tecnológica proposta como solução (HARVEY, 2016, p.107).

Ainda no que se refere à influência da tecnologia, vivemos uma situação contemporânea na qual os resultados das últimas eleições presidenciais foram fortemente influenciados pelas redes sociais. Os documentários lançados recentemente na plataforma de *streaming* Netflix: “O dilema das redes”, “Privacidade Hackeada” e “Democracia em vertigem”, explicam e exemplificam esse e outros processos, nos quais os dados pessoais geram algoritmos que ofertam anúncios de acordo com o interesse demonstrado na navegação, criam informações superficiais e até mesmo notícias falsas (*Fake News*). A eleição presidencial nos Estados Unidos de Donald Trump em 2016 e no Brasil, de Jair Bolsonaro em 2018, marcaram o início de um período de maior cisão da população, tanto em termos de debate, de voto, de defesa de posicionamento entre direita e esquerda como se fossem torcedores de times de futebol, quanto em termos de posicionamento frente às desigualdades.

Em 2020, para agravar ainda mais o panorama da crise política nacional e internacional, fomos acometidos por uma crise humanitária mundial causada pela pandemia da COVID-19, uma síndrome respiratória aguda que se tornou capaz de matar milhares de pessoas diariamente⁵. Sobre as ações políticas para o enfrentamento desta crise, Santos⁶ (2020, p.26) explicita:

Nalguns países, a extrema-direita associa-se a versões altamente politizadas e conservadoras da religião, o evangelismo pentecostal em vários países da América Latina, o catolicismo reacionário na Europa(...) Na presente crise humanitária, os governos de extrema-direita ou de direita neoliberal falharam mais do que os outros na luta contra a pandemia. Ocultaram informação, desprestigiaram a comunidade científica, minimizaram os efeitos potenciais da pandemia, utilizaram a crise humanitária para chicana política. Sob o pretexto de salvar a economia, correram riscos irresponsáveis pelos quais, esperamos, serão

⁵ Até setembro/2023, o número de mortos por COVID no Brasil foi de 705.645 pessoas, segundo o painel Coronavírus. Fonte: Secretarias Estaduais de Saúde. Brasil, 2023. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/>

⁶ Nota de repúdio: o sociólogo Boaventura de Sousa Santos em 2023 foi acusado por assédio sexual por suas orientandas e afastado do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO) e das atividades na Universidade de Coimbra, enquanto acontecem as investigações. O repúdio aqui manifesto não se refere a sua obra acadêmica, mas, caso sejam confirmados os casos, às suas atitudes.

Fonte: <https://cnnportugal.iol.pt/assedio-sexual/boaventura-sousa-santos/assedio-conselho-latino-americano-de-ciencias-sociais-suspende-atividades-de-boaventura-sousa-santos/20230416/643b9c2d0cf2c84d7fd1abe9>

responsabilizados. Deram a entender que uma dose de darwinismo social seria benéfica: a eliminação de parte das populações que já não interessam à economia, nem como trabalhadores nem como consumidores, ou seja, populações descartáveis como se a economia pudesse prosperar sobre uma pilha de cadáveres ou de corpos desprovidos de qualquer rendimento. Os exemplos mais marcantes são a Inglaterra, os EUA, o Brasil, a Índia, as Filipinas e a Tailândia. (SANTOS, 2020, p. 26)

O que Santos (2020) traz como reflexão neste trecho revela também outra crise ainda não evidenciada até o momento, a saber: a crise da razão, quando aborda a descridibilização da comunidade científica por parte dos governantes frente à pandemia e seus efeitos catastróficos possíveis de serem previstos e mitigados.

Quando aborda o “darwinismo social”, colocando em risco trabalhadores da rua, indígenas, quilombolas, idosos, deficientes, pessoas em situação de rua, moradores da periferia (pretos e pobres), migrantes de crise e refugiados, amplia nossa percepção sobre a crise de um sistema político e econômico ao qual estamos submetidos e aprendemos a nos adaptar como se fosse o único sistema possível. Parece que não existem outras formas de organização que não seja o capitalismo; outras que não sejam tão danosas às pessoas.

Mas, se pararmos para analisar a história da humanidade, perceberemos que o capitalismo é um sistema recente. Levamos, por exemplo, um milhão e meio de anos para chegar à expectativa de vida de cinquenta anos. Depois disso, levamos apenas mais cem anos para chegar à expectativa de vida de 70 anos. Isso também pode nos fazer compreender a potência do ser humano contemporâneo para encontrar possibilidades de viabilização de seus sonhos e utopias, possibilidades de revoluções que podem transformar a vida para melhor. Temos conhecimento acumulado, ciência, tecnologias e recursos para tanto.

A revolução não precisa necessariamente passar pela guerra armada, ocasionando ainda mais mortes. A revolução é a tomada de consciência. E isso se faz por meio da Educação. Mas, e se pensarmos que a educação também está em crise? É o que será analisado a seguir.

2.1.2 - A Crise na Educação

Hannah Arendt (2003) publicou o texto “A crise na Educação” inicialmente em 1957, portanto, trata-se de um portador de mais de 60 anos, que traz verdades e atualidades, que causam espanto até mesmo em pedagogos e especialistas em Educação. Aqui, vale lembrar que Hannah Arendt não pertencia a essas categorias profissionais e escolheu abordar o tema da crise na Educação em sua complexidade a partir da filosofia, exatamente por razão desta mesma complexidade ser acentuada e oferecer consequências abrangentes para a sociedade como um todo, considerado por ela mesma como um problema político de primeira grandeza na última década do contexto em que escreveu, ou seja, desde 1947.

Poderíamos facilmente imaginar que Hannah tratava do contexto de países colonizados de forma altamente exploratória, como os países da América Latina, talvez a Bolívia, o Paraguai ou o Brasil, mas o contexto geopolítico de que tratava denominado por ela como América era referente aos Estados Unidos. Entretanto, não se restringiu à realidade daquele país, tampouco a responder à questão da razão pela qual “Joãozinho” não sabe ler, mas transcendeu essas limitações, explicando que “podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo o que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país.” (ARENDR, 2003, p. 222) Na realidade, pelo contexto globalizado em que vivemos (política, econômica e culturalmente), tal situação continua acontecendo, isto é, “Joãozinho” continua com dificuldades e a Educação continua em crise não somente por este motivo.

A crise que Hannah pontua refere-se ao fato de a Educação escolar servir a um propósito político de construção de uma Nova Ordem do Mundo, **que deveria ter como finalidade abolir a pobreza e a opressão**, um projeto de sociedade que seria realizado a partir da formação das crianças. Vale destacar que o contexto de imigração dos povos latino-americanos para os Estados Unidos estava presente naquela época e o papel político que a Educação assumia neste contexto é a ilusão de um mundo novo não apenas para as crianças, mas para as famílias migrantes.

Porém, a ilusão se deve ao fato de que esse mundo novo para as famílias migrantes é, na verdade, um mundo antigo que não conseguiu (e ainda não consegue!) lidar ou encontrar solução para os problemas da pobreza ou opressão. Assim, a Educação fica com o propósito real de coerção sem uso da força, ou seja, a manutenção do mundo antigo, que utiliza migrantes como mão de obra de baixo custo, que serão oprimidos sem perceber ou reclamar, pois tem seus filhos matriculados em escolas, que aprendem a falar um novo idioma, se adaptar a uma nova cultura até chegar a tornarem-se também mão de obra de baixo custo, mantendo o mundo antigo (capitalista) tal como está.

Pierre Bourdieu não acreditava na resistência, ao contrário, que a sociedade reproduzia seus valores, para o bem ou para o mal. Segundo ele, a sociedade quer continuar conservadora. Bourdieu incomoda porque explica que a disputa de campos são conflitos comuns que cooperam para tal reprodução; essa disputa não é reconhecida por ele como transgressão ou resistência, mas como parte do processo de disputa nas relações de poder. Para ele, “(...) os movimentos de contestação da ordem simbólica são importantes, pois questionam o que parece evidente, inquestionável, indiscutível. Subvertem as evidências...” (BOURDIEU, 1983, p. 11), mas não constituem, necessariamente, um movimento de contracultura, de ruptura com os valores dominantes. Ele chama esses movimentos de contestação da ordem de “voo social”, em direção às marginalidades, como forma de expressão da sua posição de desajuste no mundo social. Neste sentido, poderíamos caracterizar a mobilidade humana como uma tentativa de voo social, de resistência, de escape da dominação; um voo rumo à liberdade. Ainda assim, os migrantes continuam pertencendo e permanecem submetidos aos valores dominantes daquela sociedade, mesmo fora de seu país de origem.

A crise na Educação é ainda mais detalhada por Hannah Arendt quando atribuída a três ideias-base: a primeira, uma crise de origem intergeracional, ocasionada pela ideia de que as crianças têm uma sociedade autônoma que deve ser governada pelo próprio grupo, diminuindo a necessidade de intervenção/acompanhamento, na visão de muitos adultos que com ela convivem; a segunda, uma crise de origem escolar, evidenciada pelo não domínio dos conteúdos e metodologias por parte do (a) professor (a) e pela diminuição de sua autoridade

enquanto profissional, quando se atribui a ele ensinar tudo e não apenas assuntos referentes à sua área de especialidade e conhecimento; e a terceira, bastante relacionada à segunda, mas uma crise de ordem política, entende que somente se aprende fazendo, o que reforça a primeira ideia, de que a participação do adulto no processo não é tão necessária assim quanto parecia ser. A própria autora afirma que o resultado dessa presença pouco atuante dos adultos no processo de aprendizagem gera o “conformismo ou a delinquência juvenil e, na maior parte das vezes, uma mistura das duas coisas” (ARENDT, 2003, p. 225).

Para incrementar esse diálogo epistemológico sobre as origens e causas da crise na Educação, convido José Carlos Libâneo, que aborda a temática de uma forma mais contemporânea e voltada à realidade brasileira.

O autor evidencia no texto o dualismo da escola pública atualmente, como um lugar de conhecimento para os ricos e de acolhimento social para os pobres. Inicialmente, observa a falta de consenso sobre os objetivos e as funções da escola pública na sociedade atual e o significado (difuso) da expressão “qualidade de ensino” que pode variar dependendo do foco: econômico, social, político, pedagógico, etc. Amparado em análises sociopolíticas, realiza uma análise pedagógica dos percalços da escola pública.

Para Libâneo (2012, p.15), a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em 1990, desdobrada em outras conferências patrocinadas pelo Banco Mundial, desencadearam as políticas públicas para a Educação Básica no Brasil nos últimos vinte anos. Segundo ele, contribuíram para a produção da ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar.

A partir de diversos problemas levantados (a situação dos salários, condições de trabalho e formação de professores – desfavoráveis -, a concorrência com outras instâncias socializadoras, como as mídias, o mercado cultural, etc., a desmotivação e a indisciplina dos alunos), tem sido apresentadas soluções evasivas, tais como: ciclos, escola de tempo integral, progressão continuada, entre outras. Em meio a esse quadro, surgem propostas que pedem o retorno do modelo tradicional e outras que enxergam sua função como missão social e assistencial.

O autor entende que, na visão das agências financeiras internacionais, a tarefa da escola é de desenvolver o espírito de competitividade em paralelo ao espírito de solidariedade, amenizando a luta de classes e diferenças raciais, culturais, sociais, entre outras. Ou seja, o que outros pesquisadores chamam de educação para a reestruturação capitalista ou educação para a sociabilidade capitalista, de caráter economicista e pragmático voltada à preparação para o mercado de trabalho e não para a construção do sujeito em todas as suas dimensões. (p.24)

Libâneo (2012, p.26) aposta na pedagogia histórico-cultural de Vygotsky, na qual é necessária a formação do pensamento conceitual para o desenvolvimento mental, em articulação com as experiências socioculturais vividas em situações educativas com objetivos formativos (citando a pedagogia de Paulo Freire, por exemplo). Ambas as abordagens buscam objetivos em torno da questão “(...) o que se espera que a escola faça para formar cidadãos educados e críticos, aptos para participar da vida em sociedade, e como fazer isso.”

O autor cita o lema de Gimeno Sacristán (apud LIBÂNEO, 2012, p.26) como forma mais esclarecedora do ideal: **“uma escolarização igual, para sujeitos diferentes, por meio de um currículo comum.”** E alega que não há justiça social sem conhecimento.

2.2. - De qual Educação estamos tratando?

No primeiro capítulo desta tese, aportado em Braga (2020), Sayad (1998) e Bourdieu (1996), fez-se uma comparação entre a característica interdisciplinar da construção do conhecimento em Ciências Sociais e na Educação, em especial, a Educação com migrantes. Muitas práticas escolares, entretanto, permanecem não promovendo essa integração entre os saberes e os fazeres das diferentes áreas do conhecimento. Menos do que isso, a lógica que rege a organização do tempo e dos espaços na escola é geradora de processos demasiadamente fragmentados.

Seguindo nessa lógica, Freire (2017, p.33) abordava o conceito de educação bancária, na qual, semelhantemente aos depósitos financeiros bancários, deposita-se o conteúdo na cabeça do estudante, como se fosse um ser vazio, um depositário. “Na visão ‘bancária’ da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.” “Quanto mais se deixem docilmente ‘encher’, tanto melhores educandos serão.” (FREIRE, 2017, p.33) Essa forma que admite a transmissão do conhecimento como forma de ensinar e aprender, numa lógica mercantilista de acúmulo de informações, deveria há muito ter sido superada por uma lógica de construção do conhecimento, uma educação denominada por Freire como problematizadora ou libertária, por meio de interações, problematizações, vivências e experiências na qual a criança ou adolescente estudante ocupe o lugar de sujeito – e não de objeto – ativo, histórico, agente transformador da realidade, pensante, falante, curioso/a, com um repertório anterior à vivência escolar, participante no processo de aprendizagem, ao invés de mero expectador do ensino/depósito de conteúdos conceituais que o professor tem a oferecer.

A manutenção desta lógica de opressão a que Freire se referia, promove uma estrutura de manutenção das relações hierárquicas que refletem também, posteriormente, no mundo do trabalho. À medida em que se reproduzem as formas de alienação e manutenção das relações de poder, menor se torna o potencial de transformação da realidade dos/as filhos/as dos/as trabalhadores/as e sua ascensão social, econômica, histórica, epistemológica, resultantes dos processos pedagógicos. Ou, quando, ao contrário, isso acontece, isto é, o educando das camadas populares ascende economicamente e “quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é se tornar o opressor”. (FREIRE, 2017) Ou seja, as relações de dominação, de passividade, de sujeição à forma de pensar e agir imposta pelo outro, estão presentes em nossa sociedade e na vida dos sujeitos desde a mais tenra infância, quando a criança entra na escola e aprende de forma passiva (não participante, não atuante como sujeito histórico) e acompanha a vida adulta, sem questionamento quando, por exemplo, se torna empregado que deve se sujeitar às condições oferecidas pelo empregador, ainda que sejam opressoras, injustas, insuficientes, exploratórias, dominadoras.

Neste sentido, Educação com Migrantes está firmemente ancorada nos princípios que regem a Educação em Direitos Humanos (EDH) e a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na perspectiva de uma visão holística que considere a integralidade do ser. A Educação das Relações Étnico-Raciais tem sua origem nos movimentos sociais negros, reivindicando o combate ao racismo no Brasil. Para tanto, combateu (e segue combatendo) a centralidade europeia nos currículos oficiais e conquistou legalmente o espaço para o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica, por meio das Leis Federais nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Segundo Gomes (2012, p. 107): “trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante”.

A Educação em Direitos Humanos propõe que se “(...) saiba “ouvir” e instaurar outros discursos que atravessem o discurso dominante” (ORLANDI, 2007, p. 310), por meio de uma metodologia que respeite a voz e vez dos grupos que foram (e ainda tem sido) silenciados ao longo da história, como: pessoas com deficiências, mulheres, negros, indígenas, migrantes e refugiados, habitantes das periferias, população homossexual/ homoafetiva (comunidade LGBTQIA+), jovens, idosos, crianças, praticantes das mais diversas religiões, entre outros... Ou seja, uma proposta que, muito além do conhecimento da Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948), promova o acesso de todos/as/es à participação na vida em sociedade a partir da Educação.

Além de estar ancorado nos conceitos de Educação Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos, para melhor compreensão de qual Educação estamos tratando neste tópico, é necessário, a partir de Walsh (2009, p. 63), a identificação das três principais concepções da Educação Intercultural: a) a relacional, que valoriza o contato e o intercâmbio entre sujeitos, suas culturas e práticas, saberes, tradições, valores; b) a funcional, que diminui as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos, respeitando a estrutura e as relações de poder vigentes; e c) a crítica, que questiona as desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, compreendendo que a democracia é composta pela

convivência desses grupos sem perpetuar a inferiorização de uns em relação aos outros, ou seja, na busca pela igualdade. É nessa última que essa tese se aporta.

A construção da identidade, em termos dos povos latino-americanos, é bastante complexa, tendo em vista as marcas deixadas pela exploração advinda da colonização europeia. Além disso, o processo de escravização como base do berço econômico de muitos países latino-americanos e, tendo sido o Brasil, o último país a promulgar a abolição, traduz uma realidade construída sobre valores exploratórios, que imprimem uma hierarquização, colocando grupos sociais (homossexuais, mulheres, analfabetos, pessoas com deficiência, por exemplo) e étnico-raciais (negros, indígenas, migrantes ou refugiados) como inferiores em relação aos outros, principalmente constituídos por homens, brancos, cristãos, heterossexuais, ou seja, o perfil do colonizador europeu. A fotografia dessa realidade poderia compor mais uma peça do quebra-cabeças de Regina Silveira na obra *“To be continued”*. Talvez seja contemplada em algumas das figuras de povos indígenas presentes na obra, de forma sutil. Talvez pudesse estar representada na figura do homem branco (colonizador), montada sobre o indígena e o negro, mais abaixo, como “peças em posição inferior”.

A educação intercultural nessa perspectiva crítica, que Walsh (2009, p.64) nos propõe, e que, segundo ela, ainda não existe, pode contribuir para outro “ordenamento social”:

Allí su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y también epistémico – de saberes y conocimientos, proyecto que afianza para la transformación de las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, racialización, subalternización e inferiorización de seres, saberes y modos, lógicas y racionalidades de vida. De esta manera, la interculturalidad crítica pretende intervenir en y actuar sobre la matriz de la colonialidad, siendo esta intervención y transformación pasos esenciales y necesarios en la construcción misma de la interculturalidad. (WALSH, 2009, p. 66)

Em outras palavras, pensar a interculturalidade nessa perspectiva crítica, significa convocar os grupos inferiorizados historicamente a intervir e transformar a realidade. Mas, como isso se concretiza no espaço escolar, em forma de educação intercultural? Ainda aportada em Walsh, o conceito de bem-viver da cosmovisão andina é composto por *“cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. Juntos estos cuatro principios se expresan en el kawsa: la vida.”*(WALSH, 2009, p. 71).

E aprofunda:

Se enraíza en las relaciones equilibradas, armónicas, equitativas y solidarias entre humanos y con la naturaleza, en la dignidad de cada ser humano y en la necesaria interrelación entre seres, saberes, culturas, racionalidades y lógicas de pensar, actuar y vivir. (IDEM, p.71)

Isto é, para alcançar um projeto de educação intercultural numa perspectiva crítica, faz-se necessário trazer os princípios que baseiam a cosmovisão do bem-viver para as relações interpessoais e étnico-raciais na escola. Mais do que o ensino da língua portuguesa como língua adicional e como forma de acolhimento, implica em selecionar atividades de interação entre os sujeitos, e entre eles e o conhecimento, de forma mais harmônica e respeitosa, identificando e combatendo as formas de discriminação e exclusão dos grupos sociais que foram historicamente inferiorizados e desumanizados. Implica em reverter a história dos povos latino-americanos, em busca da diminuição das injustiças sociais, ou seja, da equidade rumo à igualdade.



3 - Formando a montagem

“Metodologia e política são, ambas, meios de passar de um a outro estágio histórico. A única diferença está em que as metodologias-padrão deixam de ter em conta o fato de que a História apresenta, constantemente, feições novas.”
(Feyerabend, 1977, p.24)



Perseguindo a ideia de trilhar um percurso em direção a uma interculturalidade crítica e uma educação étnico-racial que promovam justiça social e equidade, como vimos no capítulo anterior, prosseguimos na organização da montagem deste grande quebra-cabeças que é a educação com migrantes.

Neste percurso, é necessário fazer uma contextualização dos recortes históricos, políticos e metodológicos selecionados para realização da pesquisa que resultou nesta tese. A música contida no QR Code é do grupo boliviano Octavia e abre as portas para os sujeitos cantando “*Bienvenido*”. Como traz Feyerabend na epígrafe acima citada, em sua obra “Contra o método”, a História não é linear e apresenta, constantemente, novas feições. Assim, pesquisar sobre a presença de estudantes migrantes de crise no Ensino Fundamental atualmente, não é o mesmo que fazê-lo há quarenta anos ou daqui a trinta anos. Há de se levar em conta que os próprios fluxos migratórios são bastante diferentes. A própria estrutura organizacional da rede pública de ensino vem encarando mudanças nas últimas décadas, com a democratização que promove hoje o direito universal à educação, isto é, educação gratuita para todos.

Neste capítulo, o leitor é convidado a experimentar uma lente capaz de dar um efeito “*zoom*”, ou seja, de afastamento e aproximação, alterando o enfoque, partindo da organização maior que é a Secretaria Municipal de Educação, reduzindo o foco para a Diretoria Regional até chegar em algumas Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e estabelecer um diálogo com as pessoas que estão inseridas nesta realidade, sejam gestores, professores ou familiares dos estudantes.

Os diálogos são as peças principais da pesquisa, por se tratar de uma abordagem qualitativa, tendo as entrevistas como estratégia de coleta de dados. Este capítulo é o trajeto que nos faz chegar até eles.

3.1 - Recorte do território investigado: onde estamos?

A pesquisa que resultou nesta tese, recebeu o apoio financeiro do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)⁷ e foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP⁸.

Vale aqui destacar que houve uma escolha metodológica para não entrevistar os próprios estudantes, em função do período pós-pandêmico, que poderia oferecer riscos mínimos, mas consideráveis, ao tocar em assuntos sensíveis com crianças e adolescentes migrantes de crise.

Ao observar cada peça das subdivisões a que estão submetidos os órgãos públicos da cidade de São Paulo, mais especificamente subordinados à Rede Municipal de Ensino (RME), podemos compreender melhor o território no qual esta pesquisa foi realizada, seus contextos, funcionamento, responsabilidades e complexidades.

3.1.1 - A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

A Secretaria Municipal de Educação de São Paulo é um órgão da Prefeitura da Cidade de São Paulo que realiza um trabalho voltado exclusivamente para a Educação desde 1975. Antes disso, de 1947 a 1975, a Secretaria associava as pastas de Educação e Cultura. Sua finalidade, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996) é “o desenvolvimento dos educandos, assegurando-lhes a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (SÃO PAULO, 2022). Como principais responsabilidades estão as modalidades de Educação Infantil e Ensino Fundamental, embora também abarque unidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), de Ensino Médio e de Educação Bilíngue para Surdos.

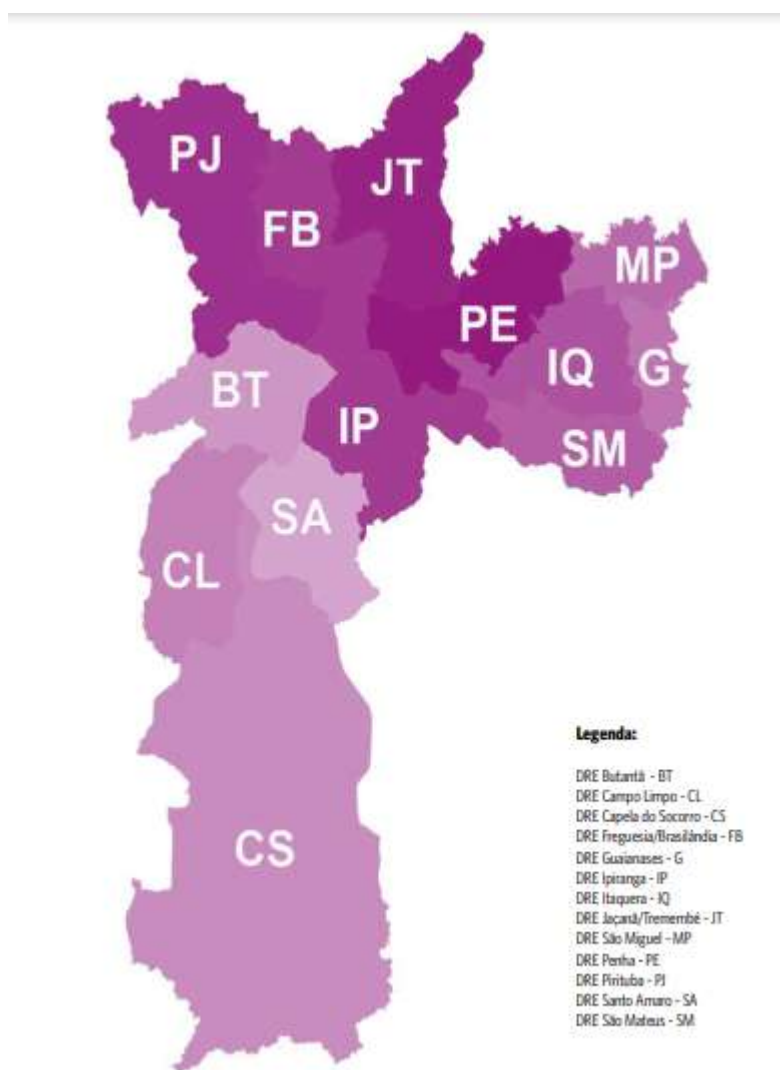
⁷ Processo CNPQ número 142303/2019-4

⁸ CAAE: 65788522.0.0000.5482

O Decreto 59.660/ 2020, estabelece um organograma (vide anexo 1) que distingue as diversas frentes de trabalho dentro da Secretaria Municipal de Educação. No total, dentre outras subdivisões, estão contidas onze Coordenadorias e treze Diretorias Regionais de Educação (DREs).

