

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS,
EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Evania Carina Calza

**FILHOS DE IMIGRANTES E A ESCOLA:
diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar**

Passo Fundo

2022

Evania Carina Calza

**FILHOS DE IMIGRANTES E A ESCOLA:
diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Passo Fundo
2022

CIP – Catalogação na Publicação

C171f Calza, Evania Carina
Filhos de imigrantes e a escola [recurso eletrônico] :
diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar /
Evania Carina Calza. – 2022.
702 KB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Telmo Marcon.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de
Passo Fundo, 2022.

1. Direito à educação. 2. Imigrantes – Educação
3. Multiculturalismo. I. Marcon, Telmo, orientador. II. Título.

CDU: 37.014.5

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

EVANIA CARINA CALZA

**FILHOS DE IMIGRANTES E A ESCOLA:
diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Telmo Marcon.

Aprovada em ___ de _____ de 2022.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri (UFSC)

Prof. Dr. José Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Altair Alberto Fávero (UPF)

Prof. Dr. Telmo Marcon (UPF)

“FILHOS DE IMIGRANTES E A ESCOLA: diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar”

Elaborada por

EVANIA CARINA CALZA

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestra em Educação

Aprovada em: 08 de agosto de 2022
Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Telmo Marcon
UPF – Orientador

Prof. Dr. Reinaldo Matias Fleuri
(UFSC)

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero
(UPF)

Prof. Dr. João Carlos Tedesco
(UPF)

Profa. Dra. Cleci Teresinha Werner da Rosa
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

A Emanuely, querida e amada filha.
A Elissandro, companheiro de vida.
A Eva e Nelson (in memoriam), meus primeiros e
maiores educadores.
A Tajin, menina bengali que me ensinou que existe
beleza no estranho que estranhamos.

GRATIDÃO,
palavra carregada de sentimentos e emoção.

GRATIDÃO,
momento de dizer a o outro: sim, você faz parte!
Sim, você é importante para mim!

GRATIDÃO
à vida, que me conduziu até aqui.

GRATIDÃO
a minha família. Por acreditarem que eu seria capaz.
Por aceitarem o meu tempo de ausência. Por estarem
junto comigo.

GRATIDÃO
ao grande educador Telmo Marcon. Pela
sensibilidade e o conhecimento dedicados, pois,
mesmo diante da distância imposta pela pandemia
Covid-19, se fez muito presente. Indicou-me o
caminho a seguir e, como grande mestre que é,
soube me fazer olhar e ver que o belo está presente
no que é estranho aos olhos.

GRATIDÃO
à Universidade de Passo Fundo e à Prefeitura
Municipal de Passo Fundo que colaboraram
financeiramente para que esta pesquisa fosse
desenvolvida.

GRATIDÃO
aos companheiros de jornada – amigos, colegas –
por colaborarem em minha formação pedagógica.

GRATIDÃO
a todos os alunos estranhos que estiveram e que
estarão presentes em minha trajetória como
educadora. São vocês que dão sentido a esta
pesquisa.

GRATIDÃO!

Um novo mundo, um novo século, uma nova idade. O futuro era agora. E a menina que tinha vindo “fazer a América” ia crescer, deitar ramos, flores e frutos, como uma árvore da Saracena, desarraigada e replantada em terra alheia. Vou contar... (LAURITO, 2001, p. 7)