No mapa abaixo (SÃO PAULO, 2021), podemos observar o contorno do município de São Paulo, dividido em treze DREs, evidenciando o nível de concentração de estudantes migrantes internacionais matriculados em cada região. As DREs com as cores mais escuras concentram maior quantidade de matrículas e as mais claras, uma quantidade menor de estudantes migrantes matriculados.

Imagem 4: Mapa do Município de São Paulo dividido em Diretorias Regionais de Educação e o nível de concentração dos estudantes migrantes matriculados



Fonte: (SÃO PAULO, 2021, p.43)

Como podemos observar no mapa da imagem anterior, a maior concentração de migrantes internacionais matriculados está na DRE Penha, envolvendo a partir da região central da cidade, boa parte da zona leste, seguida pelas DREs Jaçanã/Tremembé (zona norte), Pirituba/Jaraguá (zona noroeste). Embora as matrículas estejam distribuídas por todo o território da capital, essas três DREs juntas somam mais da metade do número de matrículas de migrantes internacionais em toda a cidade, na rede municipal de ensino. (SÃO PAULO, 2021, p.42)

Para efeito desta pesquisa, o recorte de análise da Secretaria Municipal de Educação está delimitado na relação entre o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER), ligado ao Núcleo Técnico de Currículo (NTC), que está subordinado à Coordenadoria Pedagógica (COPED), e a Diretoria Regional de Educação da Penha (DRE - PE), que é responsável pelas Unidades Educacionais por meio, entre outras divisões, da Divisão Pedagógica (DIPED).

Além disso, será possível notar ao longo da pesquisa que, alguns aspectos da organização pedagógica aparecerão de forma comum em diversas unidades escolares do município. Neste caso, vale ressaltar que a Secretaria Municipal de Educação (SME) rege, por instrução normativa publicada em Diário Oficial da Cidade em cada final de ano, aspectos importantes do calendário escolar do ano subsequente, como a quantidade de reuniões pedagógicas e reuniões de conselho de classe com dispensa dos estudantes no Ensino Fundamental, sendo permitidas, geralmente, quatro reuniões pedagógicas e quatro reuniões de conselho de classe por ano. Outro aspecto que chama a atenção é a determinação, também por instrução normativa oficial, da comemoração do Dia da Família na Escola, sendo reservado no calendário escolar um dia em cada semestre letivo. Vale ainda destacar que, em termos de calendário, as reuniões de pais e mestres são limitadas a, no mínimo quatro por ano, porém, sem a dispensa dos estudantes, ficando a cargo da escola a organização dos dois movimentos no mesmo dia (período letivo com os estudantes e reunião de pais e mestres).

A SME também regulamenta a organização do horário coletivo nas unidades: os professores que têm a carga completa de aulas atribuídas, podem optar pela Jornada Especial Integral de Formação (JEIF), composta por onze horas-aula (de quarenta e cinco minutos) para estudo, pesquisa e planejamento coletivo de sequências e projetos didáticos. Dessas onze horas semanais, no mínimo quatro

são destinadas ao Projeto Especial de Ação, um momento de formação em serviço que promove ações na própria unidade escolar em torno de uma temática principal, sugerida pelo coletivo de profissionais da escola e que esteja em consonância com o Currículo da Cidade, documento oficial que organiza e orienta didaticamente o que e como se deve ensinar nesta rede.

Ao mesmo tempo, em se tratando de formação contínua docente, a SME regulamentou em 2022, um percurso formativo chamado Formação da Cidade, que ocupou oitenta e uma horas anuais do horário coletivo (JEIF), o que corresponde a encontros de duas horas-aula, de uma a duas vezes por semana para estudo e aprofundamento do conhecimento acerca do Currículo da Cidade, pela plataforma Google Sala de Aula. Neste percurso, os professores e coordenadores pedagógicos de todas as modalidades de ensino (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens e Adultos e do Atendimento Educacional Especializado, este último, responsável pelas adequações curriculares dos estudantes com deficiências e/ou transtornos), participavam de atividades assíncronas de autoformação pela plataforma, encontros síncronos trimestrais com os formadores das Divisões Pedagógicas Regionais e “lives” trimestrais com os formadores da SME e/ou convidados.

Assim, em 2022, além do Projeto Especial de Ação (PEA), presencial na unidade, organizado pelo (a) Coordenador (a) Pedagógico (a), geralmente em dois dias da semana, outros dois dias eram destinados à Formação da Cidade, também presencialmente na escola, porém, pela plataforma Google Sala de Aula, organizado pela COPED/SME e pelas Diretorias Regionais de Educação (DREs).

A seguir, será contextualizado o território da DRE Penha, lócus desta pesquisa, bem como sua linha de atuação junto à SME.

3.1.2 - A DRE Penha

O território observado dentro da cidade de São Paulo, como informado anteriormente, é localizado na zona leste, mais precisamente o território atendido pela DRE Penha, órgão regional ligado diretamente à Secretaria Municipal de Educação, composto por trinta e oito (38) unidades de Ensino Fundamental, duas (2) delas localizadas em Centros Educacionais Unificados (CEUs), um (1) Centro

A escolha desta Diretoria Regional deu-se por três fatores: a) segundo o documento “Orientações Pedagógicas - Povos Migrantes” do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2021, p.44), trata-se da região que concentra maior número de migrantes internacionais matriculados (vide gráfico 2); b) o fato da própria pesquisadora ter desempenhado o exercício da função de formadora de Coordenadores Pedagógicos e de Professores do Ensino Fundamental no período de abril de 2021 a junho de 2022, o que possibilitou grande aproximação com os profissionais da área da Educação no território; c) neste período, a possibilidade de observar (por dentro) e intervir no percurso formativo realizado em parceria com o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/ SME) referente à temática das migrações e seus desdobramentos.

3.1.3 - As Unidades Educacionais

Das quarenta unidades do Ensino Fundamental elencadas acima, sete delas foram selecionadas para realização de entrevistas com Coordenadores Pedagógicos, Assistentes de Direção e Professores, de regiões bem diferentes do território, por conterem uma quantidade expressiva de migrantes internacionais matriculados ou por apresentarem grande diversidade de nacionalidades ou ainda, por apresentarem trabalhos pedagógicos mais especificamente voltados para esta população.

No quadro abaixo, estão colocados nomes fictícios das unidades escolares, seus profissionais entrevistados e os bairros onde estão localizadas:

Imagem 6: Quadro do *Lócus* de Pesquisa

Nome da UE	Bairro	Funções
Escola Savia Andina	Tatuapé	Assist Direção
Escola Los Kjarkas	Vila União	Coord. Pedagógico Coord Pedagógico
Escola Santa Mala	Belenzinho	Coord. Pedagógico Coord Pedagógico

Escola Los Kuis	Vila Mesquita	Coord. Pedagógico
Escola Jorge Drexler	Vila Matilde	Coord. Pedagógico
Escola Calle 13	Canindé	Coord. Pedagógico Assist. Direção
Escola Octavia	Parque Boturussu	Coord. Pedagógico Prof Geografia Prof Sala de Leitura Prof Espanhol

Fonte: produção da própria pesquisadora (2022)

A escolha dos nomes fictícios das unidades escolares deu-se em função da homenagem a bandas/cantores de origem boliviana, pouco conhecidas em São Paulo, na intenção de ampliar o repertório cultural e estabelecer multiplicidade de linguagens ao longo da tese. A escolha dos profissionais a serem entrevistados, deu-se de acordo com a disposição e priorizando-se a agenda dos Coordenadores Pedagógicos e dos demais profissionais da equipe gestora das unidades..

Existem traços característicos semelhantes na organização do funcionamento das unidades lócus desta pesquisa. Todas atendem a todos os anos do Ensino Fundamental em 2 turnos diurnos: das 7h às 12h e das 13h30 às 18h30. As escolas: Savia Andina, Los Kuis, Jorge Drexler e Calle 13 atendem também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no período noturno, das 19h às 23h. No período entre 12h e 13h30, acontece o horário de trabalho coletivo, organizado segundo as orientações da SME, no qual os professores se reúnem para realizar estudos, pesquisas, planejamento, avaliação, PEA, entre outras ações, pautadas geralmente pela equipe gestora, sob organização da Coordenação Pedagógica. Nas escolas que possuem EJA, outro grupo se reúne em horário coletivo das 18h30 às 20h.

Nessas escolas também são realizados alguns projetos no contraturno escolar, como por exemplo o Projeto de Apoio Pedagógico, que realiza o atendimento dos estudantes com dificuldades de aprendizagem ou defasagem escolar em grupos menores do que na sala de aula regular, entre outros projetos elaborados pelas próprias unidades.

A equipe gestora é composta por um (a) Diretor (a), dois (duas) Assistentes de Direção e dois (duas) Coordenadores (as) Pedagógicos (as), que se dividem por turnos de trabalho de forma a cobrir a abertura e o fechamento da escola diariamente.

Todas as unidades oferecem duas refeições de alimentação escolar por turno, elaborada por nutricionistas para os estudantes (lanche e almoço ou lanche e jantar, dependendo do turno) pelo Programa Alimentação Escolar, no qual também é possível solicitar alteração de cardápio nos casos de alergia, intolerância alimentar ou outros problemas de saúde, mediante apresentação de atestado/laudo médico junto à secretaria da escola.

A seguir, a fim de mapear o percurso das conversas, será descrito o roteiro semi estruturado das entrevistas.

3.2 - Roteiro da investigação: mapeando o percurso

O roteiro da investigação, que pode ser concebido como mapa para trilhar o percurso da entrevista com os profissionais das unidades escolares abrange cinco dimensões, a saber: 1) Projeto Político-Pedagógico - caracterização da comunidade escolar; 2) cotidiano de aprendizagem; 3) outros elementos de contexto social; e 4) síntese.

A primeira dimensão diz respeito ao Projeto Político-Pedagógico, um documento elaborado pela comunidade escolar (geralmente, sistematizado pelos membros da equipe gestora), seguindo as diretrizes e princípios da RME e, mais especificamente na atualidade, os princípios do Currículo da Cidade, a saber: Educação Integral, Inclusiva e Equidade. Nele está contido, além de todas as informações organizacionais do funcionamento da escola, o fio condutor de ordem filosófica como embasamento para as ações pedagógicas, isto é, a visão de sociedade que se deseja, as características e habilidades necessárias de serem aprimoradas em cada estudante para que se alcance tal utopia de organicidade social, as ferramentas e estratégias para o desenvolvimento dessas habilidades humanas.

Segundo a portaria nº 5.941/2013, no artigo 30, são explícitos os itens que o Projeto Político-Pedagógico deve conter: I - estudo diagnóstico da comunidade e do espaço onde está inserida a Unidade Educacional e II - proposta curricular, desdobrada em diversos subitens. As questões direcionadas aos gestores nesta dimensão foram: Como se caracteriza o território? Quantos estudantes são migrantes internacionais? Quais são as nacionalidades? Quais idiomas falados? A partir dessas informações, é possível constatar se o PPP da UE enxerga e mapeia os estudantes reais e se considera seus saberes e suas demandas para desdobrar sua proposta pedagógica.

A segunda dimensão, referente ao cotidiano de aprendizagem, apura como se dão os processos de socialização dos estudantes migrantes, desde o primeiro contato da família com a escola no guichê da secretaria para obter informações sobre a matrícula, bem como do início da frequência às aulas e seu processo de construção do conhecimento. Para tanto, foram direcionadas aos gestores e professores as seguintes questões: Como se dá o atendimento na matrícula? Como se dá o início das participação nas aulas? Como se dá a socialização dos estudantes (migrantes e autóctones)? Como se dá o processo de aprendizagem? É possível ofertar o ensino de língua portuguesa como projeto de contraturno para os estudantes migrantes internacionais? Embora seja possível reconhecer a amplitude de cada uma dessas questões, a intenção foi investigar o movimento das unidades escolares para o recebimento de famílias e estudantes migrantes de crise.

Já na terceira dimensão, outros elementos do contexto social, a evidência aos fatores externos ou internos aos muros da escola, mas que podem interferir na frequência às aulas e aos resultados de aprendizagem, foi perseguida pelas seguintes questões: Quais são os maiores desafios do trabalho docente? Qual é o nível de vulnerabilidade socioeconômica das famílias migrantes de crise?

Em seguida, como síntese das entrevistas, a última dimensão busca conceituar a educação de migrantes, traçando paralelos entre os conceitos de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), Educação em Direitos Humanos (EDH) e Educação Integral/Inclusiva, constantes como princípios do Currículo da Cidade, por meio da questão: O que pode caracterizar a Educação de migrantes nesta região? Com a intenção de levantar quais as principais características,

levando, inclusive, em consideração, as necessidades, os desafios e a realidade atual, imersa nessa diversidade de sujeitos envolvidos.

Apesar de seguir essa ordem de sequência das dimensões acima relatadas, em algumas entrevistas realizadas, a ordem foi alterada, questões foram suprimidas ou acrescentadas de acordo com o rumo do diálogo no momento. Outro aspecto importante a ser relatado acerca da forma de coleta dos dados, é que o recorte temporal de realização das entrevistas foi entre 2021 e 2022. Em 2021, as escolas estavam retomando as atividades presenciais pós-pandemia da COVID-19 parcialmente e com protocolo de distanciamento das pessoas para evitar possibilidades de contágio, uma vez que a vacina contra o coronavírus ainda não havia sido aplicada em toda a população. Assim, a maior parte das entrevistas foi realizada virtualmente, pela plataforma TEAMS, por videoconferência.

Uma das entrevistas realizadas virtualmente foi com o formador de professores que compõe o Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER) da DRE Penha, Rafael Fittipaldi, o único a ser mencionado com o nome real entre os sujeitos entrevistados. Pouco tempo depois de conceder a entrevista, o profissional foi convidado a compor o NEER da Secretaria Municipal de Educação, por sua dedicação e empenho na função de formador. O mesmo aceitou a proposta e iniciou os trabalhos no órgão central em 2023.

Ainda com relação à coleta de dados por meio de entrevistas, em algumas unidades escolares, as visitas foram presenciais, quando a totalidade da população na cidade já havia sido imunizada. Além disso, para as entrevistas com as mães dos estudantes, foi realizado um encontro coletivo (grupo focal) e, a partir desse encontro, quatro mães concederam entrevista individual.

A título de tratamento dos dados, todos os entrevistados foram colocados em diálogo, a partir dos temas abordados. Assim, optou-se por não escrever um capítulo para cada unidade escolar, mas sim, realizar um cruzamento das informações trazidas em cada dimensão pelos diferentes sujeitos, enriquecendo a interlocução e permitindo a observação dos fatos sociais além dos muros de cada escola.

Na tabela abaixo, com exceção de Rafael Fittipaldi, estão os nomes fictícios dos sujeitos entrevistados:

Imagem 7: Quadro dos nomes fictícios dos sujeitos entrevistados

Nome da UE	Funções	Nome fictício
Escola Savia Andina	Assist Direção	Enriqueta Ulloa
Escola Los Kjarkas	Coord. Pedagógico Coord Pedagógico	Vanessa Añes Gladys Moreno
Escola Santa Mala	Coord. Pedagógico Coord Pedagógico	Roberto Mamani Abigail Llanque
Escola Los Kuis	Coord. Pedagógico	Betty Veizaga
Escola Jorge Drexler	Coord. Pedagógico	Alfredo La Placa
Escola Calle 13	Coord. Pedagógico Assist. Direção	Carlos Belchior Leonie Dourado
Escola Octavia	Coord. Pedagógico Prof Geografia Prof Sala de Leitura	Luiza Molina Mayra Gonzales Zulma Yugar
Escola Santa Mala	Mãe de estudante	Lolita Arce
Escola Santa Mala	Mãe de estudante	Minerva Ortiz
Escola Savia Andina	Mãe de estudante	Joselin Mamani
Escola Savia Andina	Mãe de estudante	Lizandra Rojas

Fonte:elaborado pela própria pesquisadora (2022)

No próximo capítulo, é possível observar a parte inicial das entrevistas com os educadores, referente à construção do Projeto Político-Pedagógico e ao contexto de atendimento às famílias, identificação das nacionalidades e idiomas, socialização e comunicação dos estudantes migrantes de crise nas unidades investigadas.



4 - Observando cada peça

*Soy de Bolivia
Donde sueño de estar tranquila todo día
Donde las mujeres son la pura poesía...
(Alwa - Rapper Cholita)*



No capítulo anterior, foi descrita a metodologia selecionada para o desenvolvimento da pesquisa que resultou nesta tese. Foi possível também, observar que o território da DRE PE contempla uma grande extensão territorial, que abrange áreas da Zona Norte à Zona Leste de São Paulo, passando por parte da região central da cidade, fazendo divisa com as DREs Itaquera, São Miguel, Jaçanã/Tremembé e Ipiranga. Foi trilhado um percurso que possibilitou ao leitor chegar aos diálogos estabelecidos por meio das entrevistas com os sujeitos envolvidos na educação com migrantes de crise.

Imagem 8: Uma das peças da obra *To be continued...*, de Regina Silveira



Fonte: fotografia realizada pela própria pesquisadora, 2022.

Na figura acima, podemos observar apenas uma das peças do quebra-cabeça da América Latina, da obra de Regina Silveira, no qual duas mulheres andinas estão caracterizadas com as roupas tradicionais, representando os povos campestres de origem indígena, as “cholas bolivianas”. Na epígrafe deste capítulo, há o trecho de um RAP, onde uma jovem cholita, inspirada no grupo Santa Mala, descreve algumas características do povo boliviano. Apontando a câmera do

celular para o QR Code, é possível assistir uma pequena reportagem sobre a escolha da artista Alwa, pelo RAP como expressão de sua musicalidade e pensamento. São recursos multimodais que dialogam, promovendo a intertextualidade e criando sentidos sobre a cultura boliviana na atualidade.

Neste capítulo, os leitores são convidados a acompanhar os diálogos realizados nas entrevistas e adentrarem na realidade das escolas públicas municipais lócus da pesquisa, seus desafios e possibilidades de atuação social e pedagógica.

4.1 - O território, na visão dos educadores

Dando início aos diálogos entre os sujeitos entrevistados, neste tópico, elencamos os trechos que trazem a observação dos mesmos quanto ao território da zona leste, contextualizando as comunidades investigadas e estabelecendo relações com o capítulo anterior, onde foi situado tal contexto pela própria pesquisadora.

Em entrevista com o formador de professores da DRE PE, Rafael Fitipaldi, responsável pelo Núcleo de Educação Étnico-Racial, foi possível observar alguns exemplos de práticas de xenofobia fora do espaço escolar, realizadas por cidadãos comuns (autóctones), moradores da região contra a presença de migrantes bolivianos em locais públicos, como por exemplo no Parque Ecológico Tietê:

Eu vou especificar então um pouco o parque ecológico do Tietê é que é uma área muito comumente usada por todo mundo ali, né? Por pelo menos uma parte da população que vive ali e também tem uma presença marcante muito grande de imigrantes, sobretudo bolivianos. Então, assim, durante o uso das churrasqueiras que tem lá no parque, durante o uso das quadras esportivas, eu já vi muitas situações de conflito de pessoas, de brasileiros dizendo assim, é porque geralmente, os migrantes bolivianos chegam bem cedo para ocupar esses espaços, não é? É. E aí, quando tem a chegada da população das pessoas, é brasileiras. Eu já vi vários conflitos no sentido de dizer: “poxa, essas pessoas vêm ocupar nossos espaços!” Né? Então, ainda é muito marcado o estrangeirismo, sabe? Então, você veio de fora, você é estranho, então eu percebo que isso está muito marcado ainda no imaginário social das pessoas, a figura de **enxergar o migrante como um estrangeiro**, né? Não como um ser humano que está em busca de uma reconstrução, recomeço, mas como **alguém que veio de fora para tomar os espaços**. Então foram diversas as discussões, diversos embates, inclusive até com a necessidade de intermediação da segurança do parque. (Fitipaldi, 2021, grifo nosso)

O relato acima transcrito nos permite observar a percepção do formador acerca das relações que se estabelecem entre brasileiros e bolivianos no espaço público, como reveladora de um desejo de exclusão e de negação do direito à cidade para quem não nasceu nela. Essa forma de enxergar outro ser humano que compartilha do mesmo espaço, do mesmo território nos traz à memória o que afirmou o autor: “não há como ser estrangeiro⁹ sem ser estranho, assim como não dá para ser estranho sem ser o outro” (Kohan, 2007, p.36). Para o entrevistado, estava nítida a visão de cidadãos paulistanos como superiores aos migrantes, o que traz a necessidade de uma formação que promova relações étnico-raciais de convívio saudável e respeitoso no meio urbano.

É importante destacar, também, que o próprio formador é morador da região e comenta depois que é “minha percepção da realidade local pelos anos que eu sempre frequentei, até porque, como eu disse, eu nasci e fui criado ali.” (Fitipaldi, 2021).

Em conversa com as mães de estudantes de duas das escolas investigadas, num grupo focal realizado com um coletivo de mães bolivianas, que acontece aos domingos à tarde numa rua sem saída no bairro da Moóca, notamos a observação levantada por Fittipaldi: a própria comunidade boliviana parece constituir uma rede migratória bastante engajada, articulada, próxima.

Imagem 9: Grupo focal de mães bolivianas da Moóca/ Brás



Fonte: fotografia realizada pela própria pesquisadora, 2022.

⁹ Trata-se de um termo que deve ser evitado para referência à pessoa migrante, exatamente pela etimologia da palavra estar relacionada ao que é estranho. Na perspectiva da DUDH, somos todos humanos sujeitos de direitos. Assim, não devemos tratar pessoas que nasceram em outro país como estranhos.

Ainda acerca da impressão dos entrevistados a respeito do território que é acompanhado pela DRE Penha, foi possível perceber uma descrição bastante detalhada do entorno na unidade escolar Santa Mala, realizada pelo Coordenador Pedagógico Roberto Mamani:

(...) “é um território mais expandido assim, né? (...) parece que a gente está no meio de muito galpão, de muita fábrica, e(...) Com outros lugares muito grandes em volta dele. Estranho um pouco. (...) Na lateral da escola do outro lado, é uma ponte. A ponte da Vila Maria ou da Vila Guilherme? Daí eu vejo poucas casas, né? A gente atende muitas crianças do Belenzinho. Eu morava perto do Belenzinho e falava “nossa, é longe”: 2 km e meio de caminhada para as crianças de lá para cá, não é? Então tem essa noção de uma comunidade que me parece estar meio distante do tempo da escola, não? Então tem uma atividade comercial bastante elevada.” (Mamani, 2022)

O fato da unidade Santa Mala estar geograficamente cercada por galpões e outros espaços comerciais, distante das residências dos estudantes, não favorece a participação das famílias em órgãos colegiados deliberativos, como Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestre, por exemplo. É neste sentido que o Coordenador se refere a uma “comunidade que me parece estar meio distante do tempo da escola”, pois quando as famílias são convocadas/convidadas a comparecer presencialmente na unidade, informam que não podem (quando em contato telefônico), o que dificulta o estreitamento da relação e a comunicação entre escola e família, fator que também é importante para o acompanhamento da vida escolar de crianças e adolescentes (migrantes ou não). Uma das mães entrevistadas, Minerva Ortiz, informou que teve que remarcar três vezes uma conversa com a professora na escola Santa Mala, porque o horário que a professora chamava para conversar era o horário que ela e o marido estavam trabalhando.

Ampliando a visão acerca do contexto territorial da DRE Penha, Coordenadora Pedagógica Vanessa Añes, da Escola Los Kjarkas, abordou a interface entre a localização geográfica e a questão econômica, por estar inserida num bairro periférico (Vila União):

A gente está na zona leste, bem na área periférica, bem próxima a Itaquera. Então é uma região muito pobre, mas a questão econômica que a pandemia trouxe dessa dificuldade, a gente acabou recebendo alunos da escola particular. Então a escola ficou ainda mais diversa do que já era antes. (Añes, 2022)

Pelo destaque trazido em seu depoimento para a questão da pobreza, aumentada durante a pandemia da COVID-19, pois os trabalhadores informais não tiveram suas fontes de renda garantidas, entre outros fatores de aumento das desigualdades econômicas durante este período (2020 - 2021), o formador Rafael colabora:

A DRE Penha, como eu falei, é bem abrangente (...) socioeconomicamente dizendo (...) porque na dependência, ela tem escolas próximas à comunidade (...) da Caixa d'água, que é na região da Penha, por exemplo. Só que também tem escolas na região do Tatuapé, que socioeconomicamente é considerada uma região de São Paulo mais elevada, né? Então eu acho que quando a gente vai analisar a percepção migratória, a gente tem que levar em conta também o **fator classe**, eu acho que interfere bastante, assim como o **fator racial** também não é? (Fitipaldi, 2021, grifo nosso)

Diante dessa intersecção raça/classe, é possível compreender melhor o contexto do território da DRE Penha: abrangendo parte da zona leste da cidade de São Paulo e proximidades da região central, estabelece uma linha que vai do centro à periferia, altamente marcada pela desigualdade socioeconômica, envolvendo bairros elitizados como Tatuapé e Carrão, onde está localizado o prédio da DRE Penha, outros com intensa atividade comercial como Pari, Brás, Moóca, com galpões e depósitos do comércio popular e bairros que compreendem uma extensa área verde preservada, como a do Parque Ecológico Tietê.

Ainda nessa perspectiva de caracterização territorial, vale retomar o conceito de Milton Santos referente ao território:

O território tem que ser entendido como o território usado, não o território em si. O território usado é o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence. O território é o fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida. (SANTOS, 1999, p.8)

Recuperando a ideia de Milton Santos de que o território é o chão mais a identidade, contando com sentimento de pertencimento, acrescento a informação de que em minha trajetória profissional, também atuei na DRE Penha como formadora de Coordenadores Pedagógicos (2021/2022), conforme informado anteriormente, observando a relação dos profissionais da Educação, entre as unidades escolares e o órgão regional. Uma relação hierarquizada e marcada pelo controle dos dados de aprendizagem pela Diretoria e Supervisão Escolar, o que pode ser entendido como fazer natural dos órgãos regionais. Entretanto, durante o tempo que pude observar, a forma de cobrança de índices satisfatórios em avaliações externas, por exemplo,

não levava em consideração as características dos diferentes territórios e a presença, maior ou menor, dos desafios enfrentados diante desses territórios e das pessoas que neles interagem. Desta forma, a cobrança não vinha acompanhada de apoio para lidar com as condições de trabalho desfavoráveis, como recursos humanos insuficientes¹⁰ nas escolas, por exemplo.

A respeito da presença dos estudantes e famílias migrantes de crise e dos desafios educacionais enfrentados pelas unidades escolares investigadas, trataremos a seguir e ao longo deste capítulo.

4.2 - A presença dos estudantes migrantes

Uma forma de se observar a presença dos estudantes migrantes nas escolas é olhar para o fenótipo. Traços característicos dos povos originários como maçãs do rosto salientes, olhos amendoados e cabelos escuros extremamente lisos, são indicativos visuais da presença de povos andinos.

Para constatar a presença dos migrantes de crise, especialmente os bolivianos, oficialmente nas escolas investigadas, fez-se necessário um levantamento de dados a partir do sistema Escola On Line (EOL) ou das fichas de matrículas preenchidas pelos responsáveis dos estudantes. Algumas unidades realizam, ao invés disso, um questionário com as famílias para mapear não somente a quantidade de estudantes migrantes matriculados, como também a nacionalidade e a língua materna de cada um deles.

Uma das unidades que realizou este mapeamento foi a Escola Santa Mala. Segundo a Coordenadora Pedagógica, 80% dos estudantes matriculados são considerados migrantes ou filhos de migrantes de diversos países da América Latina, principalmente bolivianos, além de venezuelanos e peruanos. Ela conta que o levantamento da origem geográfica foi realizado por meio de um questionário aplicado às famílias no início do ano de 2021.

O outro Coordenador Pedagógico da mesma unidade, entrevistado em outro momento, confirmou a presença dos migrantes na escola e ampliou a percepção acerca das nacionalidades:

¹⁰ Essa impressão está colocada apenas como observação, pois os recursos humanos (em quantidade suficiente ou insuficiente) não foram abordados nesta pesquisa e porque, em maior ou menor proporção, podem ser observados de forma comparativa em outras DREs da cidade de São Paulo. Tal aspecto poderá ser abordado por outros pesquisadores que vierem a investigar os recursos humanos da rede municipal de ensino, de forma mais específica.

Você pode dizer boliviano, mas por causa dos traços indígenas, não é? É, eu acho que a maioria é de latinos (...) Grande parte dos alunos paraguaios, venezuelanos, bolivianos, peruanos, já atendi famílias chilenas. Então, eu acho que é uma configuração ampla. Eu não conseguiria precisar qual é a maioria, a não ser com esse dado (que é um dado problemático, né?) do fenótipo das crianças. Você vê o olhinho puxado e fala: 'É, esse é boliviano.' Ah, gente, pera lá. (...) Eu acho que a maioria dos imigrantes são da América Latina mesmo, né, talvez predominância dos países Bolívia, Peru, mas com presença de outros países também (...) (Mamani, 2022)

No trecho acima, o Coordenador reporta que a observação apenas do fenótipo das crianças não é suficiente para precisar a origem de nacionalidade e que, não raramente, as pessoas associam como senso comum o fenótipo dos povos andinos à nacionalidade boliviana, esquecendo que pode trata-se de chilenos, paraguaios, peruanos, venezuelanos. Podemos atrelar o fato dele, Coordenador, não conhecer o mapeamento realizado pela escola em 2021, por ter iniciado sua designação no cargo em 2022. Assim, é possível perceber que ele ainda estava em processo de adaptação na função, quando concedeu a entrevista.

Outra consideração importante a se realizar é que o Coordenador veio substituir a Coordenadora titular, que estava em licença médica há aproximadamente três meses, fato observado também na Escola Los Kuis, na qual ambas as Coordenadoras titulares estavam em licença médica por mais de trinta dias¹¹.

Sobre o mapeamento da presença dos estudantes migrantes e suas nacionalidades, a Coordenadora Pedagógica Betty Veizaga, da Escola Los Kuis, entrevistada quando retornou da licença médica, não soube informar, mas reconhecia uma alta concentração de migrantes, sobretudo no público da EJA, narrado no trecho a seguir:

A gente até chegou a falar em alguns cursos de fazer um mapeamento, né? Da quantidade de imigrantes que tem lá, mas eu não... pelo pelo tempo de trabalho que eu fiquei dentro da escola mesmo, eu não tive acesso, não consegui contabilizar isso como um todo, mas tem uma quantidade bem relevante. Especialmente à noite, né? No público da EJA, eu percebia isso. Apesar de não acompanhar isso, eu percebia isso pelos nomes, né? Na lista de presença das turmas (...) pelo que eu vi, haitianos, bolivianos, tem alguns chineses... Venezuelanos tem, mas assim não tão expressivo, né? Acho que a maioria é de haitianos, de países africanos mesmo e bolivianos.(...) (Veizaga, 2022)

¹¹ De forma sequencial à nota de rodapé anterior, que tratava de recursos humanos, pode-se fazer uma pequena pausa para refletir sobre tal característica: seriam as licenças médicas das Coordenadoras ocasionadas pelo nível de complexidade da gestão dessas escolas, levando-as ao adoecimento? Ou, quais seriam as causas dos afastamentos? Questões estas, que furto-me a responder, dadas as limitações desta investigação.

Neste relato, é possível observar que não foi realizado um mapeamento via sistema EOL ou questionário endereçados aos estudantes e/ou famílias e a observação foi realizada pelo fenótipo, pelos nomes nas listas de presença e pelas línguas faladas na escola, que serão abordadas a seguir, no próximo tópico.

Na Escola Savia Andina, a Assistente de Direção Enriqueta Ulloa observou:

No nosso ensino regular tem um, tem uma variedade aí, né? O percentual maior, com certeza é das famílias bolivianas, mas a gente também tem essa realidade de outros migrantes (...) Eles vêm das regiões do interior da Bolívia, onde ainda tem essa questão indígena muito forte e lá não se fala só o espanhol, fala esses dialetos, mas eu não saberia te dizer o nome específico. (Ulloa, 2022)

O trecho acima reporta a observação criticada pelo Coordenador da Escola Santa Mala, identificando apenas como bolivianos, todos os estudantes com fenótipo dos povos andinos. Podemos observar na fala da Assistente, quando usa a terminologia “dialetos” para referir-se aos idiomas dos povos originários, outra característica do senso comum de transportar a hierarquização das pessoas (traço xenofóbico) para as línguas, como se houvesse uma pessoa com maior valor do que outra (darwinismo social abordado no capítulo 2 desta tese) e o mesmo servisse ao idioma, sendo considerados os mais valorizados socialmente (na cultura ocidental letrada) como idiomas e outros, apesar de serem considerados como idiomas oficiais na Bolívia, são inferiorizados, considerados como dialetos, ou seja, como variedade linguística, não como outra língua.

Uma Professora da Escola Octávia, Mayra Gonzalez, também reforçou a questão da aparência física, associando o fenótipo dos povos andinos com a nacionalidade boliviana, contudo, após a realização do mapeamento de forma mais sistematizada a partir de aplicação de questionário às famílias, constatou que:

Temos sim (...) principalmente bolivianos, quase todas as turmas têm 1 ou 2 estudantes, mais recente nós temos no 7º ano, dois estudantes que vieram há menos tempo, né, que estão há 1 ano e pouco mais ou menos aqui no Brasil (...) eu vi também que nós temos alguns peruanos e venezuelanos, uns 2 ou 3. Então eu achei que não tinha por aqui, eu achei que estavam mais na região norte do país, né? Mas não, a gente tem aqui também. De aparência, por serem todos de origem indígena, eles parecem mais bolivianos, né? Mas eles são peruanos, de descendência peruana e venezuelana (...) Eu vejo que nós temos bastante filhos de migrantes, então eles falam bem o idioma (referindo-se à língua portuguesa) e assim, eles acabam se inserindo bem no contexto.” (Gozaes, 2022)

Esta Professora reporta uma realidade mais específica desta unidade escolar: a presença de migrantes recém-chegados e de filhos de migrantes que falam a língua portuguesa. Vale observar que, este público - filhos de migrantes de crise -

não constituem o público-alvo desta investigação. Entretanto, é possível perceber nas constatações da Professora, a partir dos dados levantados, que o mapeamento é muito importante para trazer, inclusive, esta diferenciação. Assim, a partir do mapeamento, é possível estabelecer as necessidades de adequações didáticas referentes à adaptação dos estudantes à nova língua e cultura, no caso dos recém-chegados e outras demandas linguísticas e culturais para os filhos de migrantes, como por exemplo: diagnosticar se sabem escrever em língua portuguesa, além de falar.

Já na Escola Jorge Drexler, o Coordenador Pedagógico Alfredo La Placa observa características bem diferentes das realidades colocadas pelas outras escolas da mesma DRE, quando questionado sobre a presença dos estudantes migrantes:

“Sim, nós temos bastante...e tem chegado mais! Principalmente, mais recentemente, muitos estudantes do Líbano têm vindo para cá. Então, nós estamos neste processo de acolhimento. Até nesse processo de ajudá-los a organizar a questão dos estudos e documentação. Nós temos estudantes (da EJA) que são arquitetos, que falam sua língua de origem e falam inglês...e vem procurar a escola pra tentar arrumar a documentação. (...) Nós temos aqui bolivianos, venezuelanos, de origem africana, tanto estudantes do fundamental I (crianças), como alunos da EJA. (...) (La Placa, 2022)

Além do levantamento das nacionalidades, o Coordenador também realizou um levantamento das profissões dos estudantes da EJA, compreendendo o que esperam da escola enquanto instituição que pode promover acesso a outros campos de direito, como o acesso às informações acerca da regularização documental, validação de diploma, Carteira de Registro Nacional de Migrante, entre outras demandas.

A partir do que observamos até aqui por meio dos relatos dos profissionais da Educação nas escolas investigadas, foi possível identificar o nível de percepção deles quanto à necessidade de realização de um mapeamento cuidadoso, capaz de levantar dados acerca da quantidade de estudantes migrantes por turma, por nacionalidade, por faixa etária para, a partir da análise desses dados, iniciar um plano de ação com relação às demandas encontradas.

4.3 - Quais os idiomas falados?

Dando sequência ao trabalho de mapeamento dos estudantes migrantes nas unidades escolares investigadas, foi questionado aos profissionais da Educação quais idiomas observaram ser falados por esses estudantes. A variedade de respostas foi bem interessante e nos permite algumas reflexões que teceremos a seguir. Na Escola Jorge Drexler, por exemplo, o Coordenador Pedagógico observa grande variedade de idiomas falados:

O espanhol a gente escuta muito, o inglês, porque esses libaneses que vieram se comunicam em inglês. A professora, até para se conectar, acaba escutando muito, né? O francês (...) Esses são os principais (idiomas) que a gente observa aqui na escola.” (La Placa, 2022)

Interessante destacar, além dos idiomas observados, que o Coordenador percebe que a professora escuta muito os estudantes falando em outro idioma para se conectar com eles. Isso permite uma abertura para o diálogo, ainda que de forma mediada, mais lenta, mas que propicia a comunicação entre professores e estudantes, fator determinante para a promoção da aprendizagem.

Assim como na Escola Jorge Drexler, a Coordenadora Pedagógica Betty Veizaga, da Escola Los Kuis também observa a diversidade de idiomas falados, quando traz em sua resposta: “(...) muita coisa em francês, tem espanhol, tem lingala¹², tem um pouco de tudo ali”. Tal observação amplia ainda mais a percepção da diversidade de nacionalidades dos migrantes presentes na zona leste de São Paulo.

Já a Coordenadora da Escola Santa Mala, Abigail Llanque, observa a presença da língua portuguesa, embora perceba que, entre os estudantes migrantes e filhos de migrantes, em alguns momentos que estão sozinhos, há uma comunicação em espanhol:

Tem alguns adolescentes com um sotaque mais carregado, né? Mas que compreendem bem o português. Aí as pessoas mais velhas, às vezes, vem com um filho, ou um parente, ou um vizinho para ajudar na tradução e fala: porque ela não entende bem, então eu ajudo traduzindo pra ela, né? Mas essa dificuldade com o idioma de pessoas que falam exclusivamente espanhol eu tive só com famílias de pais mais velhos, né? Os pais mais novos falam em português muito bem, falam bem. Eventualmente, com um sotaque. Eu falo: “ bom, gente, é só para ficar com som mais bonito”, é um português excelente assim (...) Os alunos falam português entre si.

¹² Lingala é a língua oficial de Bangladesh.

Eventualmente, já notei, caso de conversas de grupos de alunos, em que eles falam entre si o espanhol, mas é o único idioma, além do português que eu escutei na escola foi o espanhol mesmo. (Llanque, 2022)

Assim, na percepção da Coordenadora da Escola Santa Mala, a maior parte dos estudantes e das famílias migrantes, se comunicam em português. Novamente, em outra entrevista, foi citada a presença dos filhos de migrantes falantes da língua portuguesa na Escola Los Kjarkas, evidenciada no trecho a seguir, quando a Coordenadora Pedagógica Gladys Moreno foi questionada acerca dos idiomas mais falados:

Espanhol, a grande maioria. Alguns já falam português (...) A gente percebe assim, embora eles falem português, na hora da alfabetização, tem essa contradição, porque o pensamento, a sonoridade é diferente. Então a gente fica bem atento a essas questões de identificar o que de fato é dificuldade de aprendizagem, o que de fato é uma interferência linguística¹³, porque ele está em outra cultura, outro jeito. (Moreno, 2022)

Nesse trecho, a Coordenadora coloca também a sua preocupação com o processo de alfabetização em língua portuguesa pelos estudantes bilíngues, isto é, falantes de espanhol e português, uma vez que, quando apresentam alguma dificuldade, os profissionais precisam observar mais atentamente o que é uma dificuldade comum do processo, o que é interferência da língua materna, como por exemplo, colocar a letra “j” para escrever um nome próprio com som de “r” (Ruan/Juan, Rose/José) ou uso dos ditongos “ie” ou “ue” (tiempo, respuesta), entre outras trocas. Mais adiante, a outra Coordenadora Pedagógica da Escola Los Kjarkas, Vanessa Añes, recordou que sua parceira chegava na sala dos professores muitas vezes dizendo que tinha acabado a bateria do celular de tanto usar o aplicativo de tradução, evidenciando que usava os recursos possíveis como mecanismos para acolher e se comunicar com as crianças migrantes.

Além disso, informou também que contavam com o apoio de um professor argentino falante de espanhol e uma professora que falava francês para atendimentos aos familiares, quando não traziam um intérprete.

O que foi possível observar na Escola Savia Andina, pela percepção da Assistente de Direção Enriqueta Ulloa, foi que muitos estudantes (a quantidade não

¹³ Sobre a interferência da fala na escrita, um Professor de língua espanhola que já trabalhou na RME, realizou uma pesquisa que resultou na dissertação intitulada: “Construções pronominais e verbos existenciais: comparação da escrita de alunos bolivianos e descendentes de primeira geração com as de alunos brasileiros sem nenhuma ascendência hispânica (2017)”.

foi mapeada) são filhos de famílias bolivianas, nascidos no Brasil. Quando questionada sobre os idiomas falados, a resposta foi:

(...) o contexto deles ainda é muito parecido com o contexto de migrantes, porque dentro das casas eles falam em espanhol, por exemplo. Ou às vezes até um outro dialeto que não seja o espanhol. É constante também aí, as idas e vindas deles da Bolívia. (Ulloa, 2022)

Novamente, percebemos a referência às línguas oficiais bolivianas como dialetos, ou seja, línguas que são inferiorizadas em seu grau de importância e validação, pelos profissionais entrevistados, por não conhecerem a realidade do país de origem dos estudantes e/ou familiares. Ainda no trecho acima, mesmo os estudantes já nascidos no Brasil são comparados com os estudantes migrantes bolivianos por não falarem em português em suas casas. Tal postura causa preocupação, pois pode dar a entender que os profissionais da Educação podem sugerir que os pais estimulem os filhos a se comunicarem em português em tempo integral, mesmo quando estão em casa, o que consequentemente pode representar a negação da língua materna ou da cultura do país de origem dos pais e/ou familiares. Isso é inadmissível!

No grupo de mães que se reúne na Moóca, foi possível observar que todas falavam português, embora eventualmente trocando algumas palavras para o espanhol no meio da frase. Mesmo realizando viagens periódicas à Bolívia, o grupo está há mais de dois anos em São Paulo. Uma das mães, Lizandra Rojas, cujo filho frequenta a escola Savia Andina, disse que “fica triste porque o filho só quer falar em português. Acho que assim, ele vai *olvidar* nossa *lengua*.” (Rojas, 2022)

A Professora Mayra, da Escola Octávia, ao ser questionada sobre a língua falada pelos estudantes migrantes, retomou a possibilidade do mapeamento: “nós temos uma planilha que nós colocamos para os professores levantarem quais são os alunos migrantes. (...) A língua de origem é o espanhol. Castelhana” (Gonzales, 2022).

No tópico anterior, tratamos da importância de se realizar o mapeamento dos estudantes quanto à própria origem geográfica, país de origem e língua materna, inclusive dos pais ou responsáveis, de forma a tornar conhecida pelos profissionais a característica da comunidade atendida pela unidade escolar e facilitar a comunicação entre escola e comunidade. Entretanto, por meio da pesquisa realizada, foi possível observar que esta prática não é comumente adotada pelas escolas e demanda um processo formativo para se instaurar a prática como

necessária ao planejamento das ações e composição do Projeto Político-Pedagógico das unidades escolares. As Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade - Povos Migrantes (SÃO PAULO, 2021, p.91) exemplifica, a partir da prática de uma Coordenadora Pedagógica que havia participado de uma formação específica sobre a temática, o mapeamento como estratégia da equipe gestora para realizar a caracterização da comunidade e melhorar o atendimento.

Outro elemento importante para traçar estratégias didáticas é o conhecimento do contexto de comunicação dos estudantes. Saber, por exemplo, se o estudante migrante está conseguindo se comunicar com professores e colegas é fundamental. O Coordenador da Escola Santa Mala, em seu relato, trouxe uma preocupação maior do que a da língua falada pelos estudantes:

Tem um relato (...) que se repetiu na minha experiência com os alunos migrantes, que é o da do mutismo. Então o A. é um professor de segundo ano e ele tem um aluno que foi alfabetizado, mas que não fala(...) na escola, né? E aí tem esse contato com a família, de entender se é uma criança, muda ou se é uma criança que escolhe não falar na escola, e são muitos casos, né? Na EMEI, aqui no Pari, que eu trabalhei, a gente também atendeu a muitas crianças que não falavam, as pessoas achavam (...) ele deve ter algum problema, precisa passar por avaliação psicológica, né? Tá, será que é um aluno autista? Mas era uma característica muito comum entre os filhos de imigrantes. Lá na EMEI, crianças muito pequenas, mas aqui também eu tenho casos de alunos, né, que são muito quietos, que não falam. Ou que falam e falam muito baixo, então é o que a gente chama (aluno) bom. Só do adolescente clássico, mas aí talvez adolescente com alguma dificuldade de se colocar, né? Mas talvez não tenha esse olhar atento. (Mamani, 2022)

A EMEI a que o Coordenador se refere, é uma Escola Municipal de Educação Infantil¹⁴, também da Rede Municipal de Educação de São Paulo, que fica do outro lado da rua, em frente à Escola Santa Mala, onde Roberto Mamani atuou como Professor. Lá, percebeu que algumas crianças se recusavam a falar e notou a mesma situação na Escola Municipal de Ensino Fundamental. Quando essa característica do mutismo seletivo acontece, abre a hipótese do Professor encaminhar a situação para avaliação psicológica como traço característico de Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Sobre este assunto, houve uma reportagem especial de capa no Jornal “O Estado de São Paulo”, escrita por Victor Brandalise (2017) intitulada: “Autista, não! Imigrante.” Nela, o jornalista denuncia o fato de muitos estudantes migrantes serem encaminhados para avaliação psicológica com sintomas de TEA, exatamente pela

¹⁴ Como o recorte da pesquisa esteve voltado para o Ensino Fundamental, nenhuma EMEI foi investigada. Foi utilizado esse dado comparativo (EMEF/EMEI) apenas por aparecer na entrevista do Coordenador Pedagógico Roberto Mamani.

falta de comunicação dentro do espaço escolar entre crianças e professores ou colegas de turma.

Em bairros com maior presença de imigrantes, como Glicério, Bom Retiro, Sé e República, no centro, e Moóca, Brás e Guaianases, na zona leste, a enxurrada de papéis se tornou rotina nas UBSs. (...) “Para evitar a patologização do imigrante, é preciso conhecer o contexto das famílias. Por quais situações passaram antes de chegar ao Brasil? Por que a criança é calada na escola? Em casa ela interage? É crucial que a escola se aproxime da família para entender essas questões.” (BRANDALISE, 2017)

No trecho acima, a “enxurrada de papéis” refere-se aos encaminhamentos realizados pelas escolas para que seja realizada a avaliação psicológica, nas Unidades Básicas de Saúde (UBSs), dos estudantes migrantes que não interagem, por desconhecimento da língua, sob suspeita de TEA.

Lolita Arce, mãe de uma estudante boliviana matriculada na escola Santa Mala, informou em entrevista que sentiu a necessidade de levar a filha para avaliação e atendimento psicológico, mesmo sendo uma menina elogiada pelos professores, como é possível observar no trecho a seguir:

Minha filha tem dificuldades de conversar com outras pessoas da idade dela. Os professores dizem que ela é esforçada, que ela é quietinha. Mas, ela não se deu bem com nenhum colega. Eu tive que levar na psicóloga (virtual) para dar um apoio. (Arce, 2022)

A referência aos estudantes que falam pouco ou emudecem como sendo “alunos bons”, traz um contraponto com uma escola que, por ter muitos estudantes e configurar-se como espaço de muito barulho, espera que os mesmos se contenham para diminuir a poluição sonora e permitir que o professor, funcionário, educador, seja ouvido sem precisar elevar o tom de voz.

Por outro lado, essas vozes não ouvidas dos estudantes, principalmente migrantes, podem ocultar dúvidas, anseios, necessidades, desejos, inclusive situações de não-aprendizagem. Como equalizar essa sonoridade? Como criar mecanismos nas escolas para abrir espaços de escuta, onde os estudantes podem ser ouvidos e suas falas serem consideradas pelos adultos profissionais da Educação?

O Coordenador da Escola Santa Mala traz um indício ao final do trecho citado anteriormente: é preciso um **olhar atento por parte dos profissionais!** Neste sentido, as Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade - Povos Migrantes, traz situações reais em escolas que conseguiram realizar um trabalho de escuta e

estabelecimento de relações de confiança, onde os estudantes migrantes internacionais se colocaram numa posição mais atuante, mais falante e participativa.

(...)precisamos partir da premissa que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos migrantes possuem conhecimentos construídos a partir das experiências de suas famílias e comunidades, dos conteúdos produzidos nesse âmbito ou, ainda, em seus locais e culturas de origem. Dar-lhes espaço e oportunidade para compartilharem esses conhecimentos é muito valioso, inclusive para que os estudantes brasileiros possam acessar esse repertório latente no cotidiano educacional (...) construção de um jornal ou revista com temáticas como: “O Mundo é aqui”, contando feitos interessantes ou informações sobre os países de origens dos migrantes da escola (...) (SÃO PAULO, 2021, p. 97, 100)

Uma iniciativa da escola Calle 13, por exemplo, para evidenciar a presença dos povos migrantes na unidade, foi identificar as portas das salas com cartazes em português, espanhol, árabe e inglês, como podemos observar na imagem abaixo:

Imagem 10: Cartaz de identificação das portas das salas em diversos idiomas na escola Calle 13



Fonte: Foto realizada pela pesquisadora em visita à unidade

Para realizar o acolhimento dos estudantes migrantes e famílias, é importante pensar na comunicação e recepção desde antes da matrícula. Nogueira (2021)

elencar alguns dos desafios e obstáculos encontrados no momento do acesso à instituição escolar pelas famílias migrantes:

Apesar do arcabouço legal, o desconhecimento e o despreparo ainda são obstáculos no acesso e permanência de crianças e adolescentes migrantes nas instituições de ensino. Não é incomum ouvirmos relatos de dificuldades encontradas já no momento da matrícula, seja pela barreira da comunicação ou pela exigência de documentação que o requerente não tem acesso. (NOGUEIRA, 2021, p.62)

Logo ao chegar no guichê da secretaria, a família dos estudantes, ao realizar cadastro de intenção de matrícula, observa como os funcionários se dirigem e atendem as pessoas. O desconhecimento e o despreparo a que a autora se refere no trecho acima citado, tem a ver tanto com a documentação necessária para realização da matrícula na RME/ SP, como quanto às dificuldades de comunicação em língua portuguesa, indicando a necessidade de formação permanente dos servidores para o atendimento da população migrante internacional. Acredito que a observação que as famílias realizam ao primeiro atendimento recebido junto à secretaria da escola, não se resume ao aplicativo usado para tradução, em caso de necessidade ou se há pessoas bilíngues na secretaria, mas ao trato propriamente dito, tom de voz, postura corporal, tempo para realização do atendimento inicial. São indícios da forma de tratamento comum nas relações interpessoais dentro da instituição. O retrato da identidade da unidade escolar.