RESUMO

Esta dissertação vincula-se à linha de pesquisa de Políticas Educacionais do PPGEDU/UPF e trata da escolarização de filhos de imigrantes em escolas municipais de Ensino Fundamental da cidade de Passo Fundo na perspectiva do reconhecimento da diversidade cultural, do direito à educação e da equidade escolar. O problema de pesquisa orienta-se pelas seguintes questões: em que contexto escolar as crianças, filhos de imigrantes, são inseridas nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo? Em que medida o processo de escolarização tem colaborado para o reconhecimento da diversidade cultural, bem como para a efetivação do direito à educação e à equidade escolar desses alunos? Com base nessas questões, outras problemáticas tornaram-se importantes na pesquisa, entre elas: a) quais são os direitos assegurados pela legislação brasileira às crianças imigrantes? b) quais são as potencialidades e tensões que as escolas apresentam ao matricular as crianças imigrantes? c) quais são as ações já empreendidas pelas escolas e/ou mantenedoras que possibilitam a equidade escolar desses alunos, filhos de imigrantes, com baixa proficiência em língua portuguesa, mas com experiências de vida complexas e ricas? d) em que medida o currículo escolar contribui para o desenvolvimento e a efetivação da aprendizagem desses alunos? A abordagem metodológica de pesquisa é qualitativa, com instrumentos e procedimentos da pesquisa bibliográfico-documentais e de campo, através de entrevistas com crianças e gestores. A fundamentação teórica está embasada, principalmente, em Bauman (2015; 2017), Freire (2014;2019;2020;2021) Candau (2008), Fleuri (2002), Arroyo (2013; 2014), Tedesco (2019), entre outros. A dissertação está estruturada em quatro capítulos. O primeiro e o segundo contextualizam, justificam e problematizam a pesquisa diante de premissas que compõem o fluxo migratório mundial e sua relação com o cenário da imigração na cidade de Passo Fundo. O terceiro contextualiza as políticas educacionais instituídas em tratados internacionais e nacionais sobre o direito à educação e a equidade escolar de imigrantes. O quarto apresenta, através da pesquisa de campo realizada com entrevistas e questões semiestruturadas, o contexto escolar e o currículo proposto para trabalhar com os filhos de imigrantes. Além dos desafios para as escolas na construção e efetivação de um currículo escolar alicerçado numa concepção da interculturalidade crítica. A partir dessa pesquisa conclui-se que os desafios culturais, econômicos, estruturais e educacionais que estão presentes no fluxo migratório mundial colocam em xeque e em choque o padrão colonialista e disciplinar que estão presentes na estrutura curricular do ensino. A legislação educacional nacional tem se adequado a essa realidade garantindo a presença do filho do imigrante na escola, entretanto, não prevê mecanismos para o acompanhamento da aprendizagem e o domínio da língua portuguesa. A presença desses alunos na Educação Básica permite que seja flexibilizada e rompida com a linearidade do currículo, propondo através da interculturalidade processos pedagógicos em consonância com a singularidade de cada território escolar. Para isso, torna-se urgente pensar em processos de formação docente numa perspectiva intercultural. Por fim, igualdade e diferença desafiam qualquer escola no contexto atual.

Palavras-chave: Filhos de imigrantes; Diversidade Cultural; Equidade escolar; Currículo intercultural.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the line of research on Educational Policies of the PPGEDU/UPF and deals with the schooling of children of immigrants in municipal elementary schools in the city of Passo Fundo from the perspective of recognizing cultural diversity, the right to education and school equity. The research problem is guided by the following questions: In what school context are children, children of immigrants, inserted in the schools of the Municipal Education Network in the city of Passo Fundo? To what extent has the schooling process contributed to the recognition of cultural diversity, as well as to the realization of these students' right to education and school equity? Based on these questions, other issues became important in the research, including: a) What are the rights guaranteed by Brazilian legislation to immigrant children? b) What are the potentialities and tensions that schools present when enrolling immigrant children? c) What are the actions already taken by schools and/or sponsors that make possible the school equity of these students, children of immigrants, with low proficiency in Portuguese, but with complex and rich life experiences? d) To what extent does the school curriculum contribute to the development and effectiveness of these students' learning? The research methodological approach is qualitative, with instruments and procedures of bibliographic-documentary and field research, through interviews with children and managers. The theoretical foundation is based mainly on Bauman (2015; 2017), Freire (2014;2019;2020;2021) Candau (2008), Fleuri (2002), Arroyo (2013; 2014) and Tedesco (2019), among others. The dissertation is structured in four chapters. The first and second contextualize, justify and problematize the research on the premises that make up the world migratory flow and its relationship with the immigration scenario in the city of Passo Fundo. The third contextualizes the educational policies established in international and national treaties on the right to education and school equity for immigrants. The fourth presents, through field research carried out with interviews and semi-structured questions, the school context and the curricular proposal for working with the children of immigrants. This last chapter also indicates the challenges for schools in the construction and implementation of a school curriculum based on a conception of critical interculturality. From this research, it is concluded that the cultural, economic, structural and educational challenges present in the world migratory flow put in check and in shock the colonialist and disciplinary pattern present in the curricular structure of education. National educational legislation has adapted to this reality, guaranteeing the presence of the immigrant's child at school, but does not provide for mechanisms to monitor learning and mastery of the Portuguese language. The presence of these students in Basic Education allows for flexibility and breaking with the linearity of the curriculum, proposing, through interculturality, pedagogical processes aligned with the uniqueness of each school territory. For this, it is urgent to think about teacher training processes in an intercultural perspective. Finally, it is worth mentioning that equality and difference challenge any school in the current context.