Ao questionar como se dá o atendimento realizado na secretaria, os profissionais (gestores) descreveram as mais variadas formas. Vamos analisar tais recortes:

Isso é algo que eu tenho trabalhado bastante aqui na escola, no sentido desse acolhimento lá na secretaria até chegar à coordenação, até adentrar a escola. Então, a gente tem feito alguns movimentos de formação, orientação de equipe, procurando acolhê-los. Assim, no primeiro momento, ver quais são as necessidades, a questão de documentação. Ela é algo que a gente precisa. Mas, quando não há a documentação, a gente vai fazendo procedimentos para realmente trazer luz e tentar procurar e ajudá-los. As redes parceiras, para poder orientá-los, e aí passa pela coordenação pedagógica, né? A gente analisa, vai questionar, quando há uma conversa para poder conhecer um pouquinho mais. Realizar o cadastro, no caso dos estudantes que nós recebemos, foi algo novo para a gente. É assim desafiador para nós prestarmos ajuda, né? (La Placa, 2022)

Diante das afirmações acima, é necessário lembrar o papel do Coordenador Pedagógico como formador da equipe escolar, um profissional dinâmico que ocupa importante posição na equipe gestora. No caso do coordenador entrevistado na escola Jorge Drexler, quando reporta ter trabalhado bastante, refere-se a um

trabalho multidisciplinar entre Secretaria e Coordenação para o acolhimento às famílias e organização documental, indicando locais para a regularização, inclusive. Toda essa articulação entre profissionais de diferentes frentes é colocada como um desafio, como pode ser observado na última frase do trecho acima.

Com relação às dificuldades de comunicação entre escola e famílias, uma das Coordenadoras Pedagógicas da escola Los Kjarkas, Gladys Moreno, informou que os próprios familiares migrantes procuram trazer seus intérpretes falantes da língua portuguesa quando procuram a secretaria da escola, como é possível perceber no trecho a seguir:

Quando eles vêm à escola, eu não sei se é uma prática, eles já sabem, enfim, eles geralmente trazem um vizinho, um irmão, é difícil quem venha sozinho sem falar a língua, ou geralmente é o parente da criança que fala português quem vem, mesmo em reunião de pais, mesmo depois que já está matriculado, geralmente eles mandam quem fala português. E aí você precisa fazer um trabalho para que eles se sintam à vontade, para que eles venham. (Moreno, 2022)

Ainda assim, a mesma se refere a necessidade de um trabalho de aproximação e acolhimento que promova maior interação entre escola e família. Já na escola Savia Andina, a Assistente de Direção revelou com sinceridade a necessidade de investimento no trabalho de acolhimento:

Olha, falando sinceramente aqui na nossa EMEF, a gente ainda tem um trabalho a ser feito com relação à importância do acolhimento desses estudantes, né? Dessas, das famílias desses estudantes falando bastante sinceramente, mas a gente já mapeou isso, né? A gente já tem essa consciência, não quer dizer que todos sejam bem acolhidos, mas (...) tem, além da dificuldade da língua, a gente também está aqui na avenida (...) Aqui é muito barulhento! E eles falam muito baixo, né? Então eu acho interessante trazer também esses elementos, porque não é só a questão da língua. Se eles tivessem uma autoestima melhor, eles talvez falaria melhor. Teria uma dicção melhor, né? Se colocariam de uma maneira mais firme e mais fácil de ser entendida, então tem todas essas dificuldades aí. Além disso, como acaba sendo uma coisa que cansa, né? Porque você tem o barulho da avenida e você tem essa dificuldade da língua, então, nem sempre o atendimento é tão acolhedor como ele deveria ser na Secretaria, mas ora acontece sim esse acolhimento. Então dentro da Secretaria a gente tem uma professora que é readaptada, que é uma professora de inglês, que ela tem uma facilidade maior com línguas, né? E aí, eventualmente, ela faz esse acolhimento. (Ulloa, 2022)

É possível observar no trecho acima que, além do barulho relatado por estarem localizados numa avenida de trânsito bastante intenso, a entrevistada revelou que há uma pessoa falante de inglês que realiza esse trabalho de acolhimento, eventualmente, na secretaria da unidade. Mas, podemos nos questionar: e na ausência dessa professora? Quem realiza o atendimento às

famílias? Como se realiza? Quais os desafios encontrados para que a comunicação seja mais fluida entre família e escola? E Enriqueta continua:

Eles ainda tem esse medo da documentação, então é não é uma comunicação simples, fluida. A gente consegue se virar, né? A gente vai encontrando recursos, né? Frases mais curtas, eventualmente, traduzindo alguma palavra chave. (Ulloa, 2022)

Com relação à documentação, os responsáveis pelos estudantes migrantes desconhecem a Resolução nº 1, de 13/11/2020, que assegura o direito à matrícula na Educação Básica sem o requisito de documentação comprobatória de escolaridade anterior ou de condição migratória, em seu artigo 1º. Assim, não compreendem que o direito à matrícula na rede pública, na Educação Básica está assegurado em todo território nacional, independentemente da situação documental, ainda que não apresentem histórico escolar, CRNM¹⁵, entre outros documentos comumente solicitados.

Além disso, nos trechos acima recortados, a Assistente de Direção traz em sua contribuição, indiretamente, a situação de vulnerabilidade dos migrantes de crise, apontados nas expressões “falam muito baixo”, “se eles tivessem uma autoestima melhor”, “não é uma comunicação simples, fluida”, “tem esse medo”. São indícios da maneira como os sujeitos se manifestam diante do guichê da secretaria daquela unidade, na visão da profissional entrevistada, uma condição de subalternidade talvez, de inferiorização, de petição de favor, embora tenham direitos garantidos legalmente no território nacional brasileiro.

Observar essa realidade do primeiro atendimento junto à secretaria da escola para realização de cadastro ou matrícula, nos traz uma demanda formativa para a equipe que realiza esse trabalho na RME, chamados de equipe de apoio. Mais adiante nesta tese, será exemplificada uma forma de atender a essa demanda, convidando também a equipe de apoio para movimentos formativos relacionados à migração e refúgio.

Mais adiante na entrevista, a mesma profissional, aponta novamente a necessidade de um trabalho mais intencional no que diz respeito ao acolhimento institucional, dessa vez, apontando os indícios dos estudantes migrantes que já estão matriculados e frequentando a escola. Prosseguiremos neste percurso, juntando outras peças ao nosso quebra-cabeças, na intenção de encontrar os

¹⁵ Carteira de Registro Nacional Migratório, antigamente denominada CIE - Cédula de Identidade de Estrangeiro.

desafios e as possibilidades de trabalho com estudantes migrantes de crise na zona leste de São Paulo.

4.4 - Como se dão os processos de socialização e aprendizagem?

Uma vez feita a matrícula, outra etapa que requer o acolhimento do estudante na instituição é o início da frequência às aulas. A chegada numa nova escola é um momento que pode gerar insegurança, ansiedade e frustração para crianças e adolescentes, ainda mais no caso dos migrantes internacionais, quando não falam a língua oficial (numa cultura monoglóssica) de comunicação na escola, ainda mais quando a sociedade é monolíngue como é o caso do Brasil.

Nesse caso, a tendência ao isolamento ou a formação de aglomerações étnicas podem ser ocasionadas pela falta de interação verbal entre estudante migrante e colegas de turma, professores e/ou funcionários da unidade escolar, como observa a Coordenadora Pedagógica Betty Veizaga, da escola Los Kuis no trecho abaixo:

Foi o que eu percebi, (...) eles ficavam mais em grupos, né? Tem aquela coisa deles quererem ficar com pessoas da mesma nacionalidade, (...) e era uma coisa que a gente tentava romper de alguma forma, a gente tenta na escola romper isso diariamente, né? Para que todos tenham a integração, para que valorizem o outro, porque ainda tem muitos casos, né? Eu tive muito atendimento de questões (...) de xenofobia, de pais vindo falar que o outro, a outra criança aqui, né, fica xingando de Bolívia, de não sei o quê. Então, tem. Tem questões assim ainda, né? A socialização é bastante trabalhosa. (Veizaga, 2022)

Quando afirma que a “socialização é bastante trabalhosa”, a Coordenadora levanta uma importante reflexão sobre a chegada dos estudantes migrantes nas escolas públicas: “qual trabalho é necessário realizar para promover a inclusão desses estudantes neste meio social?” Vale pensar que tal processo de socialização, não é difícil apenas no ambiente escolar, mas no bairro de residência, na cidade, de maneira geral, quando olhamos para as situações envolvendo xenofobia. Vidal (2012) observou a relação entre brasileiros e bolivianos no centro da cidade de São Paulo:

Por relativamente bem aceitos que sejam pelos moradores brasileiros dos bairros centrais de São Paulo, os migrantes bolivianos não deixam de ser vistos como formando um grupo à parte definidos por três características

principais: ser uma população de «índios», ter «outra cultura» e trabalhar como «escravos».” (VIDAL, 2012, p.99)¹⁶

Se esta é a visão levantada pelo autor por meio da pesquisa realizada junto aos moradores brasileiros na cidade de São Paulo, é possível constatar que, mesmo em bairros onde os fluxos migratórios acontecem há aproximadamente cem anos, a xenofobia permanece presente, provocando a aglomeração étnica ou o fortalecimento das comunidades por nacionalidades, tais fenômenos também podem acontecer nas escolas, mesmo que a presença de migrantes internacionais ou migrantes de crise seja observada há décadas. Assim, se não houver um trabalho intencional pedagógico que promova o acolhimento, a interação social, os fluxos culturais, o intercâmbio de saberes, os profissionais da unidade continuarão constatando as mesmas observações da Coordenadora Pedagógica da escola Los Kuis. Ou, como reforça a Assistente de Direção Enriqueta Ulloa, quando questionada a respeito de haver algum período de adaptação inicial quando o estudante migrante é matriculado:

Não é feita essa adaptação não, porque como eu te disse, eles são da cultura boliviana (...) É que a gente não conhece, não consegue reconhecer. Eu acho que eles também não se reconhecem assim, né? E esse nicho aparece aqui na escola, eles ficam muito juntinhos. Então, de verdade, não tem esse não, não é pensado nesse acolhimento, não. (Ulloa, 2022)

A constatação da não existência de um trabalho de acolhimento, de nenhuma adaptação ou flexibilização curricular contrapõe-se aos princípios do Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017, p. 21-28), a saber: a promoção de uma educação integral, inclusiva e equânime.

Retomando a temática da **xenofobia como um desafio** evidente do processo de inclusão dos estudantes migrantes de crise no espaço escolar, a Coordenadora Pedagógica Betty Veizaga da escola Los Kuis, apesar de constatar no trecho anterior a necessidade de um trabalho que promova a inclusão, não acredita que seja a barreira linguística a causa da exclusão e do consequente isolamento. E aponta:

Não percebi nenhuma dificuldade de comunicação com relação a isso. Todo mundo que chegava, conseguia ser atendido de alguma forma, com a ajuda de um ou de outro (...) Na verdade, a gente trabalhava isso diariamente, né? Então, questões de acolhimento, sempre comentei que trabalhassem a integração dessas crianças na escola, valorizar a cultura delas, trazendo também marcas do próprio idioma. Às vezes comparações, por exemplo, espanhol com o português, pensar também na língua delas, em questões da

¹⁶ Vale salientar que muitos dos bairros observados por Vidal são aqueles que estão sob jurisdição da DRE Penha, a saber: Pari, Brás, Moóca, Canindé.

cultura, para que eles se sentissem pertencentes mesmo na escola e quisessem aprender, não tivessem vergonha, sempre pra se sentir partes mesmo, porque tem ainda muito disso, dessa xenofobia, né? Dessa exclusão. Mas então, isso era uma coisa assim que era feito pelos professores, assim, diariamente eu cheguei a acompanhar algumas aulas, então eu via um pouco disso, dessa valorização deles, dos trabalhos que eles faziam, das ações, tudo isso era bem exposto assim. (Veizaga, 2022)

Ela acredita que um trabalho de acolhimento está sendo realizado pelos professores a partir da valorização dos trabalhos dos estudantes migrantes, embora não traga evidências e maiores exemplos.

Entretanto, na escola Octávia, ao entrevistar uma Professora, Zulma Yugar, indicada pela Coordenadora Pedagógica por apresentar um bom trabalho com os estudantes migrantes, foi possível encontrar um pequeno exemplo de como um trabalho pedagógico intencional pode ser cuidadoso com relação ao início da frequência às aulas e, conseqüentemente, ao processo de socialização do estudante com a professora e colegas de turma:

Esses dias mesmo entrou um aluno novo na sala, não lembro também do nome dele e ele falava, aí alguns alunos, às vezes eles respondiam pelo aluno, né? Eu falei, “gente, calma, deixa ele falar” e aí ele falou um pouquinho e eu consigo entender, porque é mais fácil de entender o espanhol. Aí eu vou e falo um pouquinho a minha frase clássica, que é: “*yo hablo español, pero no mucho*”, né? Aí eles já abrem um sorriso porque, “espera aí, alguém me entendeu”. E é bem legal porque algumas palavras que eu conheço, eu também vou falando na língua deles assim, né? No espanhol e é bem legal porque a gente vai, eles vão catando, né, “ela entende” (...) “eu não estou sendo excluído”, (...) “eu estou aqui também”, né? Então é bem bacana. Então, é todo um processo... (Yugar, 2022)

Mais adiante, a Professora Zulma traz outros exemplos de atividades direcionadas para abordagem da temática de migrações e refúgio em suas aulas, independentemente da quantidade de estudantes migrantes em cada turma ou das nacionalidades recebidas. O trecho acima vem apenas para ilustrar como uma intenção de acolhimento por parte da Professora, repercute numa abertura para o diálogo com estudantes migrantes. Neste caso, principalmente, bolivianos.

Na escola Los Kjarkas, por meio do relato da Coordenadora Pedagógica Gladys Moreno, também é possível observar uma cena desafiadora ocasionada por uma barreira na comunicação e de como a profissional conseguiu promover o acolhimento ao estudante migrante:

Teve o E. (...) Ele estava se sentindo um pouco coagido no intervalo, (...) aí um dia ele veio parar aqui (na sala da Coordenação Pedagógica). Ele me contou o que tinha acontecido: era um lanche que tinha caído, um menino esbarrou nele, mas ele não conseguiu explicar, ele não conseguiu falar para alguém. Aqui comigo, mais calmo, a gente conversou, ele me falou que ele estava chorando porque ele não tinha comido o lanche que os meninos

estavam brincando e tal, aí eu fui e pedir um outro lanche, eu falei para as meninas o que tinha acontecido e ele comeu. E depois desse dia, você cria um vínculo, foi uma simples conversa, agora ele passa, ele abraça, ele conversa, ele traz questões. Então, a gente vai buscando acolher de fato, para essa criança ficar à vontade para poder aprender. (Moreno, 2022)

O relato de Moreno no trecho acima pode ser reforçado pela mãe de uma estudante, Minerva Ortiz, quando observa a situação vivida por sua filha na escola Santa Mala: “Os alunos fazem bullying com a minha filha, dizendo que boliviana é baixinha, é gorda. Eu obrigo ela a ir pra escola, mas não sei se os profissionais se importam quando isso acontece.” (Ortiz, 2022) Embora em escolas diferentes, o que a mãe relata, faz-nos compreender que se importa com o acolhimento que a filha recebe dos profissionais ao ser hostilizada no ambiente escolar.

Quando adotamos o conceito de acolhimento, nessa perspectiva, nos pautamos nas áreas da Pedagogia e da Psicologia ancoradas em Wallon (1971) sobre a Teoria da Afetividade. Quando a Coordenadora Pedagógica da escola Los Kjarkas reporta a criação de vínculo a partir de uma “simples conversa”, traz de forma prática o conceito de afetividade como fator de favorecimento da aprendizagem (ALMEIDA, 1999), reforçado pela intenção: “para essa criança ficar à vontade para poder aprender”. No sentido de aproximar o conceito de afetividade, enquanto criação de vínculo e estabelecimento de relação de confiança, do conceito de acolhimento de estudantes migrantes, trata-se de compreender a presença desse estudante, criança ou adolescente e, neste caso, realizar uma escuta ativa de suas diversas formas de comunicação (fala em língua estrangeira, postura corporal, gestos, expressões faciais, olhares, silêncios, etc), ou seja, numa amplitude multimodal, demonstrando uma predisposição à comunicação. Chamamos a todo esse movimento por parte do profissional de **acolhimento**.

Ainda coletando informações na escola Los Kjarkas, a mesma Coordenadora Pedagógica enfatizou a importância da participação dos pais no processo de acompanhamento da vida escolar dos estudantes migrantes, sobretudo dos bolivianos, que estão em maior quantidade de matriculados na unidade:

De uma forma geral, são estudantes muito dedicados, a gente sente que tem uma cobrança familiar da importância da escola, geralmente são famílias que dão mais importância para escola, que estão em cima, que vem nas reuniões, que olham nos cadernos. Então, isso facilita bastante na questão da aprendizagem. E assim, a gente não tem problema de falta de compreensão, não tem nenhum estudante do AEE que seja migrante, nós não temos nenhum aluno com problema de aprendizagem, por exemplo, não identificamos nenhum. (Moreno, 2022)

Quando se refere a não ter nenhum estudante do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a mesma informa que, nesta unidade, não há estudante migrante com deficiências ou transtornos. Neste caso, vale pontuar que isso não tem a ver com o fato de contarem com a participação dos pais na vida escolar. Trata-se de fatores independentes. Mas, chamou-lhe a atenção o fato de que os pais são bastante presentes na escola e seus filhos, além de não terem nenhuma deficiência ou transtorno, também não apresentam dificuldades de aprendizagem.

Na escola Jorge Drexler, por sua vez, o Coordenador Pedagógico Alfredo La Placa, quando questionado sobre a aprendizagem dos estudantes migrantes, enfatiza outras preocupações:

Aprendizagem... a gente tem a questão quando a criança ainda (...) está em processo de aquisição da língua escrita, né? Então, se torna um pouco mais desafiador e aí (...) demanda um pouco mais de tempo com esse estudante. E a nossa preocupação, quando a gente faz o trabalho com um grupo, é de que as práticas pedagógicas, possam incluir diversas culturas para que estudantes também se sintam reconhecidos, porque às vezes (...), ele não se sente pertencente.(...) Então quando você consegue fugir dessa concepção de currículo só eurocêntrica, né? Que vem marcada na nossa história, você consegue fazer com que esse estudante se torne mais pertencente, né? E com isso, ele se abre também para aprendizagem.(La Placa, 2022)

Em primeiro lugar, o processo de alfabetização que, segundo ele, demanda um tempo maior de investimento pedagógico, configurando importante desafio, uma vez que o processo ocorre enquanto a criança está aprendendo a segunda língua. A quebra da lógica curricular eurocêntrica é outra preocupação que, em sua opinião, interfere na relação de pertencimento dos estudantes migrantes com a instituição escolar. Ter abertura para a interculturalidade, neste caso, é a solução para promover tal relação e, consequentemente, a aprendizagem dos objetos de conhecimento. Em outro momento da entrevista, quando reporta a presença de um estudante indígena (etnia brasileira guarani), fala sobre um ganho do trabalho numa perspectiva intercultural: “a gente aprende muito, muito com esse movimento”, ou seja, enquanto os educadores dão abertura para que os estudantes de diversas etnias tragam elementos de sua cultura (língua, arte, hábitos, religião, cosmovisão), também aprendem junto com os estudantes nesse processo.

Na escola Los Kuis, no entanto, não foi possível observar a mesma percepção por parte da Assistente de Direção Enriqueta Ulloa:

Na equipe gestora, a gente fez aqui uma ambientação estética com bandeira da Bolívia com frases em espanhol que é uma maneira de dizer, “ó, vocês pertencem aqui, a esse espaço também”, mas como eu te disse,

(talvez eu esteja me cobrando demais!), mas eu ainda vejo um trabalho muito tímido nessa escola pelo tanto de boliviano que a gente tem. A gente tinha que fazer mais coisas e eu acabei de me reunir com o pessoal da EJA aqui para a gente pensar um currículo diferenciado para o ano que vem com temas geradores e como estou fazendo um curso lá com Rafael, um dos temas seria o trabalho escravo. (Ulloa, 2022)

Em sua opinião, a unidade ainda precisa avançar no sentido de estabelecer uma proposta pedagógica intercultural. É possível observar, além do incômodo, uma movimentação voltada ao planejamento coletivo, algo comum no trabalho dos Coordenadores Pedagógicos, mas incomum entre Assistentes de Direção, que costumam ter suas práticas voltadas ao trabalho mais organizacional do período e mais burocrático também. Podemos compreender que o fato de estar realizando formação voltada para a temática da imigração, possa trazer certa inquietação na Assistente de Direção para o avanço dessa proposta pedagógica inclusiva. Além disso, o reconhecimento de que as práticas didáticas como hastear a bandeira da Bolívia e espalhar frases escritas em espanhol pela escola, não configuram atividades suficientes para promover a inclusão dos estudantes migrantes, pode ser percebido com bons olhos, como sinal de que a gestora está em processo formativo, reflexivo, transformador da prática.

Seguindo a montagem do quebra-cabeças, inspirada na obra *“to be continued”*, foi encontrada entre as entrevistas realizadas, uma peça de encaixe estrutural, a partir da conversa com o Coordenador Pedagógico Carlos Belchior, da escola Calle 13, sobre o que é necessário garantir para que a inclusão dos estudantes migrantes aconteça. Segundo ele, o estudante:

Primeiro, tem que estar com o grupo etário dele. Não pode estar fora do grupo etário. Segundo, é pensar em pontos com o estudante, no qual ele entenda o que ele está vivendo. Desde pequenos enunciados que localize com pequenas traduções. Vou dar um exemplo do estudante afegão que está no quinto ano: a turma está fazendo (...) uma leitura compartilhada. Ela (a professora) entrega o texto para ele. Mas no caso, ela usa o Google Tradutor no texto todo para que ele entenda o contexto (...), que depois ele respondeu para ela na língua dele. É importante, então, manter um contexto para ele. E o terceiro, é preciso de tempo, é preciso desacelerar. Quando ele chega, entender que essa dinâmica não é imediata, que é preciso tempo de se relacionar com seus pares e com situações de aprendizagem, para aí começar a se relacionar com seu grupo também a partir da linha. É assim que a gente vai fazendo um pouco a nossa regrinha de ouro. (Belchior, 2022)

É interessante destacar que o profissional nomeia sua construção de pontos importantes como “regrinha de ouro”, uma vez que houve a necessidade de estabelecer uma lógica e organizar a estrutura do trabalho para promover a inclusão

dos migrantes. Mais do que isso, conhecendo e acompanhando a prática estabelecida nesta unidade, foi possível perceber que tais pontos são abordados em momentos de estudo e trabalho coletivo, expandindo assim, a lógica para o corpo docente, de forma que colaborem para que se instaure no cotidiano. Retomando: 1º) realizar matrícula junto ao grupo de estudantes com a mesma idade - para tanto, é necessário fazer a regularização da vida escolar, por meio de processo de classificação ou reclassificação¹⁷; 2º) adequar os materiais didáticos à língua materna do estudante, de forma que compreenda, ainda que parcialmente, os assuntos que são tratados na escola; 3º) respeitar o tempo de socialização e aprendizagem do estudante, considerando que a migração constitui um processo complexo, que exige muita adaptação por parte desse estudante (seja criança, adolescente, jovem ou adulto).

Outra prática interessante realizada pela escola Calle 13 para promover uma boa socialização do estudante migrante recém ingressante na unidade, pode ser observada no trecho a seguir:

O que a escola fez foi: a gente criou os comitês, não é? São 10 grupos de ação. Um deles é o comitê antirracista de migração. E esse comitê está se juntando com outro comitê que era chamado comitê abraço, ou de recepção e estão formulando um material para ser entregue na secretaria para a pensar toda a comunicação escolar dos estudantes que chegam, migrantes ou não. A gente tem falado dos migrantes de outros países, mas nós temos muitos migrantes do país, então a gente acaba de receber uma menina do Piauí. Acabou de receber um menino de Minas Gerais, isso criou uma dinâmica bastante forte e onde as escolas que eles viviam não eram exatamente escolas ditas tradicionais, eram escolas do campo por exemplo. Então, esse comitê tem recebido esse valor e tem criado materiais. Tem sido muito bom: quando chega alguém novo, chama-se alguém do comitê que vai passar o dia com esse estudante apresentando a escola e como a escola funciona (...) A ideia é essa, sem tantas instâncias intermediárias, que eles possam se ver como coletivo, operando como parte de um coletivo maior. (Belchior, 2022)

A ideia dos comitês de estudantes na escola é promissora em, pelo menos, dois sentidos principais: um deles é o de construir autonomia, colocar os estudantes como agentes transformadores da realidade, como alguém que pensa, age, cria, intervém socialmente; e no sentido do próprio acolhimento do estudante recém ingresso na unidade escolar.

¹⁷ Reclassificação consiste numa avaliação no primeiro bimestre do ano letivo, onde um grupo de profissionais, após aplicação de testes e dialogar sobre o caso, decide se um estudante que apresenta distorção idade-série está apto para avançar para a próxima etapa, a fim de diminuir a distorção, isto é, estar melhor agrupado com estudantes próximos à sua faixa etária.

Vale destacar que esse exemplo de estratégia, no caso da criação de comitês, ultrapassa a atuação do professor em sala de aula. Trata-se de uma iniciativa de intervenção didática da equipe gestora, planejada, organizada e realizada junto com a equipe docente. Uma iniciativa que envolve grande capacidade de articulação da equipe gestora com os diversos profissionais da unidade, com os próprios estudantes, que também exige remanejamento dos tempos e espaços, além de uma escuta institucionalizada e um acompanhamento próximo das ações.

Por mais que existam fatores limitantes da ação da equipe gestora, seja de ordem estrutural, organizacional, de falta de recursos humanos ou materiais suficientes, o que pode ser usado de modo a justificar a invisibilidade de alguns grupos de estudantes na unidade escolar, quando alguns membros da equipe gestora se engajam na ideia de fazer algo no sentido da inclusão desses grupos, é possível perceber a diferença que isso faz na vida dos sujeitos envolvidos. Não devemos dizer, com isso, que essas pessoas sejam extraordinárias, líderes geniais ou coisa que o valha, mas que estejam atuando no que Celso Vasconcellos chama de Zona de Autonomia Relativa (ZAR), isto é:

o espaço compreendido entre o limite externo (dado pela Natureza e/ou pela Sociedade) e o limite interno (dado pela projeção imaginária e/ou pela efetiva contradição do sujeito/grupo) da ação do sujeito e/ou de uma determinada instituição. A ZAR mostra que a mudança não é fruto de condição ou pessoas excepcionais, mas de explorar possibilidades, o ainda-não (Bloch), o inédito-viável (Freire).” (VASCONCELLOS, 2015, p. 237)

Dessa forma, é possível afirmar que, mesmo que o município de São Paulo não tivesse uma política pública voltada para a população migrante - o que não é o caso -, a partir do conceito de Zona de Autonomia Relativa (ZAR), ou seja, sem ferir a legislação que rege a RME, a equipe gestora pode mapear seu público e pensar ações didáticas para promover um acolhimento inicial e as adaptações necessárias para a inclusão de todos os estudantes.

Começamos a identificar ações neste sentido com os exemplos elencados pela escola Calle 13 e prosseguiremos no próximo item, observando outras estratégias utilizadas nas escolas investigadas.



5 - Buscando encaixes: algumas estratégias didáticas

La interculturalidad se ha puesto como tema de moda.(...) es desafortunado por reducir, muchas veces, a la interculturalidad a poco más que un nuevo multiculturalismo, restándola así de cualquier sentido crítico, político, constructivo y transformador.
(WALSH, 2009, p. 61)



No capítulo anterior, encontramos os indícios de algumas ações pedagógicas independentes da proposta da proposta da RME-SP, instauradas pela própria unidade escolar para promover a inclusão dos estudantes migrantes de crise e promover a interculturalidade.

Neste capítulo, a intenção é buscar os encaixes entre essas iniciativas e as propostas advindas da política pública municipal. Tanto de forma vertical (SME - EMEF), quanto de forma horizontal (EMEF - comunidade escolar), o importante é encontrar nesses encaixes, algumas estratégias didáticas de promoção da interculturalidade.

Na epígrafe acima, Walsh nos adverte a respeito dos perigos de compreender a interculturalidade como apenas um tema que está na moda, correndo-se o risco de reduzi-lo ao multiculturalismo, destituído de senso crítico, político, construtivo e transformador. Buscando encaixe também com o capítulo 2 desta tese, Walsh propõe o conceito de bem-viver como proposta de um novo ordenamento social e político, ouvindo as vozes da cosmovisão andina.

Para reforçar essa proposta, é sugerida no QR Code ao lado da epígrafe, uma canção chamada Bolívia, do grupo de música folclórica andina Los Kjarkas, escolhido também como nome fictício de uma das escolas investigadas. A letra desta canção, traduzida livremente pela própria pesquisadora, brada: “quero dar um grito de libertação por um século e meio de humilhação”, “quero que seus dias tenham melhor destino, que o futuro sorria, promissor, Bolívia, no pé de suas colinas eu farei minha casa onde, felizes, as crianças irão brincar”.

Que nesta metáfora, a brincadeira de montar um quebra-cabeças, encontre encaixes entre os desejos, os sonhos de uma interculturalidade crítica e a realidade na vida dos migrantes de crise, principalmente, bolivianos.

✚ 5.1 - Leituraço! (para além do junho migrante)

Imagem 11: Pannel pintado na parede da escola Santa Mala



Fonte: Fotografia realizada pela própria pesquisadora em visita à unidade (2022)

Desde 2014, numa tentativa de organizar os trabalhos das diferentes frentes, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Núcleo de Educação Étnico-Racial (NEER/SME), instituiu como calendário anual três meses de grande relevância: Dezembro Migrante, Agosto Indígena e Novembro Negro. Uma vez que, no calendário escolar do Ensino Fundamental, o mês de dezembro é um mês dedicado ao fechamento do ano letivo, das notas, emissão de certificados, celebração de formaturas, etc, o trabalho com o tema das migrações, pontuado sobre dia 18 de dezembro - Dia Internacional do Migrante - ficava bastante prejudicado. Como o dia 25 de junho foi determinado como o Dia do Migrante através do Decreto nº 30.128, de 14 de novembro de 1957, lançado pela Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo e dia 19 de junho é considerado Dia Internacional do Refugiado, houve alteração desse calendário do mês de dezembro para o mês de junho. Embora a ideia do trabalho com datas comemorativas nas escolas não seja bem aceita pelos órgãos regionais e centrais (DREs e SME), ela foi bem aceita pelos professores para marcar períodos de intensificação do trabalho pedagógico com as temáticas envolvendo as relações étnico-raciais, por uma questão de organização do calendário escolar. Feita essa contextualização inicial, nos ateremos ao trabalho pedagógico chamado “Leituraço!” Junho Migrante.

Duas das escolas investigadas reportaram a importância dessa ação. Uma delas foi a escola Octávia, onde a Coordenadora Pedagógica Luiza Molina convidou a Professora Zulma Yugar no momento da entrevista para relatar a experiência. A professora afirmou:

(...) tem o Junho Migrante, não é? Que nós fazemos o “Leituraço!” Então, eu sempre falo para os alunos, que embora existam algumas datas por exemplo, o dia dos povos indígenas, né? Não é porque existe aquela data que a gente deve falar sobre aquele tema somente nesses dias, né? Então eu brinco com eles: ‘ah, então vou falar de povos indígenas somente em agosto e em abril e não falo mais, né?’ Mas eu acho relevante, acho bem pertinente levar para que eles tenham conhecimento dessas datas, né? (Yugar, 2022)

Com o objetivo de promover e valorizar a cultura e história dos povos migrantes, a SME investiu na compra de livros de literatura infantil e infanto-juvenil com abordagem das temáticas relacionadas à migrações e refúgios. A ideia de promover o Leituraço!, isto é, a atividade de sessões simultâneas de leitura desses materiais foi da equipe da Sala e Espaços de Leitura (SAEL/SME). Em 2022, cada unidade de Ensino Fundamental (EMEF), Ensino Médio (EMEFM) e EJA, recebeu 28 novos títulos com 2 exemplares de cada livro. Entre eles, estão as obras “Refugiados”, “Migrantes”, “Migrando” e “A viagem”¹⁸.

A Professora Zulma da escola Octávia citou a experiência com alguns dos livros do acervo do “Leituraço!” na entrevista. Destaco o relato do trabalho pedagógico a partir do livro “Crianças”:

Quando a gente trabalha essa temática, eu acho que a palavra que se define aí é acolhimento e empatia. No Ciclo Autoral eu também trabalhei “Crianças”, né? Então, esse livro também recém-chegado na Sala de Leitura e quando eu vi esse livro “Crianças”, eu fui dar uma olhada para ver do que se tratava e também fiquei chocada, né? Eu fiquei chocada porque esse livro fala de 34 crianças. Então, é uma homenagem a essas 34 crianças que não se sabe se, não tem o número certo, mas dentre essas 34 crianças, algumas estão mortas e outras desaparecidas (...). Mas por conta disso, da guerra que estava tendo, então são 34 crianças chilenas, num momento de ditadura, elas viveram 17 anos de violência, então eu conto, faço toda essa contextualização para eles e depois eu deixo eles escolherem ou eles mesmo lerem um poema porque os poemas - são 34 poemas - com o nome de cada criança que desapareceu ou está morta (...), é como se as crianças estivessem vivas, como se elas estivessem falando com a mãe, vivendo a vida, é bem emocionante, é bem tocante assim. E é isso, né? Eu coloquei o acolhimento, então a forma que a gente pode acolher seria ouvir os relatos dos alunos, daqueles que queiram falar, daqueles que não... Teve uma aluna também do Haiti, ela está no 7º C e ela veio para cá aos 6 anos de idade, eu ainda brinco com ela e falo que eu também queria aprender crioulo, que ela comenta que o pai dela brinca com ela, que é uma coisa que já se perdeu e eu acho até triste, né? Então, eu pedi para ela contar o processo, como foi esse processo e ela falou que ela não entendia nada e ela chegava em casa frustrada, porque a professora não entendia muito e ela tentava falar e ela não entendia nada que a professora fazia. E eu perguntei: mas como que a professora trabalhava? Aí ela falou que não lembrava muito, mas assim, que foi aos poucos e realmente é aos poucos,

¹⁸ Para conhecer todo o acervo adquirido, consulte o link:
 **ORIENTAÇÃO LEITURAÇO - JUNHO -2022.pdf**

né? É o que a gente brinca, por mais que faça cursos, parece que a gente sempre quer mais, né? Parece que nunca é o suficiente...(Yugar, 2022)

Pelo relato acima, é possível perceber que um dos movimentos causados pela ação é a abertura para o diálogo sobre as temáticas Migração e Refúgio, o que, independente de ter estudante migrante ou refugiado, pode ser amplamente abordado a partir do acervo literário com todos os estudantes. No relato acima, a Professora coloca a possibilidade de ouvir o relato de migração de uma estudante haitiana, por exemplo, desencadeado a partir da leitura dos poemas do livro “Crianças”.

Imagem 12: Acervo de livros trabalhados pela professora no Leituraço



Fonte: slide apresentado pela professora na entrevista virtual (2022)

Na escola Jorge Drexler, o Coordenador Pedagógico Alfredo La Placa também enfatizou a importância do trabalho com o acervo literário e mostrou algumas fotos da iniciativa de levar os livros para serem lidos simultaneamente no jardim, como podemos observar nas imagens abaixo:

Imagens 13, 14 e 15: Leituraço na escola Jorge Drexler



Fonte: Fotografias realizadas pelo Coordenador Pedagógico La Placa (2022)

A partir dessa iniciativa realizada em 2021, onde estava previsto um momento para os estudantes de todas as turmas manusearem os livros livremente, observando as ilustrações e conhecendo as histórias de migração, os professores também realizavam a mediação de leitura no jardim, com a estratégia didática da leitura em voz alta, fazendo pausas para verificação do entendimento e trazendo ao final da leitura, questões para reflexão sobre a temática do livro (migração e refúgio), segundo relatou o Coordenador Pedagógico durante a entrevista, enquanto mostrava as fotos. Ele enfatizou a importância desta ação e sua continuidade, em destaque no trecho a seguir:

Leituração é um momento que pára a escola, né? Os livros, na verdade, eles passam a ter vida. E nós temos um movimento muito grande pra pensar um leituração que fosse significativo, né, que parasse a escola que mobilizasse, pensando na diversidade dessas leituras. Então, o leituração dá acesso a leituras à esses alunos que eles não conhecem, então não é ler pelo ler, né? Ler pelo prazer, mas o ler dialogando e aí, a partir dali, você entra nas histórias, na cultura, você dá espaço para o estudante migrante também, que ele se identifique com aquela história. Depois eles possam trazer as interpretações dele, trazer a experiência dele. Então isso é muito rico pra criança, muito rico para o grupo, eu acho que esse ano, o trabalho foi um leituração, né? E os saraus também que a gente faz aqui, tem abarcado essa perspectiva e foram momentos muito ricos, né? Tudo tanto para trazer gosto pela leitura, como também para eles terem acesso à diversidade cultural, né? (...) Sim, nós tivemos muitos livros, né? Recebemos um acervo muito bacana, inclusive materiais também que tem vindo (revistas, jornais) que trazem temas interessantes, que dialogam com essa temática que você está pesquisando. Então, temos um acervo muito bom. Mas ainda acredito que falta ampliação desse acervo para determinadas culturas. Vamos dizer, né? Tem culturas específicas. Temos povos afro, indígenas... É, a gente tem bastante obras, mas porque está chegando agora para a gente também essa demanda, né, de outros povos. Eu acho que a ampliação desse material também é muito importante!" (La Placa, 2022)

Junto com o calendário das ações do NEER/ SME, o projeto "Leituração!" está presente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo (RME/ SP) desde 2014 e propõe que a escolha de livros para serem lidos durante as atividades, esteja numa perspectiva estética e política de valorização da cultura e história das populações africanas, afro-brasileira, indígena e dos povos migrantes. A ação contribui para o aumento de repertório e enfatiza a importância, potência e riqueza dessas populações, auxiliando na desconstrução dos estereótipos que povoam o imaginário em torno delas e fortalece as identidades de estudantes e educadores. Os livros adquiridos pela SME compõem o acervo da Sala (ou espaço) de Leitura de cada unidade escolar.

Na escola Octávia, sobre o fortalecimento da identidade dos estudantes e educadores, a partir do trabalho na Sala de Leitura, a Professora Zulma afirmou:

(...) eu tenho muito essa coisa dentro de mim mesmo, (...) essa coisa de empatia, isso é uma coisa assim muito forte dentro de mim, eu me sensibilizo muito, então é juntar o útil ao agradável, né? E aí eu quero botar todo mundo ali, todo mundo na inclusão e todo mundo sendo acolhido e todo mundo sendo respeitado (...). E aí, conforme a gente vai trabalhando essas temáticas, eu também vou me descobrindo e eles também, porque reflete em mim e também reflete neles, muda, né, é o que eu falo para eles, que toda vez que eles entram na sala de leitura, eles não são os mesmos. A gente se transforma o tempo todo. (...) Eles acham ruim porque tem somente uma aula de leitura, eu falo: “gente, não sou eu, não adianta também reclamar com a diretora, né?”¹⁹ Porque é o momento também que eles têm de ouvir algo, de expressar, porque às vezes o corrido da sala de aula, às vezes não tem esse tempo de escuta. E a Sala de Leitura assim, eu falo que eu me encontrei, me realizei, que é um ambiente muito gostoso, se a gente conseguir mudar a vida deles, de todos, né? Não só de uns, de todos, para mim, vai fazer muita diferença. (Yugar, 2022)

Vale ressaltar que, apesar de fazer parte do acervo da Sala de Leitura, a ação do “Leituraço!” não deve ficar restrita ao trabalho dentro das Salas e Espaços de Leitura, mas circular entre os diversos componentes curriculares, transitando pelas diferentes aulas, a partir dos assuntos abordados. As sessões simultâneas de leitura demandam uma grande capacidade de articulação da equipe gestora para remanejamento dos tempos e espaços, quebrando a lógica da fragmentação causada pelas aulas de 45 minutos. O ideal é que se espalhem pela escola as sessões simultâneas de leitura, no mesmo dia, com diversos professores realizando a leitura e a mediação do debate entre os estudantes, com o tempo necessário para ambos os momentos e a possibilidade de escolha dos estudantes pelos títulos e resenhas, desfazendo a organização diária das turmas.

Nem todos os Coordenadores Pedagógicos conseguem realizar essa articulação e o planejamento prévio coletivamente, da forma como a didática dessa ação foi pensada inicialmente e proposta no documento orientador pela SME. No entanto, nas experiências realizadas pelas escolas investigadas, foi possível encontrar outros arranjos possíveis para a circulação do acervo e a abordagem da temática “Migrações”.

Observando as iniciativas relatadas pelas escolas, embora tal observação não constituísse inicialmente o foco da investigação desta pesquisa, foi possível perceber que o “Leituraço!” compõe uma prática pedagógica que possibilita abertura

¹⁹ Na grade curricular do Ensino Fundamental, está prevista apenas uma aula de quarenta e cinco minutos por semana na Sala de Leitura. Os estudantes pedem para que se aumente essa quantidade. A professora da escola Octávia informa para os estudantes que a grade curricular é uma estrutura da RME/ SP, que não adianta reclamar com a diretora da unidade, pois ela não tem autonomia para realizar esta alteração.

para o diálogo sobre a temática das migrações contemporâneas e que pode ser explorado de forma lúdica e ficcional, aguçando a sensibilidade das crianças e adolescentes para o exercício da alteridade, além de promover a empatia, o acolhimento, ampliação de repertório, a escuta institucionalizada e a naturalização do olhar sobre a presença dos migrantes dentro e fora da escola. Uma estratégia que precisa permanecer como política pública educacional da RME SP e ser ampliada para outras redes, pelo potencial transformador que envolve.

A seguir, continuando a exposição de estratégias metodológicas que possibilitam o trabalho pedagógico com estudantes migrantes e abertura para a temática das migrações contemporâneas, apresentaremos o Projeto Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes, outra iniciativa da rede municipal de educação de São Paulo.

5.2 - Projeto Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes

A língua portuguesa pode ser uma barreira imponente para imigrantes, até mesmo entre países que fazem fronteira com o Brasil e tem a língua espanhola como idioma oficial mais comum, como é o caso da Bolívia, por exemplo. Para derrubar essa barreira da comunicação, na cidade de São Paulo, foi estabelecida uma primeira política pública por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC): o programa Portas Abertas, que oferece curso gratuito de língua portuguesa para imigrantes nas escolas públicas municipais espalhadas em diferentes pontos da cidade.

Esse tipo de curso era oferecido, até então, apenas por organizações da sociedade civil, como pastorais, coletivos e organizações de migrantes, contando com o trabalho de voluntários para ensinar, conforme relatam Bizon e Camargo (2018):

À época, ainda não havia nenhuma política pública voltada a essa finalidade. No entanto, em agosto de 2017, por uma iniciativa da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação (SME), a Prefeitura passou a ofertar um curso de português para imigrantes por meio do projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes em dez escolas no centro, na Zona Norte e na Zona Leste da cidade. (BIZON, CAMARGO, 2018, p 718).

Nesse sentido, após um levantamento da concentração de migrantes em geral em diversos pontos da cidade, algumas escolas públicas foram selecionadas para servir como pólo do curso, que seria ofertado não apenas para os estudantes matriculados, mas para os adultos interessados, de maneira geral. Para se inscrever, bastava apresentar qualquer documento, preenchendo um autodeclaração de residência, na ficha de inscrição com questões traduzidas em espanhol, inglês e francês. Imigrantes em qualquer situação (seja refugiado, solicitante de refúgio, apátrida ou imigrante) e de qualquer nacionalidade podem se matricular no curso de português sem a necessidade de documentos.

Na publicação do Diário Oficial da Cidade, não há a especificação da área de atuação do professor interessado em ministrar aulas de português para migrantes. Precisa apenas ser professor da rede municipal e realizar o curso oferecido pela SME/ SMDHC.

O próprio material de trabalho produzido pela equipe do programa Portas Abertas, apostilas organizadas em níveis: Básico, Intermediário e Avançado, oportuniza assuntos relacionados ao acesso aos direitos sociais garantidos legalmente a esses migrantes e refugiados.

Nas formações, os professores têm contato com alguns desses contextos dos migrantes de crise, as dificuldades vivenciadas para se deslocar na cidade, encontrar emprego, relacionar-se socialmente ou defender-se de situações de racismo ou xenofobia (BRAGA, 2019), aspectos que não podem ser desconsiderados, como se estivessem frequentando o curso apenas por curiosidade ou vontade de saber um idioma diferente do seu. Em alguns casos, a aprendizagem da língua portuguesa está atrelada à própria sobrevivência daqueles migrantes que estão matriculados no programa.

Duas das escolas investigadas na pesquisa apresentaram a oferta do Programa Portas Abertas. São elas: Calle 13 e Savia Andina. Na escola Calle 13, o Assistente de Direção Leonie Dourado contou que antes do surgimento do Projeto Portas Abertas, já era realizado um curso de português para migrantes com a participação de professores voluntários. Em 2017, com o início do projeto como política pública, houve uma reestruturação. Foi oferecido o curso para professores da rede, mas segundo o entrevistado:

(...) o curso, mas é pequeno, né? Nem sempre consegue dar um preparo legal, mas aí vinha esse professor que é da rede e aí? Já tinha os voluntários bem organizados que davam aulas, então tinha uma troca muito

boa. E nunca ficava um professor só em sala, ficava com 2,3, para poder sempre ter um atendimento. Então, com esse período, veio mudando um pouco a característica, mas sempre seguindo essa linha, com muitos voluntários. Bastante alunos em cada momento. Uma leva de imigrantes é que foi vindo, com línguas diferentes. (Dourado, 2022)

Quando Dourado afirma que nunca ficava um professor só em sala, estava se referindo aos voluntários que, inclusive, não eram todos professores: segundo ele, havia jornalistas, pesquisadores, entre outros profissionais de nível superior ou graduandos. A ideia era promover um diálogo mais individualizado com os migrantes. “O pessoal, ou estudava bastante, ou viajou muito e tinha uma leitura, né?” - afirmou o Assistente, referindo-se aos voluntários. Alguns falavam inglês ou francês para poder mediar o diálogo inicialmente. Depois da reestruturação com a chegada do Projeto Portas Abertas, alguns voluntários permaneceram dando suporte para os professores da rede, para garantir uma proporção migrantes/falantes de português que possibilitasse o diálogo: “Para uma sala que tem 30 alunos, 20 e poucos alunos sempre deixa 2, não tem menos que 2” - referindo-se aos falantes de português, seja professor ou profissional voluntário.

Imagem 16: Identificação multilíngue na porta da sala da escola Calle 13



Fonte: Fotografia realizada pela própria pesquisadora em visita à escola (2022)

Outro desafio que o Assistente de Direção colocou tem relação à continuidade do curso, pelos estudantes que conseguem inserção no mercado de trabalho:

Agora, o difícil é manter os alunos. Quando chegam, não falam nada. De todo modo, precisa trabalhar, ele começa a aprender bem melhor assim, no final do básico. Aí arrumam trabalho! Aí ele aprende alguma coisa e consegue se comunicar melhor. Aí consegue um trabalho que atrapalhe o horário (das aulas). Aí ele não volta. Quando vai pro intermediário, ficam 4, 5 alunos. Tinha 2 turmas de básico! (Dourado, 2022)

A busca por uma Educação Étnico-Racial, além de atuar na superação do racismo, precisa percorrer também a superação da xenofobia como forma de equalizar as relações e o convívio nessa metrópole multicultural, que é a cidade de São Paulo.

Imagem 17: Capa do material didático Portas Abertas



Fonte: Sítio da Prefeitura de São Paulo (2023)²⁰

O programa Portas Abertas é um grande passo na construção desse caminho, fundamental para a inclusão desses cidadãos numa sociedade que já reconhece seus direitos, mesmo que esses direitos estejam distantes de seu alcance. Para que o programa seja uma política pública ainda mais efetiva no atendimento aos imigrantes que dela necessitam, isto é, os migrantes de crise, seria preciso atualizar a portaria intersecretarial que regulamenta o programa, tornando-a lei e adequar a carga horária (para um tempo ou um número menor de aulas por semestre, por exemplo), considerando que os estudantes são também trabalhadores, mesmo que fosse preciso estender o número de módulos, de forma a aumentar a participação e possibilitar a conclusão do curso por aqueles que o iniciam. A oferta de vagas também precisa ser melhor divulgada, por exemplo, nos meios de comunicação de massa (TV, rádio, pontos de ônibus etc.), e os dias e horários das aulas precisam atender às demandas da comunidade local.

20

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/index.php?p=2

No link abaixo, é possível acessar maiores informações do Projeto Portas Abertas na cidade de São Paulo:

https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/programas_e_projetos/portas_abertas/

O destino do acolhimento ao imigrante na cidade de São Paulo, sobretudo os migrantes de crise, será determinado pelo alcance aos direitos sociais e pela consolidação das políticas públicas garantidas pela Lei Municipal 16.478/2016, passando pelo programa Portas Abertas.

Dizendo ao contrário: é passando pelas portas – e se, verdadeiramente, elas estiverem abertas – que os imigrantes terão acesso a outros direitos que lhes asseguram a cidadania e uma condição de vida digna nessa cidade.

5.3 - Oferta de PLA no contraturno para os estudantes migrantes

O conceito de português como língua adicional (PLA) está relacionado à língua que o estudante pode aprender por acréscimo, a partir do conhecimento que já traz sobre sua língua materna e/ou outras línguas (Leffa e Irala, 2014, p.33). No caso dos migrantes, mais ainda, dos migrantes de crise, o ensino de português como língua adicional faz-se necessário para o acesso ao currículo durante a escolarização; ao mercado de trabalho, na juventude/vida adulta; aos direitos sociais como cidadão residente, no caso investigado, em São Paulo.

No tópico anterior, foi abordado o Projeto Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes, como política pública que oferta o ensino de português para as pessoas da comunidade, isto é, para familiares dos estudantes do ensino regular ou para migrantes que residem no entorno da escola. Neste tópico, sugerimos a expansão da política pública de ensino da língua portuguesa também para crianças e adolescentes matriculados no ensino regular, como curso de contraturno escolar, ou seja, para além do horário do ensino regular.

Não se trata de uma extensão do Projeto Portas Abertas, pois ele foi pensado para a comunidade jovem e adulta, tanto que o material didático da proposta traz atividades que envolvem temas como a inserção no mercado de trabalho, regularização documental, acesso à direitos e afins. A necessidade que se observa no caso de estudantes da RME, mais especificamente, do primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, diz respeito aos estudantes (crianças ou adolescentes, de 5 a

14 ou 15 anos) que precisam de um horário e espaço específicos para aprender a falar e ler/escrever em português fora do horário regular das aulas, com temáticas voltadas para a realidade cotidiana e aos centros de interesse próprios da faixa etária acima relatada.

Nas escolas investigadas, o que se oferece atualmente são aulas de apoio pedagógico ou fortalecimento das aprendizagens, sendo o apoio pedagógico ofertado no contraturno por professor(a) designado(a) apenas para essa função, com atuação voltada para a alfabetização em língua portuguesa e matemática. O fortalecimento das aprendizagens, por sua vez, também é um projeto de recuperação das aprendizagens; conta com professor especialista em língua portuguesa ou matemática, que atua no ensino regular também, apenas complementando sua carga horária semanal com o projeto de fortalecimento no contraturno. Em ambos os casos, a oferta é direcionada aos estudantes que apresentam dificuldades de aprendizagem ou defasagem em relação aos conteúdos que estão sendo trabalhados na turma regular. Dessa forma, não há um atendimento específico para estudantes migrantes que necessitam aprender a falar, ler e escrever em português como língua adicional.