Keywords: Children of immigrants; Cultural diversity; School equity; Intercultural curriculum

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: a alquimia das palavras	12
1.1 O contexto da pesquisa: justificativa, objetivos e problematização.....	14
1.2 A dissertação: metodologia e estrutura da pesquisa	18
2. O MUNDO DA IMIGRAÇÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR	21
2.1 Os estranhos batem à porta	23
2.2 Os estranhos chegam à escola.....	27
3. DIREITO À EDUCAÇÃO E EQUIDADE ESCOLAR: POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A CRIANÇA IMIGRANTE	30
3.1 O direito à educação: o que dizem os documentos internacionais	31
3.2 O Direito à Educação: políticas brasileiras	35
3.3 O Direito à Educação e o Plano para a Educação brasileira.....	37
3.4 O Direito à Educação aos Itinerantes	39
3.5 O Direito à Educação: lei da Migração brasileira	41
3.6 O Direito à Educação: matrícula de crianças e adolescentes migrantes em escolas brasileiras	42
3.7 O Direito à Educação: Plano Municipal de Educação de Passo Fundo	44
4. OS FILHOS DE IMIGRANTES NA CIDADE DE PASSO FUNDO E O CONTEXTO ESCOLAR	46
4.2 A pesquisa de campo: o pesquisador	52
4.3 Pesquisa de campo: acolher e integrar sem a língua falada é possível?	53
4.5 Pesquisa de campo: para além do jeito de sempre da escola.....	61
4.8 Pesquisa de campo: as possibilidades da escola.....	71
4.9 O diálogo com o aluno filho de imigrante	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	83
REFERÊNCIAS	86
ANEXOS	92
Anexo A: Entrevista semiestruturada.....	92
Anexo B: Relato de Experiência da professora Educação Infantil.....	94

1 CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS: a alquimia das palavras

Início esta dissertação com a metáfora do alquimista, personagem da Idade Média que, através do processo da alquimia, buscava transmutar materiais não nobres em ouro, a dor em cura, a doença em saúde, a morte em vida. Suas estratégias utilizadas para efetivar tais promessas nunca foram tão bem conhecidas, até porque muitas delas nunca foram realizadas. São hipóteses que cercam a tentativa de explicar o que era feito: seria a química, a física, a magia ou o encantamento? Talvez tudo isso, ou apenas mais uma forma de ludibriar o espectador. Porém, esta última hipótese não faz parte dessas considerações iniciais. Detenho-me, em especial, ao processo que é desenvolvido durante as inúmeras tentativas de acerto que fazem parte da essência da alquimia, sobre a dedicação que o alquimista precisa ter para tentar e nunca desistir, sobre a magia que se torna indispensável e que perpassa todo o processo de desenvolvimento. Enfim, pensar no alquimista e em sua alquimia, para mim, é acreditar na possibilidade da tentativa e do erro, na busca pela superação e na construção de horizontes bem mais humanos em que a união entre as Ciências e a vida cotidiana possa proporcionar aos seres vivos.

Essa metáfora, dentro do cenário escolar, possibilita refletir sobre o processo de construção da palavra e a sua representatividade comunicativa dentro e fora dessa na instituição escolar. Refiro-me à alquimia das palavras que têm o poder de comunicar, que compõem as várias formas de registro e, nesse processo de transformação, tornam-se histórias ora faladas, ora escritas. Trata-se de história real ou inventada, da vida cotidiana, da cultura produzida, dos desafios enfrentados e que vão se immortalizando, em livros ou em páginas da internet. Estas deveriam carregar a responsabilidade de ensinar gerações, de propagar cultura, de entreter, de estimular a imaginação, de aproximar, de criar laços, de tornar os seres humanos mais humanos. O grande educador brasileiro Paulo Freire (1921-1997), em sua obra conhecida mundialmente, *Pedagogia do Oprimido*, já destacava que: “com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”. (FREIRE, 2020, p.17)