Ao ser questionada sobre a possibilidade dessa oferta (PLA em projeto de contraturno escolar), a Coordenadora Pedagógica Betty Veizaga, da escola Los Kuis, respondeu que “há, claro que sim” e acrescentou: “inclusive, as aulas tem que ser pensadas, planejadas, de acordo com essas pessoas também, né?”, referindo-se aos estudantes migrantes, de acordo com as necessidades deles. Depois, ainda destacou:

Olha, até o momento que eu estive lá²¹, não tinha nenhum projeto, apesar de ter um grande número de estudantes migrantes. (...) projeto de laboratório digital, ou de leitura que, inclusive, essas crianças se envolvem muito. Eles são muito interessados em projetos. Tudo o que a escola tem, geralmente, eles gostam de aproveitar, mas não tinha assim nada direcionado à idiomas, a outras coisas assim. (Veizaga, 2022)

Vale observar, no trecho acima, que a Coordenadora Pedagógica parece reconhecer a importância dos projetos de contraturno pensados a partir das demandas de aprendizagem dos estudantes migrantes reais, que estão matriculados e frequentando as aulas regulares na escola Los Kuis, mas não reporta a criação de propostas desses projetos ao seu fazer profissional. O Coordenador Pedagógico

²¹ Obs: é importante lembrar que a Coordenadora Pedagógica estava em licença médica e permaneceu alguns meses afastada das atividades escolares em 2021.

da RME, como profissional engajado, pode articular tal ação, redigindo o projeto de acordo com a necessidade levantada a partir de dados da realidade local e apresentar ao Conselho de Escola para análise e deliberação. Caso seja aprovado pelo Conselho de Escola, o projeto pode ser desenvolvido por um(a) professor(a) da rede, remunerado como Jornada Excedente (uma espécie de hora-extra de trabalho).

Além da escola Los Kuis, o Coordenador Pedagógico Alfredo La Placa, da escola Jorge Drexler também reconheceu a importância e a necessidade da oferta do ensino de PLA no contraturno para estudantes migrantes:

Vejo que isso é fundamental. Então, a gente precisa sim, de programas que possam fazer essa inclusão, dando esse apoio a esses estudantes não só em relação a língua, né? Mas em relação também a eles terem esses subsídios para exercer a sua cidadania aqui em nosso país. O Portas Abertas é um programa interessante, muito significativo. A gente precisa ampliar esses programas, não só em relação ao acesso à língua, que é muito importante, mas em relação ao acesso também, à orientação (...) dos seus direitos, de aceitar esse apoio que na verdade esses povos precisam. A gente precisa, na verdade, da ampliação de políticas públicas, né? Pra verdadeira efetivação dos direitos desses cidadãos. (La Placa, 2022)

Na entrevista, o Coordenador Pedagógico manifestou admiração pelo Projeto Portas Abertas e entende que, para os estudantes do ensino regular, a prefeitura deveria instituir alguma política pública semelhante. Entretanto, novamente, não é observada uma iniciativa do mesmo ou da própria equipe gestora no sentido de buscar oferecer o ensino de PLA como iniciativa da escola, apesar do reconhecimento de sua importância.

Na escola Los Kjarkas, a Coordenadora Pedagógica Gladys Moreno, também coloca a necessidade do ensino de PLA como uma preocupação, principalmente com as crianças em fase de aquisição do sistema de escrita alfabética:

No período de alfabetização, existe uma preocupação muito grande em não ignorar a língua materna, (...) e da criança aprender o português para poder se comunicar, para ela poder se situar nessa sociedade nova, sem perder a sua origem, sem ter a suas raízes desvalorizadas. Então vai fazendo esse jogo do português, do espanhol, ela vai compreendendo e vai evoluindo. (Moreno, 2022)

Neste caso, a entrevistada explica que, na ausência de um projeto de ensino de PLA, as crianças vão se adaptando ao ensino e aprendendo por meio da convivência na escola, alternando a fala e a escrita entre português e espanhol.

Outro Coordenador Pedagógico que afirmou a importância da oferta de PLA para os estudantes foi Roberto Mamani, da escola Santa Mala. Em sua fala, justifica

porque os próprios profissionais ainda não tomaram a iniciativa de fazê-lo. Segundo ele:

O estudante se comunica pouco, escreve pouco e às vezes (raramente) fala. A gente não conseguiu ainda nem entender muito bem quais são as dificuldades. Esse rapaz está frequente no fortalecimento, mas acho que seria possível, perfeitamente possível. Língua portuguesa não é aula de língua portuguesa para alguém que tem uma outra língua materna. Acho que tem uma especificidade aí. Eu acho que é possível, sim. (Mamani, 2022)

O Coordenador, no trecho acima destacado, coloca que, pela falta de comunicação, a equipe escolar não consegue nem identificar muito bem quais são as dificuldades dos estudantes migrantes para poder oferecer estratégias didáticas de intervenção, mas compreende que as aulas de língua portuguesa não podem ser as mesmas oferecidas para estudantes autóctones e migrantes.

A partir da análise das entrevistas, podemos observar que não há uma oferta de PLA nas escolas investigadas no território da DRE Penha e que é necessário o diálogo sobre tal possibilidade para ampliação do repertório (Vieira, Liberali, 2022, p.74) dos estudantes migrantes, constituído por todos os recursos verbais e não verbais para o sujeito interagir com o mundo.

Uma proposta que esta pesquisa trouxe, a partir da observação participante e das entrevistas coletadas, foi a possibilidade da oferta de PLA para os estudantes migrantes do Ensino Fundamental, no contraturno escolar, à semelhança do projeto de apoio pedagógico e do fortalecimento das aprendizagens. Para tanto, é necessário que o(a) professor(a) de Língua Portuguesa tenha disponibilidade de realizar horas-extras de trabalho, ou seja designado apenas para esta função, atuando numa espécie de escola-pólo, isto é, uma escola por região, onde há maior concentração das comunidades migrantes.

5.4 - Projeto de Intercâmbio Cultural (no turno regular) - valorização das línguas maternas e elementos culturais

No caso dos migrantes de crise presentes nas escolas investigadas na DRE Penha, uma educação intercultural crítica (WALSH, 2009, p.63) implica na valorização da língua e cultura desses povos (em sua maioria, bolivianos) como parte do currículo escolar. Uma proposta de intercâmbio cultural, onde os estudantes

migrantes aprendem a língua portuguesa e elementos da cultura brasileira, ao mesmo tempo que aprendem a história do povo brasileiro e intervêm na quebra da lógica eurocêntrica e colonial. E, concomitantemente, os estudantes brasileiros aprendem os idiomas de seus colegas migrantes, seus elementos culturais, sua história e também intervêm na quebra da lógica eurocêntrica e colonial.

Um excelente exemplo dessa prática é o projeto “Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos”, desenvolvido pela escola Calle 13 desde 2012 que consiste em reunir os estudantes migrantes com a equipe gestora e professores, quinzenalmente, para conversar sobre as condições de vida na cidade de São Paulo e temas relacionados às migrações. Os estudantes migrantes podem convidar estudantes autóctones para participar das reuniões, caso sentirem-se à vontade. Em 2014, uma das ações do projeto foi promover uma expedição à Bolívia com os participantes do projeto: migrantes e brasileiros, custeados pela própria prefeitura, ampliando as experiências de valorização da língua, da cultura, da história e do espaço geográfico. Ao estabelecer parcerias entre estudantes migrantes recém-chegados e estudantes autóctones, os estudantes migrantes ganham um amigo ou colega de turma, que auxilia em seu processo de adaptação inicial, com quem faz trocas comunicativas e culturais. Sentindo-se acolhidos, com sua cultura valorizada, os migrantes de crise passam a apropriarem-se do espaço escolar como espaço seguro para a participação. O projeto foi premiado em 2015 com o Prêmio Municipal de Educação em Direitos Humanos e em 2018 com o Prêmio Gestão Escolar.

Além deste projeto, a escola Calle 13 também desenvolveu o Projeto “Um migrante mora em minha casa”, idealizado pela professora de História e premiado com o Prêmio Educador Nota 10 em 2017. Segundo uma das professoras selecionadoras do prêmio:

O planejamento da professora entrelaçou conteúdos históricos como migração, imigração, trabalho e trabalho escravo, com problemáticas locais que afetam a vida dos estudantes. Rosely foi sensível ao notar os preconceitos em relação aos próprios colegas e às pessoas do bairro e propôs atividades para eles entenderem que também suas famílias são migrantes. Ao partir dessas histórias familiares, colocou os alunos dentro do problema de estudo. E, ao estudar preconceitos, discriminações e racismos em diferentes contextos levou-os a perceber que essa é uma questão histórica da humanidade. Diversificando as fontes de informação, ela promoveu estudos por meio de textos históricos, vídeos, literatura, estudos de campo, entrevistas. Ao focar o bairro, onde existem confecções com trabalho escravo, ela comparou e diferenciou a escravidão no passado e no presente. E, ao debater os convívios sociais e os preconceitos, sensibilizou para ações de intervenção e de mudança da realidade. (Fernandes, 2017)

Na breve descrição acima, é possível perceber que o trabalho que a professora desenvolveu durante este projeto em 2017, realizado com os estudantes do sexto ano do Ensino Fundamental (migrantes ou não), tratava da temática das migrações contemporâneas, associando conhecimentos da área de História acumulados pela humanidade às experiências percebidas na própria comunidade escolar, compreendendo os estudantes como sujeitos históricos, transformadores da própria realidade.

Quando a escola Calle 13 aborda a situação da existência de trabalho em condições análogas à escravidão, por exemplo, está tocando numa ferida aberta da nossa sociedade atual, capitalista, que privilegia a acumulação de riquezas, o lucro, em detrimento às vidas humanas envolvidas neste processo, sejam elas bebês, crianças, adolescentes, jovens ou adultos, sobretudo as mulheres, que muitas vezes, além da complexidade da condição de migrantes de crise, ainda precisam enfrentar a condição de provedoras solitárias nas vidas dos filhos, quando o pai não reconhece a paternidade ou, até reconhece, mas não colabora financeiramente com a criação dos mesmos.

A seguir, trataremos no próximo tópico de alguns desses itens da vida social, como a vulnerabilidade econômica e o trabalho infantil, num prisma que reverbera em demandas para dentro da escola, como mais uma peça (ou várias) de um quebra-cabeças que revela as injustiças sociais a que migrantes de crise estão submetidos.



6- Algumas peças faltantes

“Ao partir dos próprios arranjos desenvolvidos pelos atores sociais em seus múltiplos contextos de atuação e uso do espaço e das estruturas urbanas, este olhar vai além da fragmentação que, à primeira vista, parece caracterizar a dinâmica das grandes cidades e procura identificar as regularidades, os padrões que presidem o comportamento dos atores sociais. Supõe recortes bem delimitados que possibilitam o costumeiro exercício da cuidadosa descrição etnográfica.”
(MAGNANI, 2002, p.25)

Imagem 18: Barraca de artigos bolivianos na Praça Kantuta



Fonte: Fotografia realizada pela própria pesquisadora (2022)

Vimos até aqui diversos fatores que desencadeiam demandas de políticas públicas para estudantes migrantes de crise em São Paulo e, mais especificamente, na região atendida pela DRE Penha, como a necessidade de acolhimento às famílias e estudantes que procuram a escola pela primeira vez para obterem informações sobre a matrícula, o início da frequência do estudante migrante às aulas, a socialização e a aprendizagem que requerem cuidados próprios e alterações no Projeto Político-Pedagógico da unidade a fim de contribuir para, mais do que o acesso, a permanência e o sucesso dos estudantes migrantes no Ensino Fundamental na rede pública municipal.

Na epígrafe acima, extraída do artigo “De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana”, Magnani provoca a realização de uma etnografia urbana a partir de um recorte que possibilita uma descrição cuidadosa que procura identificar alguns padrões, algumas regularidades da vida nas grandes cidades. Apesar de não

utilizar a nomenclatura etnográfica por ele sugerida, este capítulo busca algumas peças faltantes do quebra-cabeças representado por esta tese.

Um exercício realizado diversas vezes durante a produção desta tese²², foi a visita à Praça Kantuta, retratada na foto anterior (imagem 17), localizada na zona norte da cidade de São Paulo e onde é possível observar mais de perto a comunidade boliviana durante a feira que acontece aos domingos à tarde.

Na metrópole paulistana, muitos fatores contribuem para o aumento das desigualdades econômicas e das injustiças sociais. Como a educação enxerga, por exemplo, a negação de direitos de crianças e adolescentes migrantes de crise?

Neste capítulo, serão apresentados outros fatores que também afetam a vida escolar desses estudantes, relacionados à vulnerabilidade social e econômica a que estão submetidos.

6.1 - Outros fatores sociais

A partir do levantamento sobre a situação de vulnerabilidade socioeconômica dos migrantes de crise junto aos profissionais da educação e às próprias famílias, foi possível observar duas situações que impactam a realidade: trabalho em condições análogas à escravidão ou trabalho escravo contemporâneo e o trabalho infantil, analisados a seguir.

6.1.1 - Trabalho infantil

Segundo a Coordenadora Pedagógica da escola Santa Mala, “a grande maioria (das famílias) trabalha na confecção, em fábricas de costura” (Lanque, 2022). A Coordenadora Pedagógica da escola Los Kuis também constatou:

São famílias assim, que trabalham muito, as crianças inclusive ajudam muito as famílias, então muitos, às vezes, vem com sono para escola, acabam dormindo na sala de aula. Muitos problemas assim, porque eles ajudam mesmo e eles trabalham muito, de chegar a ir à noite, principalmente com costura, né? (Veizaga, 2022)

²² Limitação da pesquisa: apesar de realizar a observação etnográfica durante as visitas à Praça Kantuta, os dados não foram contemplados nesta tese em virtude do recorte territorial da investigação (zona leste de São Paulo).

A mesma denúncia sobre o trabalho infantil foi reforçado ainda pela Assistente de Direção da escola Savia Andina:

E aí a gente tem essa questão, né? Se você, se você for numa sala de fund I (anos iniciais) e você falar de uma maneira mais lúdica com as crianças, né? Falar, “você pregam um botão?” Prega um botão, coloca zíper, eles fazem isso. Eles trabalham, **nossas crianças trabalham!** Então, por isso também, talvez seja tão difícil de acessar esses pais porque eles têm consciência que eles estão irregulares, né? Que eles fazem coisas que não são legais. (Ulloa, 2022, grifo nosso)

Os anos iniciais a que a entrevistada se refere, corresponde a crianças do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, numa faixa etária de 6 a 10 anos, fato que causa na profissional uma reação de indignação, reportada principalmente no trecho: “nossas crianças trabalham!” (em destaque no trecho acima).

Uma das mães entrevistadas, Joselin Mamani, cuja filha estuda na escola Savia Andina, fala com naturalidade sobre o fato: “Eu sempre coloquei minha filha pra me ajudar, no trabalho e em casa. As meninas brasileiras falam pra ela não fazer nada, que ela não é obrigada.” (Mamani, 2022)

O Coordenador Pedagógico da escola Santa Mala também reforça a denúncia de trabalho infantil: “Grande parte dos pais trabalham na área da do comércio, da produção de tecidos, né, gente? Roupas para venda. Então a gente tem casos de alunos, tá, que estão na feirinha” (Mamani, 2022).

A feirinha a que o CP se refere é a “Feirinha da Madrugada”, localizada na região do Brás, um centro atacadista e varejista de comércio de roupas, com atividades das duas horas da madrugada às seis da manhã, de segunda a sábado. Muitos migrantes de crise que trabalham com costura e comércio de roupas, trabalham nesta feirinha e levam seus filhos para auxiliar, denotando condições inadequadas de sono, desfavoráveis para as crianças e adolescentes, principalmente para aqueles que estudam no período da manhã. À rigor, tais condições são consideradas como privação de direitos assegurados pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, uma vez que o artigo 67 veda ao adolescente em regime de trabalho familiar, aquele: “IV - realizado em horários e locais que não permitam a frequência à escola” e o artigo 69, afirma que: “O adolescente tem direito à profissionalização e à proteção no trabalho, observados os seguintes aspectos, entre outros: I - respeito à condição peculiar de pessoa em desenvolvimento” (BRASIL, 2022, p. 49). Vale ressaltar que o limite de idade para o adolescente trabalhar na condição de aprendiz é a partir de 14 anos. Assim, aqueles em idade

inferior, não devem trabalhar de forma alguma, preservando o desenvolvimento na infância e início da adolescência.

O termo “à rigor”, utilizado no parágrafo anterior, tem relação com o fato dos direitos estarem assegurados legalmente. No entanto, na prática, não ocorre a fiscalização necessária, nem a garantia do cumprimento do ECA na vida dessas crianças e adolescentes que trabalham em regime familiar, como apontou o Coordenador Pedagógico entrevistado ao final do trecho supracitado. Em outro trecho da entrevista, quando indagado sobre os efeitos da pandemia na vida dos estudantes, o CP traz novamente a situação de trabalho em regime familiar, intensificado no período de pandemia da COVID-19:

Estar na escola significa que essas crianças estão estudando. E a escola fechada? Não tinham como estar em outros lugares. Então, acho que vão ter que trabalhar, né? Principalmente porque - também mais um dado aí - (...) é o de que as famílias migrantes, a principal área de atuação é no empreendimento, não é? Então, a gente tem uma família que, por acaso, tem uma academia de lutas e a família vive disso. Mas a grande maioria trabalha na tecelagem, né? Ou costurando, ou produzindo, ou fazendo estampas. Então, tá no movimento econômico da região do Brás, né, que é o das roupas, da produção e da venda de roupas. Então tem esse empreendedor que é um empreendedor precário. Daí que os filhos são mão de obra, né? Eu suponho que tenha afetado nesse sentido. Talvez por esse aspecto, né? Uma demanda de trabalho ... (Mamani, 2022)

A afirmação de que “estar na escola significa que essas crianças estão estudando”, nos remete à importância do espaço escolar enquanto instituição que garante o acesso aos direitos previstos legalmente, a começar pelo direito à Educação, como prevê o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988). Garante também, a segurança física, alimentar e nutricional, no período em que as crianças estão naquele ambiente. A afirmação “daí que os filhos são mão-de-obra”, isoladamente, possibilitaria um longo capítulo somente para a temática do trabalho infantil. No entanto, devido às limitações do estudo para o alcance dos objetivos desta tese, cabe apenas observar que, segundo Araújo (2012), a exploração do trabalho, inclusive infantil, deve-se ao fato do sistema de produção capitalista, visando sua permanência enquanto sistema que valoriza o capital e não as relações de produção baseadas nas necessidades reais da humanidade; ao fato de um sistema que propõe ações políticas e leis, sim, mas que:

(...)estas ações não são suficientes para a erradicação da exploração da força de trabalho infantil, pois não contemplam uma crítica das relações de produção no capitalismo, relações estas que obrigam pais a continuarem colocando os seus filhos para trabalhar. (ARAÚJO, 2012, p.6)

Assim, é preciso olhar atentamente para as crianças e adolescentes, para que seus direitos não sejam violados, mas olhar de forma contextualizada também para as famílias, que vivem em condições muito precárias, ao ponto de contar com seus filhos como mão-de-obra para garantia da própria sobrevivência.

6.1.2 - Infrequência e descontinuidade nos estudos

Outro fator desencadeado pelas condições de vida dos migrantes de crise é a descontinuidade da frequência escolar dos estudantes. Sobre este fator, o Coordenador Pedagógico da escola Calle 13 alega:

Sim, tenho problemas com frequência (...) Esse grupo é destacado para cuidar dos mais jovens, né? (...) Você não pode dizer que são vulneráveis, **eles são excluídos socialmente. Ele foi excluído socialmente!** Ele vive demandas que outra parcela dos nossos estudantes não vivem! Então, eu vou ter problemas de frequência. Evidente. **Esses são os sujeitos que mais faltam.** E como mais faltam, passa a atrapalhar a rotina escolar dele, não? Você tem baixos índices de aprendizagem, entra num espiral, entendeu? (Belchior, 2022)

Quando informa que “esse grupo é destacado para cuidar dos mais jovens”, evoca a cena de adolescentes cuidando dos irmãos mais novos, ou mesmo de crianças cuidando de crianças menores enquanto os pais ou responsáveis estão trabalhando. Assim, crianças e adolescentes, tanto os que são cuidados, como os que são cuidadores, têm seus direitos violados. Ao faltarem na escola para cuidarem dos mais novos, perdem a continuidade dos estudos, seus resultados de aprendizagem ficam defasados, conseqüentemente, promovendo desmotivação para recuperar as aprendizagens e retomar o ritmo dos estudos, o que o entrevistado chama de espiral, isto é, um ciclo que envolve falta, conseqüente queda na aprendizagem, que gera desmotivação, mais faltas, mais defasagem, chegando até a interrupção dos estudos ou evasão escolar.

Nesse sentido, a escola, enquanto instituição pública, no caso aqui investigado, municipal, sendo órgão de aplicação das políticas públicas, pode tomar decisões simplesmente de denunciar os casos de trabalho infantil conhecidos ao Conselho Tutelar, pensando nesta lógica de que o direito da criança ou adolescente está sendo violado, e/ou acionar uma rede de proteção social para auxiliar as famílias no alcance dos direitos sociais também garantidos legalmente, tais como:

Centro de Referência de Acolhimento ao Imigrante (CRAI), que oferece atendimento em diversos idiomas e apoio para regularização documental, assessoria jurídica, atendimento psicológico, auxílio para inserção no mercado de trabalho, entre outras frentes; o Centro de Referência Especializado em Assistência Social (CREAS), que organiza serviços de assistência social para famílias ou pessoas que vivem situações de violação de direitos ou risco à vida; entre outros órgãos que atendem numa perspectiva multidisciplinar (Centro de Referência em Assistência Social - CRAS, Centro de Integração da Cidadania - CIC Imigrante, Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem - NAAPA; Unidade Básica de Saúde - UBS, dependendo das necessidades), mais complexa, isto é, que integra o contexto social das famílias, sem isolar a criança/ adolescente deste contexto.

6.1.3 - Formas de tratamento empregadas nas escolas

É importante fazer um contraponto com o tópico anterior, informando que, embora a escola, enquanto instituição, tenha o papel de realizar a articulação da rede de proteção social, ela enfrenta uma luta interna, pois agindo na emergência, acaba por desproteger, ou pior, os próprios profissionais da educação acabam por agir de forma excludente ou discriminatória, causando o desconforto dos estudantes ou familiares.

Uma das mães entrevistadas, Lolita Arce, afirmou que sentiu a necessidade de mudar sua filha de escola devido ao que ela denomina de falta de paciência dos profissionais com os estudantes. Referindo-se a um membro da equipe gestora, especificamente, que estava realizando o atendimento à criança, explicou que a profissional disse: “sua filha não responde! Vou fazer o quê? Vou ficar 10 minutos esperando sua filha me responder?” (Arce, 2022). E a mãe respondeu a situação, dizendo: “quanto tempo você levou para fazer o curso? 5 anos? Para saber como lidar com uma criança? Aí, ela ficou mais brava comigo!” - conta a mãe. “Eu só pedi integração.” - acrescentou.

A mãe informou que a mesma profissional da equipe gestora continuou: “A gente trabalha para isso! Não somente sua filha, mas tem várias crianças!” E a mãe pediu: “Um pouco mais de respeito. Se você está falando assim com uma mãe...

(imaginando como devia ter falado com a criança). E prosseguiu: “Porque você não chamou minha filha em particular? Você fez ela ficar com vergonha na frente de outras crianças...Minha filha ficou com vergonha, com medo.” (Arce, 2022)

A narrativa da mãe possibilita construir mentalmente a cena de discussão entre ela e a gestora: a primeira, defendendo sua filha, uma menina migrante; a segunda, tentando explicar que suas condições de trabalho não favorecem um tratamento que dedique maior tempo e paciência para com a criança. Surge a contradição: a escola, instituição que aproxima e articula a rede de proteção social, consegue oferecer a devida proteção? Estendendo a reflexão: será que a escola também não acaba por reproduzir a xenofobia de forma naturalizada em seu cotidiano, inclusive pelos próprios profissionais?

Um exemplo dessa contradição é traduzido num trecho da entrevista com a Assistente de Direção Enriqueta Ulloa, da escola Savia Andina, que preparava uma reunião de pais, convidando a Unidade Básica de Saúde próxima, oferecendo um espaço para que uma profissional do equipamento abordasse a temática da higiene pessoal com as famílias, de maneira geral, mas a ideia foi ocasionada, segundo Ulloa, pelo convívio com os estudantes migrantes bolivianos:

Eu tenho me esforçado para incentivar que as reuniões de pais sejam formativas. Então, eu tive essa conversa com a moça da UBS que eu mencionei para você. E eu a convidei para vir fazer essa reunião, então ela inicialmente vai falar da questão da higiene, do ponto de vista da saúde, e eu vou trazer essa questão cultural. Então assim, eu pretendo escolher as palavras e ser bem delicada com eles, porque às vezes a gente também fica com muito melindre para falar dessas coisas e, óbvio, tem que ser dito, porque talvez para eles essa questão do cheiro não seja uma questão. Só que para o brasileiro é. Isso os afasta, né? Mesmo que a gente tem aí um público muito empobrecido, que muitas vezes nos traz problema de falta de higiene mesmo, né? O adolescente com chulé. Eles chegam da educação física com cheiro muito forte, mas isso no boliviano é mais forte, não é? A questão da pediculose também. Eles tem o cabelo grosso, assim eles, eles têm isso, não é uma fala pejorativa, preconceituosa, porque quando a gente está falando disso, a gente tem que tomar muito cuidado, isso é um fato, (...) precisa realmente esclarecer para essas famílias que é importante que elas tenham, né? A gente tem água em abundância, (talvez não onde eles estejam) e é lógico, ter a sensibilidade também de pensar que talvez não seja só uma questão cultural e seja uma questão econômica mesmo também, de ter um banheiro só para dividir. (Ulloa, 2022)

O olhar da profissional da educação sobre os estudantes bolivianos e suas famílias, ao mesmo tempo revela uma preocupação com a socialização, isto é com o convívio mais próximo com os autóctones e revela também uma posição xenofóbica ao acreditar, por exemplo, que os bolivianos têm o cheiro mais forte (de suor) do que os brasileiros ao retornar da prática de educação física, ou que, por terem o cabelo

mais grosso, são mais propensos a pegar piolho. Por melhor que seja sua intenção, indago qual seria a percepção de uma família migrante boliviana ao ouvir tais menções na reunião de pais. Sentiriam que foram acolhidos? Sentiriam que houve uma preocupação da gestão escolar no cuidado com as crianças e adolescentes migrantes? Ou perceberiam tal postura como excludente e discriminatória?