Em minha trajetória profissional, como educadora da Educação Básica, atuando entre a docência em turmas de alfabetização e a coordenação pedagógica, descobri o quanto a alquimia das palavras pode tornar tanto a aprendizagem quanto a ensinagem em processos mais simples e eficazes de serem vividos. Entretanto, a universalização da cultura letrada para todos ainda não foi concretizada de forma eficiente no Brasil. Esse fato evidencia-se nas inúmeras pesquisas

que são divulgadas, demonstrando que o índice de analfabetos e analfabetos funcionais¹ ainda está muito elevado no país. Segundo a Agência de Notícias do IBGE², que divulgou a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínuo e que aponta, entre outros indicadores, que a taxa de analfabetismo está em 6,6%, o que corresponde a 11 milhões de pessoas, sendo que mais da metade (56,2% ou 6,2 milhões) vive na região Nordeste.

Sobre isso, Freire, na obra referida, destaca que a cultura letrada não é invenção. Ela surge quando a cultura, como reflexão de si mesma, marca o aparecimento do homem e o seu longo processo de evolução. Freire afirma que a essência humana existe e desvela-se com a história. A consciência histórica e reflexiva surpreende a própria pessoa e, assim, “o homem é levado a escrever a sua história” (FREIRE, 2020, p. 25). É nesse momento que o processo de alfabetização ganha sentido, pois quando a pessoa aprende a ler a palavra que foi escrita, a partir da cultura, de forma crítica, ela - a palavra - enche-se de sentido. Assim, destaca o autor:

Alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto (FREIRE, 2020, p. 25).

Assim sendo, podemos dizer que os 11 milhões de brasileiros que ainda hoje não conseguem comunicar-se através da escrita da sua palavra e nem ler a palavra escrita do outro poderão ter a sua história, a sua cultura, o seu protagonismo e a sua cidadania comunicada pela voz e escrita do desconhecido, ou até mesmo perdida no esquecimento da história. Diante dessa hipótese, surge a questão: é possível afirmar que um sujeito ao não conseguir comunicar-se nem através da fala e nem através da escrita, não habitar em sua pátria materna vivendo junto com os seus e compartilhando os mesmos hábitos e costumes também poderá ter sua história esquecida? E o que dizer se esse sujeito for uma criança, como ajudá-la a escrever a sua própria história de vida em um novo mundo em que os desafios começam pela dificuldade em se comunicar e intensificam dia após dia, num cotidiano de desigualdades? Certamente, estas e muitas outras questões emergem diante de um contexto em que a linguagem seja escrita, seja falada ou ambas se tornam também barreiras para a efetivação da cidadania e da equidade social.

¹ Disponível em: <https://jornal.usp.br/atualidades/escolas-brasileiras-ainda-formam-analfabetos-funcionais/>. Acesso em: 12 set. 2021.

² Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 12 set. 2021.

Tendo estabelecido esses pressupostos, fatos e questionamentos, passo a apresentar o tema desta pesquisa, *FILHOS DE IMIGRANTES E A ESCOLA: diversidade cultural, direito à educação e equidade escolar*. Para isso, ao longo desta dissertação, utilizarei fragmentos de obras literárias que abordam a temática da migração e retratam, de forma muito real, o atual cenário do fluxo migratório mundial. Isso tudo porque a literatura infanto-juvenil sempre me auxiliou no desenvolvimento do meu fazer pedagógico e, agora, contribuirá para esta pesquisa.

Os livros que serão utilizados são: *A menina que fez a América* (2018) e *A menina que descobriu o Brasil* (2001) de Ilka Brunhilde Laurito. Eles contam a história de Fortunatella, que, quando criança, veio para o Brasil como imigrante italiana. A história se passa a partir do ano de 1890. A menina, aos 10 anos, saiu de sua terra natal, Saracena, junto com seu irmão menor, Caetano. Juntos atravessaram o Oceano Atlântico para encontrar a mãe e o padrasto que já estavam no Brasil em busca de um mundo novo, assim como sobre a sua vida como imigrante nesse lugar.

Apesar dessa história literária passar-se há mais de 100 anos, ela contém processos que se assemelham com muitas histórias reais e atuais que farão parte desta dissertação. Histórias de crianças e de famílias migrantes que estão matriculadas em escolas municipais na cidade de Passo Fundo/RS.

1.1 O contexto da pesquisa: justificativa, objetivos e problematização

Em fins do século XIX, a vida estava difícil para os trabalhadores dos campos da Itália e de outras partes da Europa. Faltava serviço e, quando havia, era mal pago. Então, começaram a surgir notícias de que lá, no outro lado do oceano, nas terras jovens e ainda pouco exploradas do Novo Mundo, havia necessidade de gente disposta a trabalhar duro com a promessa de enriquecer em pouco tempo. E os homens começaram a partir, sozinhos ou com as famílias. Iam para a América do Norte ou vinham para a América do Sul, muitos deles para o Brasil. Eram os emigrantes. E para cá eles vieram, sobretudo depois de 1888, a fim de substituir a mão de obra dos africanos, libertados após a abolição da escravatura (LAURITO, 2018, p.12)

Os imigrantes também chegaram a Passo Fundo, cidade localizada ao norte do Rio Grande do Sul, na região sul do Brasil. Ao percorrer as ruas da cidade, é possível identificar os estranhos pelo porte físico, linguagem diferenciada e modos de se vestir próprios que acabam por se destacar entre os tradicionais moradores da cidade. E, por sua vez, os estranhos também chegam à escola dessa cidade. Esses estranhos também chegaram à minha sala de aula em que atuava como docente.

Durante minha atuação como professora, por quase duas décadas, participei de ações de planejamento, organização e dinamização do processo pedagógico, que já faziam parte da rotina

e, naquele ano, tudo parecia percorrer o mesmo caminho. O ano era 2017 e eu atuava como regente de classe de uma turma de 1º ano Ensino Fundamental no turno matutino, assim como na coordenação pedagógica dos Anos Iniciais, no turno vespertino de uma escola pública municipal. As reuniões com a equipe de professores haviam começado. Como já era de costume na escola, a pauta em questão era a temática pedagógica que nortearia as primeiras ações docentes. Em seguida, seriam iniciadas as discussões sobre o Calendário Escolar, entretanto, o percurso mudaria completamente com a chegada de uma “estranha” para matricular-se na escola.

Trago viva, na memória, a lembrança de quando a reunião pedagógica foi interrompida pela secretária escolar. Seu semblante demonstrava surpresa, susto e pedia ajuda para matricular uma menina que estava junto com a família. A profissional dizia que não conseguia falar com eles, assim como os pais não entendiam o que ela falava. Lembro-me do momento em que cheguei à sala da secretaria e vi aquela menininha tão “estranha” pela primeira vez. Ela era dona de um largo sorriso no rosto e brilho nos olhos negros como jabuticaba. Acabara de chegar ao Brasil, vinha de Bangladesh. Seu pai já morava há algum tempo no Brasil, mas ainda apresentava muita dificuldade para comunicar-se tanto pela fala quanto pela escrita.

Os sentimentos de surpresa, de susto, de incerteza, de não saber o que fazer tomou conta de todos na escola (equipe gestora, funcionários e professores). Como agir diante daquela situação inesperada? Era possível matricular a menina na escola? Como iríamos nos comunicar com a família, com a criança? O pai mostrava alguns documentos da família inteira, que estavam escritos em outra língua. Ninguém na escola sabia o que os tais documentos diziam. A única coisa que conseguimos compreender eram os algarismos numéricos registrados naqueles documentos, assim como a personagem da literatura infanto-juvenil, Fortunata, explica em sua história: “se as palavras, no Brasil e na Itália, eram diferentes, os números não variavam: contas seriam sempre contas, em qualquer parte do mundo” (LAURITO, 2001, p. 30). Até a professora de Inglês foi chamada para tentar se comunicar com a família. Tentativa frustrada, pois, nem assim, conseguimos nos comunicar.

A família falava um pouco da língua inglesa, mas, por misturarem o seu dialeto com a língua inglesa, ficava muito difícil para a professora compreender. Bauman traduz essa situação ao afirmar que:

sobre os estranhos, porém, sabemos muito pouco para sermos capazes de interpretar seus artifícios e compor nossas respostas adequadas - adivinhar quais possam ser suas intenções e o que farão em seguida. E a ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, é uma importante causa de ansiedade e medo (BAUMAN, 2017, p. 14).