Uma das mães do grupo focal, cuja filha estuda na escola Santa Mala, falou sobre sua avaliação de uma das reuniões de pais da qual participou: “Nas reuniões, os professores só falam de bagunça (indisciplina dos estudantes) e uniforme. Mas, os bolivianos não fazem bagunça. Só os brasileiros. E ninguém fala nada sobre os bolivianos. Não tem projetos.” (Ortiz, 2022)

Os autores Bahia, Santos e Gomes (2016, p.16) afirmam:

(...)como é complexo lidar com as diferenças num contexto migratório. Se a escola pode ser para o migrante um espaço inicial de acolhida e de mobilidade social, ela se transforma, em alguns casos, num espaço de acirramento das diferenças, mas em outros em oportunidade de trocas e contatos entre uma gama de riqueza cultural que só o cenário migratório pode nos proporcionar (BAHIA et al, 2016, p.16)

Por essa perspectiva, tomando por base o que foi observado na escola Savia Andina, por exemplo, além do trecho acerca da reunião de pais, a instituição escolar pode, inclusive, ser o espaço onde acontecem as duas situações: um espaço de riqueza cultural, em alguns momentos, e de acirramento das diferenças, em outros, uma vez que as unidades educacionais são habitações das contradições. Talvez, uma forma de diminuir a xenofobia e a exclusão nas relações étnico-raciais nela estabelecidas, seja o investimento em percursos formativos voltados às temáticas relacionadas à Educação com Migrantes: Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais, Educação Bi/Multilíngue e Educação Intercultural. A formação contínua oferecida aos profissionais será abordada no tópico a seguir.

6.2 - Ações formativas acerca das Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade - Povos Migrantes (2021/2022 - DRE Penha)

Abordar a implementação do Currículo da Cidade – Orientações Pedagógicas: Povos Migrantes é uma necessidade urgente na Rede Municipal de

Educação, tanto pelo fato de se tratar de um documento lançado em junho de 2021, período que marcava o início do retorno parcial às aulas presenciais (durante a pandemia da COVID-19), quanto pela presença do grande número de matrículas de estudantes migrantes internacionais nas diferentes modalidades de Educação na cidade de São Paulo.

O formador Rafael Fittipaldi, durante a entrevista, abordou a importância da tecnologia (e seus recursos, como aplicativos e canais) para não interromper os percursos formativos no momento de retorno parcial das atividades escolares, em 2021:

E aí ela (a tecnologia) permitiu que alguns cursos, por exemplo, fossem feitos à distância, né? E eu vejo isso como uma coisa positiva, até porque, dadas as dificuldades de participação, nós podemos fazer possível, em um segundo momento ali, passada aquela questão de tempo de adaptação, que as formações continuassem, que elas acontecessem, né? Então, mesmo durante a pandemia, ocorreram vários cursos virtuais, remotos. Então, por exemplo, eu particularmente cheguei na DRE Penha em meados de 2021, então nós estávamos ali ainda no auge da pandemia, né? E mesmo assim, muitos cursos foram propostos, no que se refere especificamente à população migrante. (Fittipaldi, 2021)

Além do evento do Congresso Municipal de Educação das Relações Étnico-Raciais – Por uma Educação transgressora: práticas antirracistas e não-xenofóbicas, um importante evento presencial realizado em maio/2022 na UniNove Barra Funda, entre outras formações organizadas pela Secretaria Municipal de Educação, no território da DRE Penha, especificamente, houve grande oferta de formação de Professores, Coordenadores Pedagógicos e profissionais dos diversos componentes e modalidades educacionais no sentido de tornar conhecido o documento de Orientações Pedagógicas - Povos Migrantes.

Alguns exemplos de formações oferecidas pela Divisão Pedagógica (DIPED – DRE PE) no contexto da Educação das Relações Étnico-Raciais estão listados a seguir: a) encontro virtual síncrono ou *live* de lançamento do Currículo da Cidade – Povos Migrantes, com a participação do professor Sunny e da prof. Dra Helena Camargo, em junho de 2021; b) o Primeiro Webinar da Educação Infantil: Estudos e políticas de equidade, cultura e diversidade na educação para as infâncias, em agosto de 2021; c) o curso optativo em parceria com o SESC SP “Refúgios Humanos: direito à vida em um mundo sem fronteiras”, com quatro turmas de quarenta profissionais, de agosto a novembro de 2021; d) em parceria com a ONG Repórter Brasil, o curso optativo “Escravo nem Pensar”, com ênfase na perspectiva

de combate ao trabalho infantil e trabalho escravo contemporâneo; e) o curso optativo “O estudo das relações étnico-raciais como potencializador da educação equânime, integral, inclusiva e antirracista nas unidades educacionais da RME”, em parceria com as DREs Guaianases, Itaquera e São Miguel Paulista, contemplando quatro turmas de vinte e cinco professores, em agosto e setembro de 2021; f) o curso optativo “Conhecendo e implementando o Currículo da Cidade – Povos Migrantes”, com duas turmas de quarenta profissionais, em outubro e novembro de 2021; g) o curso optativo “Implementando o Currículo da Cidade - Povos Migrantes em uma perspectiva geográfica: conceitos, temas e análises, uma turma de quarenta professores de Geografia e 4ºs e 5ºs anos do Ensino Fundamental, em abril e maio de 2022. Foram realizados ainda em 2021, diversos encontros de formação sobre o referido documento acerca dos povos migrantes especificamente com Coordenadores Pedagógicos, Professores Orientadores da Sala de Leitura, Professores Orientadores de Informática Educativa, Professores de Apoio Pedagógico, Estagiários de Pedagogia, com o público de Formadores da própria DIPED, entre outros.

Imagem 19: Encontro virtual da Formação da Cidade 2022



Fonte: Canal do Youtube do NTC COPED

Também em 2022, houve a participação da DRE Penha na primeira *live* da Formação da Cidade, organizada pelo NEER/SME abordando a temática dos povos migrantes, com mais de 35 mil visualizações pelos profissionais da educação na cidade de São Paulo. A ideia era de tornar o documento amplamente conhecido na RME, sensibilizar os profissionais da Educação para a importância do acolhimento à diversidade étnica, cultural e linguística, bem como proporcionar as adequações curriculares necessárias para a promoção da inclusão dos povos migrantes à vida escolar.

O acesso ao direito à educação pelos povos migrantes, garantido atualmente pela lei municipal nº16.478/2016 que institui a política pública municipal para a população migrante internacional, regulamentada pelo decreto 57533/2016, implementa o projeto Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes, que oferece aulas de LP para a comunidade em polos espalhados pela cidade. O projeto atende a muitos familiares dos estudantes migrantes matriculados na RME e proporciona maior inclusão social dessas famílias, à medida em que amplia o acesso aos direitos sociais e proporciona melhores condições de comunicação em língua portuguesa, numa sociedade monolíngue como a nossa, como já descrito no capítulo anterior. O decreto também institui o Conselho Municipal de Imigrantes, no sentido de promover maior engajamento, participação e até mesmo a fiscalização das políticas públicas na cidade, por parte de representantes da própria comunidade de migrantes internacionais.

O decreto supracitado, no artigo 20, ainda coloca em destaque o princípio da interculturalidade, que promove o diálogo entre diversas culturas, e propõe a priorização e a ampliação de ações educativas de combate à xenofobia, considerando as interfaces com as demais formas de discriminação.

Como forma de exemplificar algumas ações pedagógicas que promovem a interculturalidade, trazidas como relatos de práticas para o IV Congresso Municipal, foram citados dois projetos de grande relevância promovidos por unidades educacionais da DRE Penha: a) Projeto “Música e brincar na Educação Infantil”, de uma EMEI, que ensinava músicas e brincadeiras de diversas nacionalidades e proporcionava entrevistas das crianças com familiares migrantes para conhecer elementos de outras línguas e culturas; e b) Projeto “Um migrante mora em minha casa”, da EMEF Calle 13, que buscava na árvore genealógica dos estudantes,

matrizes de referência de outras origens geográficas para melhor compreensão dos fluxos migratórios em nosso país.

A intenção dessas ações formativas é trazer inspiração para que outras unidades educacionais tirem os migrantes da invisibilidade e promovam práticas decoloniais de estímulo à interculturalidade, ao multilinguismo e ao combate da xenofobia.

6.3 - O que caracteriza educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo?

Até aqui, compreendemos a importância da formação contínua dos profissionais da educação para o desenvolvimento do trabalho de forma equânime com migrantes de crise. Nesta parte, houve a necessidade de realizar um movimento de síntese das características da educação com migrantes, no sentido de condensar o teor das entrevistas com professores e gestores envolvidos nesse contexto.

Ao fazer a pergunta: “o que caracteriza a educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo?”, foi possível observar um movimento de reflexão sobre o assunto, como se os entrevistados solicitassem um breve tempo para pensar, não manifesto verbalmente, mas apresentando pausas antes ou durante a fala, numa espécie de construção do pensamento e melhor elaboração antes de verbalizar.

Na escola Santa Mala, a Coordenadora Pedagógica Abigail Llanque, abordou como características o multiculturalismo, seguida pelo acolhimento, como podemos observar no trecho a seguir:

Eu acho que a **maior característica é ser multicultural**. Assim onde passam, tem que pensar na, nas diferentes culturas, em primeiro lugar, né? (...) Teria que ter uma **educação de acolhimento** das coisas das outras culturas em primeiro lugar, né?(...) Poderiam ser professores diferenciados assim, nesses termos de acolhimento. (...) ele tem que estar disposto, né? Disposto a enfrentar desafios.(...) Tem que ser uma educação multicultural, né? E pensar nas diferentes culturas. Acolhimento das diferentes culturas e estar disposto a enfrentar diferentes desafios, né?(...) Boa vontade, né? Sabe? De acolher, de entender, entender que essas crianças têm um contexto diferente. Mas agora elas estão aqui, elas fazem parte do todo, né? **Elas têm direitos**. Elas existem, né? Então...E cada criancinha dessa tem uma história, tem todo o direito de estar aqui, de aprender, de fazer parte, né? E respeitando a cultura deles, né? Não dá para chegar para um, para um aluno daqui e falar assim: “olha, na sua casa, só fala em português!” A língua materna, eles vão falar o espanhol, dialeto deles, e aí está tudo bem,

não eles vão aprender mais, eles vão ser mais do que se imagina. (Llanque, 2022)

Outro aspecto bem importante na fala de Llanque, foi a percepção dos estudantes migrantes como sujeitos de direitos. Elenca também que esse direito não corresponde somente ao fato de estar matriculado na escola, mas a falar sua língua materna e preservar sua cultura na constituição da identidade.

Chama a atenção a possibilidade indicada por Llanque, de ter “professores diferenciados assim nesses termos de acolhimento”, gerando o possível entendimento de que o professor necessitaria ser formado ou ter habilidades pessoais para receber tais estudantes, característica que precisamos refutar, uma vez que demonstra que nem todo professor está apto para receber estudantes migrantes de crise. Nesse aspecto, podemos compreender a necessidade de uma formação contínua, permanente, que promova o aprimoramento das práticas docentes. Contudo, é importante ressaltar que, se o estudante migrante tem direito a frequentar a escola pública, o professor tem o dever de recebê-lo e garantir sua inclusão social na unidade escolar e seu avanço no processo de aprendizagem.

Outra Coordenadora Pedagógica que se aproxima da visão de Llanque pela compreensão dos estudantes migrantes de crise como sujeitos de direitos é Vanessa Añes, da escola Los Kjarkas:

Na verdade, eu acho que não é só nessa região, eu acho que em qualquer escola, precisa ter esse olhar mais humano (...) da **garantia de direitos**, antes de qualquer coisa (...) a gente já entende a necessidade deles estarem aqui, do **direito** deles estarem aqui, de como a gente tem que agir, que as coisas vão fluindo muito naturalmente. (...) Somos seres humanos em processo. Então eu acho que ainda falta, mas a gente tem consciência, eu acho que isso é o primeiro passo, é você ter consciência de que você está numa escola, que o seu papel de educadora numa escola pública, que pretende ter qualidade de ensino, (...) do papel que você tem na sociedade, nesse lugar de trabalho, (...) se eu sei que está faltando, eu vou atrás. Porque se eu nem percebo, fica difícil. Então eu acho que a gente está no caminho, mas ainda falta. (Añes, 2022)

A própria percepção da falta, pode ter relação com a oferta de formação mais específica, talvez, a respeito do papel do educador neste lugar de ensino apropriado para estudantes migrantes de crise. Sua percepção é compartilhada com sua parceira de trabalho, Gladys Moreno, que além de sentir falta, enxerga a atuação profissional como falha, realizando uma autoavaliação do exercício profissional na educação com migrantes de crise:

Eu acho que tem melhorado, a gente tem entendido melhor, portanto, agido melhor na relação com os migrantes, mas para mim ainda falta trazer essas diferentes culturas para dentro da escola. Então assim, trazer visualmente,

trazer literaturas, trazer música, trazer no cotidiano da sala de aula, conversar sobre isso, dessa **diversidade cultural**, eu acho que isso ainda falta, porque para mim isso ainda é acolher, é a pessoa olhar e sentir que pertence àquele lugar, então eu acho que a gente ainda falha muito nessa questão, de trazer a cultura, é processo, a gente sabe que é processo. A gente só fica preocupada porque as crianças passam. O nosso processo não acompanha as crianças. (Moreno, 2022)

Novamente, o trabalho com a diversidade cultural trazida pelos diferentes povos é destacado como elemento característico da educação com migrantes. Neste trecho final, Moreno aponta sua preocupação com as falhas no acolhimento, por entender que o tempo de permanência dos estudantes na escola não espera o tempo de formação dos educadores.

Betty Veizaga, Coordenadora Pedagógica da escola Los Kuis, em sua entrevista, não trouxe a preocupação explícita com a falta da formação ou as falhas do trabalho pedagógico, mas revelou uma preocupação com o preconceito, por parte dos profissionais da educação, como podemos observar:

Eu acho que acho que a principal coisa aí é eles entenderem, é valorizarem as culturas, essas identidades que estão chegando. Não terem esse preconceito também, porque: como o professor vai acolher se ele tem preconceito, né? Isso não é impossível! Então, eu acho que isso tem que ser trabalhado, é um trabalho de formiguinha, tem que ser trabalhado diariamente, mesmo porque a gente tem muitas mentes fechadas, né? E eles entenderem essas crianças como sujeitos que aprendem. (Veizaga, 2022)

Como o profissional enxerga a criança, o adolescente, o estudante migrante? Como pode passar a enxergar? São reflexões que surgem a partir da fala de Veizaga, que talvez possa ser problematizada num percurso formativo de professores. O enfoque na formação permanente dos educadores também ganhou destaque na contribuição de Alfredo La Placa, Coordenador Pedagógico da escola Jorge Drexler:

Mais do que saber, é desenvolver essa sensibilidade para a diversidade. É olhar para essas pessoas como é, não como estranhos. Mas, como uma pessoa humana. (...) Primeiramente, de abertura ao novo em relação ao outro. E aí é necessário também um processo formativo? É da gente, é trabalhar essa questão do acolhimento, da situação dos diversos povos que eles estão vivendo. Um professor ter esses subsídios, porque isso vai favorecer o trabalho dele. Então, quanto mais formação, quanto mais ele se alimenta disso, mais capacitado ele está para poder fazer um trabalho, é muito mais profissional saindo muitas vezes daquele, improvisar, receber o estudante (...) Então, acho que é importante ter duas coisas: a formação e a questão também dessa sensibilidade, dessa abertura pro trabalho. (La Placa, 2022)

Apesar de Alfredo não trazer explicitamente os elementos que deveriam compor a formação contínua, ele aponta para o desenvolvimento de uma

“sensibilidade para a diversidade”, à semelhança da característica trazida anteriormente por Llanque.

Alguns elementos dessa percepção, dessa sensibilidade necessária para os professores acolherem bem os estudantes migrantes, são apontados por Leonie Dourado, Assistente de Direção da escola Calle 13:

Eu acho que a pessoa primeiro tem que ter sensibilidade para receber indivíduo que vem na situação mais vulnerável, né? Nem só económico Era mesmo de tudo. E atendê-lo com mais atenção observando, né? E aí, observar mesmo, se não está sendo bem recebido pelos colegas, se sofre preconceito... Perceber se ele tem dúvida, porque ele não vai falar ou que não fala bem ou porque ele tem um receio. Acho que primeiro é essa observação ouvir, né? Bastante, estabelecer esse espaço de diálogo. Ser sensível à situação, se informar e se preparar(...) Atento ao que está acontecendo, tem que buscar coisas novas. Eu tenho que entender melhor, eu tenho que estar me informando, eu tenho que me informar melhor, ter formação. Acho que isso é primordial, né? E sempre, obviamente, trabalho conjunto. Já logo percebeu? Traz informação, diálogo, aparece (...), achando um parceiro, conversa com a coordenação, chama direção, tem que ser um coletivo. Um coletivo engajado é coisa que funciona bem! Difícil é engajar o coletivo todo, né? (Dourado, 2022)

Complementarmente à fala de La Placa, Dourado estabelece alguns pontos de observação dos professores em relação aos estudantes migrantes: “se não está sendo bem recebido pelos colegas, se sofre preconceito”, “se tem dúvida”, se “não fala porque tem um receio”... Tais pontos de observação poderiam, inclusive, compor a pauta de formação dos educadores que Dourado reforça como característica da educação com migrantes, além de destacar o trabalho coletivo.

Ulloa, Assistente de Direção da escola Savia Andina traz, por sua vez, outro olhar, diferente dos aspectos elencados anteriormente, sobre uma característica que também é apontada na parte 4 das Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade - Povos Migrantes (SÃO PAULO, 2021, p.112) que é a construção da rede de proteção social:

Ai, eu acho que a parceria com os órgãos sociais, parceria com a saúde, intensificar realmente essa parceria, porque assim a escola é o gargalo disso, não é onde tudo passa, só que a escola não pode estar sozinha. Essas instituições, elas tinham que estar mais próximas da gente, né? De repente, até dentro da escola, mas isso, é lógico, uma política pública, mas faria sentido. Então escolas aqui da região do braço do Tatuapé, precisariam ter essa parceria com esses órgãos sociais, de assistência social, talvez dentro da escola, da saúde, para checar essa documentação né? Informar para eles que eles não precisam ter tanto medo assim, enfim, mesmo do conselho tutelar da polícia mesmo, né? por conta da questão de trabalho infantil, enfim, essa rede tinha que funcionar melhor né, envolvendo mais de perto a escola. (Ulloa, 2022)

A Assistente de Direção apresenta algumas possibilidades de estabelecimento de parcerias com instituições de saúde, assistência social, proteção

à criança e adolescente como fortalecimento da política pública de atendimento à população migrante. Cabe ressaltar que a escola, enquanto instituição de contato diário com essa população, tem condições de assumir um papel de articulação dessa rede de proteção social, buscando apoios de acesso aos direitos sociais que estão além de sua competência, acionando as instituições do território. É uma tarefa árdua, que carece tempo e disposição, mas, uma vez estabelecida, pode promover uma qualidade de vida muito melhor para estudantes e famílias migrantes de crise.

A professora da escola Octávia, Mayra Gonzales, trouxe também importantes reflexões sobre as características da educação com migrantes, a partir da ideia de que a população da cidade de São Paulo é fruto dos movimentos migratórios, como podemos observar a seguir:

Eu acho que a primeira coisa que a gente tem que entender é que a crise é que faz a gente se mexer. (...) O ser humano só segue adiante, ele só enfrenta qualquer coisa que aparecer, se ele tiver um problema na frente. Então acho que o principal é a gente entender que a educação, ela é uma construção de problemas. Vamos ser pessoas diferentes criadas de formas diferentes, que tem expectativas diferentes, todas ali reunidas no mesmo ambiente. E a migração, ela é mais um fator (...) histórico e é processo da nossa formação, né? Então nenhum de nós aqui tem uma história(...) nesse bairro a vida inteira há 500 anos. Nenhum de nós. Todos nós somos frutos desse processo migratório, todos nós somos frutos dessa construção que construiu um país racista, um país que hoje a gente pode dizer que pratica a xenofobia, mas que às vezes a gente nem sabe o que significa o termo. Então o grande desafio (...), é que a crise vai ser importante justamente para essa desconstrução (...) Que a aprendizagem, ela é um processo, ela vai acontecendo devagarzinho, aos poucos (...) E desconstruir os termos, né? Entender o que eles significam. Quando eu trouxe a questão **do racismo e da xenofobia** nas minhas turmas, eu trouxe a definição para eles. (...) que a gente tem que entender para poder superar, para poder resolver isso enquanto um problema. (Gonzales, 2022)

Quando a professora aborda que a educação “é uma construção de problemas.”, pode-se remeter ao capítulo 2 desta tese, quando foram abordadas como fragilidades do contemporâneo: a crise política, que gera crises econômicas, que, por sua vez, geram migrações de crise; e a crise na educação, tanto gerada por todas essas crises quanto geradora de outras advindas do processo de formação humana da população.

Quando se constrói um Currículo, no caso vigente da RME, como o Currículo da Cidade, a pergunta que se faz é: “o que precisa ser ensinado/ aprendido por essa comunidade para responder às demandas contemporâneas?” A provocação que a professora Gonzales (2022) nos faz no trecho: “Quando eu trouxe a questão **do racismo e da xenofobia** nas minhas turmas, eu trouxe a definição para eles. (...) que a gente tem que entender para poder superar, para poder resolver isso

enquanto um problema”, é "cirúrgica" no cerne da maior demanda que a contemporaneidade nos mostra. Seus apontamentos acerca da necessidade de tratar a interface entre racismo e xenofobia, são endossados pelo trecho da entrevista ao formador Rafael Fittipaldi (2021):

Para mim, a xenofobia e o racismo caminham muito juntos, não é? E a xenofobia lá atinge a identidade do indivíduo. Então, ele tem as vezes vergonha de se identificar e tem vergonha de se definir. Eu tenho, por exemplo, muitos estudantes migrantes bolivianos que vinham de comunidades indígenas e que eles não se declaravam como indígenas, porque ser declarado como indígena também sofre aí uma questão de racismo, né? Então eu acho que essas intersecções, elas não podem passar despercebidas, essas intersecções, elas tem que fazer parte da construção dos planejamentos(...) a escola não pode se recusar a ter esses olhares sensíveis para essa população e não com uma perspectiva de caridade. Era uma perspectiva de equidade, né? Que é um dos princípios que fundamentam o nosso currículo. (Fittipaldi, 2021)

Tanto a fala da professora Gonzales, como do formador Fittipaldi trazem a intersecção entre a xenofobia e o racismo como pontos centrais da necessidade de uma educação étnico-racial que olhe para a população migrante como sujeitos de direitos, ponto também indicado por outros profissionais entrevistados.

Em caráter de síntese dessas entrevistas, elencamos no quadro a seguir os principais pontos abordados como características da educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo:

Imagem 20: Quadro de características da educação com migrantes de crise

Escola	Características elencadas
Santa Mala e Los Kjarkas	- estudante migrante de crise como sujeito de direitos; - acolhimento; - diversidade cultural/ multiculturalismo
Jorge Drexler	- formação contínua dos profissionais; - sensibilidade para a diversidade;
Calle 13	- formação; - trabalho coletivo;
Savia Andina	parceria - rede de proteção social
Los Kuis	combate ao preconceito
Octávia	- combate ao racismo; - combate à xenofobia.

Fonte: elaboração da própria pesquisadora (2023)

Precisamos aprender, a partir da vida escolar, como podemos nos relacionar uns com os outros, como podemos nos comunicar, como podemos construir coletivamente uma sociedade que não repita os erros de um passado colonizador, estratificador, hierarquizante de seres humanos que vem reproduzindo consequências desses erros até hoje.

Como encarar esses problemas? Como romper com as fragilidades de um sistema gerador de crises e desigualdades? Que naturaliza o olhar para as injustiças sociais, mas se escandaliza, por exemplo, com o fato de uma criança chegar na escola falando sua língua materna, que não é a mesma língua falada pela maioria das pessoas naquele lugar?

Temos muito o que aprender com a professora Gonzales. Ou, podemos dizer que temos muito o que desaprender, acerca da forma como o racismo está estruturado e a xenofobia está naturalizada em nossa sociedade. Temos muito o que aprender com as Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade - Povos Migrantes, Povos Indígenas, Povos Afro-Brasileiros. Temos muito o que aprender com nossas crianças e adolescentes migrantes de crise. Estamos bem atrasados para essas aulas!



Considerações finais ou em trânsito - Qual foi a figura que se montou?



*Yo no soy de aquí, pero tu tampoco (...)
De ningún lado del todo y, de todos los lados un poco.
(Jorge Drexler, Movimiento)*

Como forma de sistematizar as aprendizagens alcançadas no percurso desta investigação, faz-se necessário retomar o objetivo geral da pesquisa, que era identificar os desafios enfrentados para a inclusão dos estudantes migrantes de crise no Ensino Fundamental. Tal objetivo se desdobrou em três objetivos específicos, a relembrar: a) elencar as características da Educação dos migrantes bolivianos nas escolas de ensino fundamental que compõem o território acompanhado pela DRE Penha; b) identificar os desafios encontrados pelos profissionais da Educação no sentido de proporcionar a inclusão social dos estudantes migrantes e o avanço nas aprendizagens; e c) propor possibilidades de solução para os desafios identificados. A questão principal, que gerou a necessidade de investigação, isto é, a questão problematizadora foi: “quais são as características, desafios e possibilidades da educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo?” Para responder a esta pergunta, vamos recapitular o percurso realizado.

Retomando cada um dos capítulos, no primeiro foi apresentado o tema como “um grande quebra-cabeças a ser montado”, a partir da percepção pessoal e identificação/ conexão da própria pesquisadora com a temática “Educação e Migração”, além da introdução que apresenta o percurso desta tese. No segundo, “procurando as peças”, foram abordadas as crises como fragilidades do contemporâneo, com ênfase nas crises política e da educação, uma discussão de aprofundamento teórico que chegou à necessidade de uma Educação em Direitos Humanos, Educação das Relações Étnico-Raciais e Educação Intercultural, peças importantes na construção deste quebra-cabeças.

No capítulo 3, “formando a montagem”, inicia-se a contextualização do território investigado, a partir da visão da Rede Municipal de Ensino, na qual está contida a Diretoria Regional de Educação, lócus da pesquisa realizada (DRE Penha). Nele também é abordado o roteiro da investigação nas sete escolas selecionadas e com o grupo focal de mães bolivianas, isto é, a metodologia utilizada ao longo do percurso.

“Observando cada peça”, no capítulo 4, os dados das entrevistas com os profissionais da educação e com as mães começam a ser colocados em diálogo e analisados, na perspectiva de caracterizar o território, compreender a presença desses estudantes migrantes de crise, os idiomas por eles falados e como se dão os processos de socialização e aprendizagem nas unidades escolares.

No quinto capítulo, fomos “buscando encaixes”, descrevendo algumas das estratégias didáticas, tanto utilizadas, como possíveis de serem adotadas pelas unidades, no sentido de promover uma educação das relações étnico-raciais e intercultural que alcance a inclusão social e os avanços nas aprendizagens dos estudantes migrantes, como: a extensão do projeto “Leituraço!” para além do período chamado junho migrante, o projeto “Portas Abertas: Língua Portuguesa para Imigrantes”, a oferta de um projeto de valorização de diferentes línguas e outros elementos culturais (projeto “Intercâmbio Cultural”).

E, juntando “outras peças faltantes”, no capítulo 6, houve a denúncia dos desafios enfrentados pelos diferentes povos migrantes de crise na cidade de São Paulo, tais como a exploração do trabalho infantil, que gera a infrequência ou descontinuidade dos estudos, as formas de tratamento empregadas pelos profissionais da educação, que pioram a comunicação com as famílias migrantes, bem como as ações formativas realizadas pela Divisão Pedagógica da DRE Penha em 2021/2022 para enfrentamento desses problemas e implementação das Orientações Pedagógicas do Currículo da Cidade voltadas para povos migrantes.

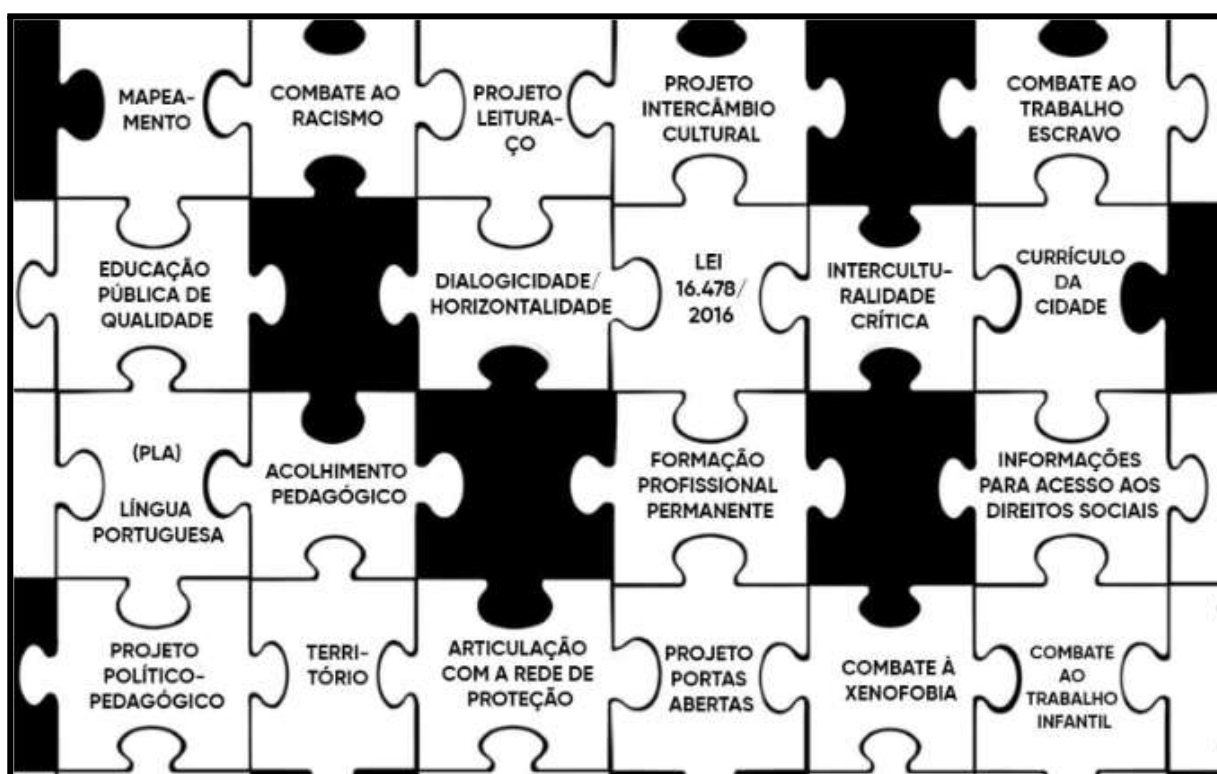
Em seguida, à guisa de conclusão, foi realizada uma síntese do que os profissionais da educação consideram como características de uma educação com migrantes de crise, a fim de sistematizar os resultados das entrevistas e dar continuidade ao percurso formativo dos profissionais envolvidos na educação com esse público.

Pensando na figura que este grande quebra-cabeças simbólico, representado por esta tese, formou, inspirado na obra *to be continued...* de Regina Silveira, seu quebra-cabeças da América Latina, é possível observar as palavras-chaves que contextualizam cada uma das peças, refletir nos encaixes (e desencaixes!) que se estabelecem nesse contexto, vislumbrar peças faltantes e inserir ações e esforços que gerem políticas públicas, tanto no atendimento e no acesso das famílias migrantes de crise aos direitos já alcançados pelas leis federal e municipal, quanto

na inclusão e garantia de direitos de aprendizagens para crianças e adolescentes matriculados nas unidades escolares da RME- SP.

Para tanto, ilustramos abaixo o quebra-cabeças com os termos e palavras-chaves que contextualizam a educação com migrantes de crise na zona leste de São Paulo, no recorte temporal da criação da Política Pública Municipal, de 2016 a 2023:

Imagem 21: Quebra-cabeças da Educação com migrantes em São Paulo



Fonte: elaboração da própria pesquisadora (2023) em co-autoria com Raquel N. Janoni

Nele, estão contidas as principais características, bem como desafios e possibilidades do trabalho que podem fomentar a continuidade do percurso formativo de docentes e demais educadores do Ensino Fundamental da RME que estão lidando diretamente com estudantes migrantes de crise (ou podem vir a estar), na intenção de promover uma educação que combata a xenofobia e o racismo, instauradas na sociedade e nas instituições, uma educação que seja, de fato, equânime, integral e inclusiva na cidade de São Paulo.

Gostaria ainda de considerar a fala de uma das mães entrevistadas, que revela um desejo que pode ser encarado como objetivo comum entre família e profissionais da educação: “o que queremos é que nossos filhos sejam melhores que nós, que seja um profissional, que seja uma pessoa melhor!” (Arce, 2022)

E somar a esta fala amorosa, um trecho do discurso realizado em 2023, quando da posse do ministro de Direitos Humanos e Cidadania, Silvío Almeida, referindo-se à diversidade de pessoas que vivem no Brasil e tem seus direitos violados: “vocês existem e são valiosos pra nós”.

Tais considerações não são finais, estão em trânsito, dadas as limitações desta tese, deixando peças em branco e lacunas para outras produções que vierem a se encaixar posteriormente, formando a educação que os estudantes migrantes de crise necessitam, diminuindo os desafios e ampliando as possibilidades do trabalho.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. R. S. A emoção na sala de aula. Campinas, SP: Papirus, 1999.

ALMEIDA, S. Silvio Almeida reverencia a luta por memória, verdade e justiça em seu discurso de posse como ministro dos direitos humanos e da cidadania. Disponível em:

<https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2023/janeiro/silvio-almeida-reverencia-a-luta-por-memoria-verdade-e-justica-em-seu-discurso-de-posse-como-ministro-dos-direitos-humanos-e-da-cidadania> Acesso em: 10 fev. 2023.

ARENDT, H. A crise na Educação. In: ARENDT, H. Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BAENINGER, R.; PERES, R. Migração de crise: a migração haitiana para o Brasil. Revista Brasileira de Estudos de População, Belo Horizonte, v.34, n.1, p.119-143, jan./abr. 2017.

BAHIA, J; SANTOS, M. O.; GOMES, C. Aspectos socioeducativos dos processos migratórios. In: Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios [recurso eletrônico]. / Organizadoras: Joana Bahia e Miriam Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2016. (p.7-16) .Disponível em:

<https://oikoseditora.com.br/files/Um%20olhar%20sobre%20as%20diferencas%20-%20e-book%20-%20BAHIA%20e%20SANTOS.pdf> Acesso em: 12 set. 2020

BRASIL. Constituição da República Federativa, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm > acesso em 20.nov.2018

_____. LEI Nº 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017 Institui a Lei de Migração. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm > acesso em 20.nov.2018

_____. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº 1/2020. Ministério da Educação, 2020. Disponível em:

<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de2020-288317152> Acesso em: 28 jan. 2022.

BRAGA, A. C. A. O estado da arte da Educação para imigrantes. Dossiê: Imigrantes e Refugiados/as: olhares de dentro, olhares de fora. Revista Ponto e Vírgula, ed. 25, 1ºs/2019, PUC-SP, p. 2-14. Disponível em: <

<https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/50907/33722>> Acesso em: 21.abr.2021

BOURDIEU, P. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, P. Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: As tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educacao*, v. 13, n. 37, p. 45–57, 2008.

_____. Interculturalidade na América Latina: construindo processos educativos”. *Novamérica*, 129, jan-mar. 2011. Rio de Janeiro.

CLOCHARD, O. Les réfugiés dans le monde entre protection et illégalité. *EchoGéo*, v. 2, p. 1-10, 2007. Disponível em: <https://journals.openedition.org/echogeo/1696>. Acesso em: 16 jan. 2023.

CONGRESSO EM FOCO. “Vocês existem e são valiosos para nós”: leia na íntegra o discurso de Sílvio Almeida. Disponível em: <https://congressoemfoco.uol.com.br/area/governo/leia-a-integra-do-discurso-de-silvio-almeida-somos-a-vitoria-dos-nossos-antepassados/> Acesso em: 10 fev. 2023.

DINIZ, L. R. A; NEVES, A. de O. Políticas linguísticas de (in)visibilização de estudantes imigrantes e refugiados no ensino básico brasileiro. *Revista X*, Curitiba, volume 13, n. 1, p. 87-110, out. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/61225/36629> Acesso em: 14 abr. 2023.

FERNANDES, A. T. C. Prêmio Educador Nota 10. Fundação Victor Civita. São Paulo: 2017. Disponível em: <https://fvc.org.br/rosely-marchetti-honorio/> Acesso em: 14 abr. 2023

FEYERABEND, P. *Contra o método*; tradução de Octanny S. da Mota e Leonidas Hegenberg. Rio de Janeiro, F. Alves, 1977.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra (63ª ed.), 2017.

GOMES, N. L. Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, v. 12, n. 1, p. 98-109, abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf> Acesso em 30 jul. 2020

HARVEY, D. *17 contradições e o fim do capitalismo*. São Paulo: Boitempo, 2016.

JANONI, E. N. Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos. 174fls (Dissertação de Mestrado, área de concentração Educação: Formação de Formadores) PUC/SP-FORMEP, 2018.

KATZMAN, R. Reflexiones en torno a las metástasis de las desigualdades en las estructuras educativas latinoamericanas. *Cadernos Metrópole*, Observatório das Metrópoles, v.20, n. 43, p. 823-840, set/dez 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/metropole/article/view/2236-9996.2018-4309/27377>> Acesso em 21 abr. 2021

KOHAN, W. O. *Infância, estrangeirice e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LANDER, E. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. In: LANDER, E. (org.). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Buenos Aires: CLACSO, 2000. p. 8- 23.

LAZZERI, T. Trabalho escravo, despejos e máscaras à R\$0,10: pandemia agrava exploração de migrantes bolivianos em São Paulo. Reporter Brasil, 01/06/2020. Disponível em:

<<https://reporterbrasil.org.br/2020/06/trabalho-escravo-despejos-e-mascaras-a-r-010-pandemia-agrava-exploracao-de-migrantes-bolivianos-em-sp/>> Acesso em 21 abr 2021

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Revista Educação e Pesquisa. São Paulo, v.38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>>. Acesso em: 10 mai. 2021

MACÊDO, Rosa Maria de Almeida; SILVA, Maria de Jesus e. A Teoria Psicogenética de Henri Wallon. In: CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. (Org.). Psicologia da Educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. Fortaleza: Edições UFC, 2009. p. 201-241.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores: Universidad Central: Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana: Instituto Pensar, 2007. p. 127-168.

MAGNANI, J.G.C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. Revista Brasileira de Ciências Sociais - Vol. 17, nº 49. São Paulo: jun. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/KKxt4zRfvVWbkbgfQD7ytJ/abstract/?lang=pt#> Acesso em: 23 out. 2022.

MATOS, D.C.V.S; SOUSA, C.M.C.L.L. Suleando conceitos em linguagens - decolonialidades e epistemologias outras.— 1. ed. — Campinas, SP : Pontes Editores, 2022.

NOGUEIRA, F. B. Pedagogia decolonial e migração. Desafios e proposições na educação básica. In: SÁ, R. L. (org) Migração: da hospitalidade à práxis decolonial. São Paulo: Pontes, 2022. p. 53-74.

ORLANDI, E. P. Educação em Direitos Humanos: um discurso. In: Silveira, Rosa Maria Godoy et al (org). Educação em Direitos Humanos: fundamentos teórico-metodológicos. Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Editora Universitária/UFPB. João Pessoa, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>> Acesso em: 8 ago 2022.

PREFEITURA DE SÃO PAULO. LEI Nº 16.478, DE 8 DE JULHO DE 2016 Institui a Política Municipal para a População Imigrante. Disponível em: <<https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/>> acesso em 24 mai. 2018

_____. Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/crai/index.php>. Acesso em: 20 nov. 2018

QUEIROZ, F. L. O. Português como língua de “acolhimento”: ressitando o conceito. Revista Pensares em revista. São Gonçalo-RJ, n. 27, p.166-191, 2023. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/74157/45957> Acesso em: 05 ago.2023

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 93-126.

SANTOS, B. S. A Cruel Pedagogia do Vírus. Editora Almedina. Coimbra, 2020.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. GEOgraphia, v. 1, n. 1, p. 7-13, 9 set. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360> Acesso em: 06 out. 2021.

SÃO BERNARDO, M. A. de. Português como Língua de Acolhimento: um estudo com imigrantes e pessoas em situação de refúgio no Brasil. 2016. Tese (Doutorado em Linguística) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Orientações Pedagógicas Povos Migrantes. São Paulo: SME/COPED, 2021. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%A9culo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf> Acesso em 28 jun. 2021.

_____. Escolas promovem “Leituraço!” no Junho Migrante. Notícia. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/noticias/escolas-promovem-leituraco-no-junho-migrante/> Acesso em: 13.jun.2022

SILVA, S. A. da. Bolivianos: a presença da cultura andina. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.

SOUZA, M. M. C. M. de. Migrações internacionais contemporâneas: fluxo migratório intrarregional na América do Sul - o caso da migração Brasil-Bolívia. In: CUTTI, Dirceu et al. (Org.). Migração, trabalho e cidadania. São Paulo: Educ, 2015. cap. 2, p. 49-58.

TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl de; DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

WALLON, H. As origens do caráter na criança: Os Prelúdios do Sentimento de Personalidade. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1971. p. 149- 153.

VASCONCELLOS, Celso dos S. Currículo: A Atividade Humana como Princípio Educativo, 4ª ed., p. 222 - 241. São Paulo: Libertad, 2015.

VIDAL, D. Convivência, alteridade e identificações. Brasileiros e bolivianos nos bairros centrais de São Paulo. In: BAENINGER, R. (Org.) Imigração Boliviana no Brasil – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

VIEIRA, J. Os paradoxos de Regina Silveira e a resistência pela arte. São Paulo: AUN - USP, 2022. Disponível em:

<<https://aun.webhostusp.sti.usp.br/index.php/2022/11/01/os-paradoxos-de-regina-silveira-e-a-resistencia-pela-arte/>> Acesso em: 12 dez 2022.

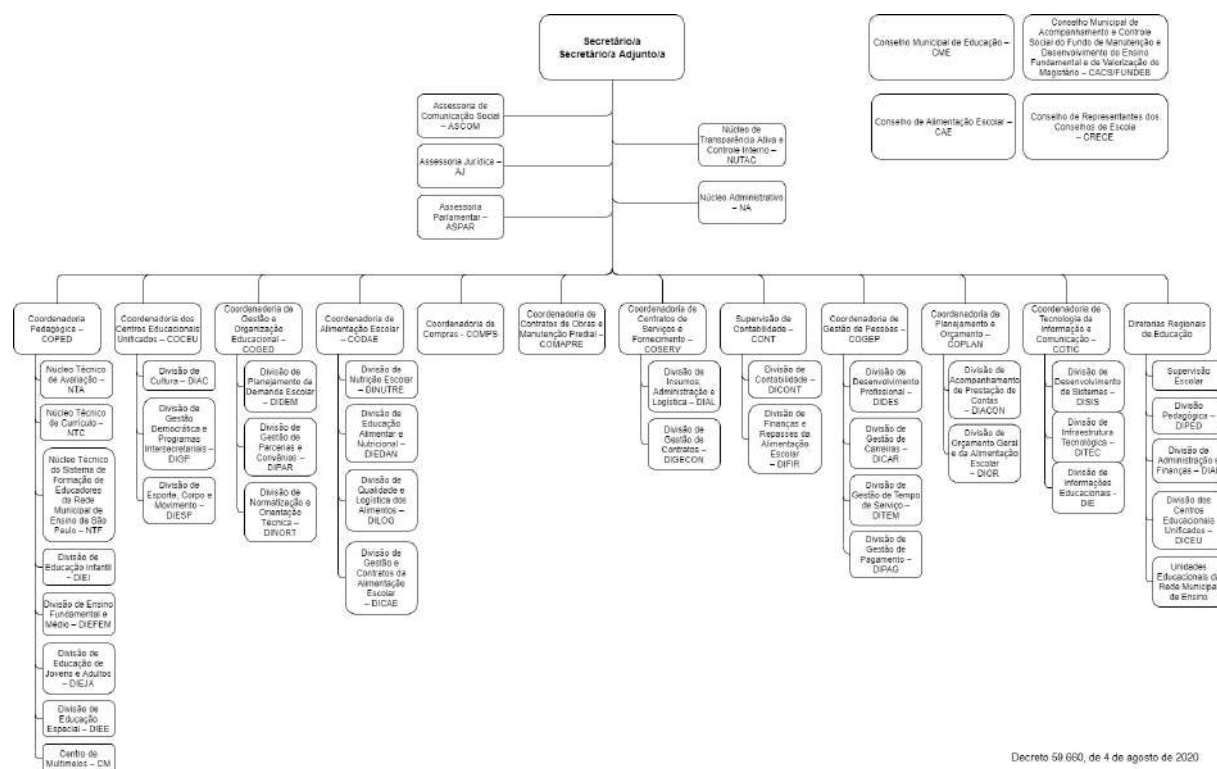
WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412/1511>. Acesso em: 14 abr. 2023.

_____. Notas pedagógicas a partir das brechas decoloniais. In: CANDAU, V. M. (org.). Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016. p. 64-75.

WOLFF, F. Um novo espírito utópico. São Paulo: IDTC, 2015. Disponível em: <<https://idct.org.br/um-novo-espirito-utopico/>>. Acesso em: 10.mai.2021.

ANEXOS

ANEXO 1 - Organograma da Secretaria Municipal de Educação - SP



Anexo 2 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**CAAE: 65788522.0.0000.5482****Título da Pesquisa:****A Educação para migrantes bolivianos na zona leste de SP: seus desafios e possibilidades****Pesquisadora:** Elisângela Nogueira

A JUSTIFICATIVA, OS OBJETIVOS E OS PROCEDIMENTOS: é de grande importância a investigação a respeito do acesso dos migrantes de crise, sobretudo bolivianos, à Educação Pública na rede municipal de ensino, bem como as formas de socialização, inclusão e avanço nas aprendizagens, tanto por configurarem um direito social garantido pela Constituição Federal, quanto por estar consolidada numa política pública municipal. O objetivo desta pesquisa é investigar como se dá o acesso e a permanência dos migrantes bolivianos nas escolas públicas municipais da zona leste de São Paulo e os desafios enfrentados para o alcance do sucesso. Os procedimentos de coleta de dados serão da seguinte forma: entrevistas gravadas pela plataforma on line Google Meet ou Microsoft TEAMS com profissionais da Educação (supervisores, diretores, coordenadores pedagógicos, professores e funcionários da equipe de apoio), estudantes migrantes e seus familiares; e visita in lócus para observação etnográfica, caso tenha sido superado o risco da pandemia (COVID-19).

DESCONFORTOS E RISCOS E BENEFÍCIOS: Existe um desconforto e risco mínimo para quem se submeter à coleta de dados, qual seja, a exposição de experiências emocionais (positivas ou negativas) referentes aos temas migração e/ou xenofobia, sendo que tal desconforto se justifica por identificar as necessidades de formação dos profissionais de Educação para lidar com a inclusão de estudantes migrantes. Outro risco é a eventual perda de dados, pois a coleta se dará por meio de plataformas virtuais. Neste caso, haverá a necessidade de agendamento para nova coleta.

CUIDADOS QUE SERÃO TOMADOS COM OS DADOS/GRAVAÇÕES DOS PARTICIPANTES:

As entrevistas realizadas de forma remota poderão ser assentidas por meio de áudio ou vídeo, segundo orientações contidas Carta Circular nº 1/2021-CONEP/SECNS/MS. Neste caso, em ambientes virtuais, a declaração do participante será gravada antes do início da entrevista. Além disso, para preservação do sigilo e proteção dos dados/gravações, será realizado download para um dispositivo eletrônico seguro com acesso por senha.

FORMA DE ACOMPANHAMENTO E ASSISTÊNCIA:

Caso o(a) voluntário(a) sinta-se desconfortável com as temáticas migração e/ou xenofobia ao longo da pesquisa, será dada a assistência necessária pela pesquisadora, que acolherá seu relato e respeitará o desejo de interromper ou suprimir parte da entrevista.

GARANTIA DE ESCLARECIMENTO, LIBERDADE DE RECUSA E GARANTIA DE SIGILO:

Haverá esclarecimentos sobre a pesquisa em qualquer aspecto e a qualquer momento. Poderá ser manifesta a recusa em participar, retirar o consentimento ou interromper a participação, sem que isso acarrete penalidade ou perda de benefícios. A participação é voluntária.

O pesquisador irá tratar a identidade dos participantes com padrões profissionais de sigilo. O nome ou o material que indique a participação não serão liberados sem permissão. Em nenhuma publicação que possa resultar deste estudo serão identificados os nomes dos participantes. Uma cópia deste consentimento informado será arquivada com o pesquisador e outra será fornecida ao participante. Os dados coletados serão utilizados exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

O papel do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUC-SP na Rua: Rua Ministro Godói, 969 – Sala 63-C

(Andar Térreo do E.R.B.M.) - Perdizes - São Paulo/SP - CEP 05015- 001 Fone
(Fax): (11) 3670-8466 e e-mail: <https://www.pucsp.br/cometica/fale-conosco>

CUSTOS DA PARTICIPAÇÃO, RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO POR EVENTUAIS DANOS: A participação no estudo não acarretará custos e não será disponível nenhuma forma de compensação financeira.

DECLARAÇÃO DA PARTICIPANTE OU DO RESPONSÁVEL PELA PARTICIPANTE: Eu, _____ fui informado

(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações se assim o desejar. A responsável pela pesquisa certificou-me de que todos os dados serão confidenciais. Em caso de dúvidas, poderei chamar a pesquisadora _____ pelo telefone: _____

Declaro que concordo em participar da pesquisa proposta. Recebi uma cópia deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

_____ Nome	_____ Assinatura do Participante	_____ Data
_____ Nome	_____ Assinatura do Pesquisador	_____ Data
_____ Nome	_____ Assinatura da Testemunha	_____ Data

APÊNDICE - Roteiro semi-estruturado de entrevista**Dimensão: Projeto Político-Pedagógico - caracterização da comunidade escolar**

Como se caracteriza o território?

Quantos estudantes são migrantes internacionais?

Quais são as nacionalidades?

Quais idiomas?

Dimensão: Cotidiano de Aprendizagem

Como se dá o atendimento na matrícula?

Como se dá o início das participação nas aulas?

O contexto da pandemia foi prejudicial?

Como se dá a socialização?

Como se dá a aprendizagem?

É possível ofertar o ensino de LP como língua de acolhimento como projeto de contraturno para os estudantes migrantes internacionais não falantes da língua portuguesa?

Dimensão: Contexto social

Quais são os maiores desafios do trabalho?

Qual é o nível de vulnerabilidade socioeconômica dos migrantes de crise?

Síntese:

O que pode caracterizar a Educação de imigrantes nesta região?