A menina “estranha” passou a fazer parte da escola, pois havíamos feito a sua matrícula, sem muito bem saber se isso era possível. Uma aluna que chamava a atenção como uma obra de arte em exposição. Todos queriam ver a menina que se vestia com roupas coloridas, até o uniforme escolar ocupar o seu lugar. Todos queriam ouvir o que ela tinha a dizer, mas ela, muito tímida, apenas sorria, pois o sorriso é universal. Todos queriam sentir o cheiro trazido do outro país, pois seus cabelos, negros como a noite, eram encharcados por óleo perfumado, diferente de tudo que o nosso olfato tivesse sentido.

Já, no primeiro dia de aula, os pais da aluna deixaram-na sozinha na escola. A preocupação da família era apenas mostrar onde ficava o banheiro para a sua filha. Eles foram embora, sem muito bem saber a hora de voltar para buscá-la. O medo, a preocupação eram sentimentos que tomavam conta da equipe gestora, em especial de mim, que seria a professora dessa criança tão especial e inesperada, mas “estranha”. Para nós, professores, é muito estranho os pais deixarem seus filhos na escola já no primeiro dia, principalmente, no primeiro ano. Sempre é feita a adaptação do aluno na nova escola, como forma de dar segurança para a criança e sua família. Um processo que, para nós, não aconteceu com a nova aluna “estranha”.

Muitas foram as interrogações que passaram a fazer parte daquele início de ano letivo. Eram questões que nunca estiveram presentes no cenário da escola. Questões que não sabíamos como responder. Algumas mais simples, que apenas uma pesquisa rápida na internet traria a resposta, por exemplo, onde ficava Bangladesh, ou então como eram as pessoas que moram naquele país? Outras muito mais complexas, como a forma de se comunicar de maneira efetiva, como fazer a inserção no ambiente, na rotina escolar, como ensinar essa aluna estrangeira? ou, ainda, como bem pergunta Arroyo (2014, p. 236): “que reações provoca essa presença exposta das desigualdades e das diferenças?”

Assim como um forasteiro que busca desbravar novas terras e novos lugares, a aluna entrou na sala do primeiro ano, sentou-se perto de mim e lá ficou com um sorriso nos lábios e nos olhos, pronta para viver o que o novo mundo podia oferecer-lhe. Se ela sentia medo, se ela queria estar ali, bem, não conseguimos saber. Retomo os escritos literários de Laurito que ao contar sobre a chegada de Fortunatella ao Brasil, assim poetiza a autora:

Seria um longo aprendizado e, desta vez, não haveria nenhuma dona Emília para me ensinar. A primeira lição, eu acabara de receber do fundo da minha memória e da minha consciência. Muito tempo, muito tempo atrás [...]. Sei, eu era uma menina muito especial, que nascera na Itália, num dia do ano de 1890, e cujo destino vovô Leone costumava ler no céu da Saracena. Agora, no Brasil, neste dia do ano de 1900, eu acabava de nascer pela segunda vez. E o que seria a continuação do meu destino, isso eu terei de ler sozinha nas estrelas do céu de São Paulo. (LAURITO, 2018, p. 91)

Talvez a nova aluna também tenha renascido em solo brasileiro. Talvez também tenha deixado para trás avós, familiares e a sua história para viver a história sonhada por seus pais. Estas são apenas suposições que permaneceram na escola, pois a aluna logo foi transferida para outra escola da rede municipal, que, provavelmente, passou pela mesma situação que havíamos passado. Diante disso, Bauman ajuda-nos a pensar:

Em vez de nos recusarmos a encarar as realidades dos desafios de nossa época, sintetizados na expressão “Um planeta, uma humanidade”, lavando as mãos e nos isolando das irritantes diferenças, dessemelhanças e estranhamentos autoimpostos, devemos procurar oportunidades de entrar num contato estreito e cada vez mais íntimo com eles - resultando, ao que se espera, numa fusão de horizontes, e não numa fissão induzida e planejada, embora exacerbante. (BAUMAN, 2017, p. 23, grifo do autor)

Ao considerar o exposto, esta pesquisa tem como objetivo investigar quem são as crianças filhas de imigrantes que estão frequentando as escolas da Rede Municipal de Ensino, analisando teoricamente em que medida a diversidade cultural e o direito à educação desenvolvem-se no contexto escolar para a inclusão e equidade escolar desses alunos. Além disso, torna-se de fundamental importância analisar os direitos assegurados para essas crianças pela legislação brasileira vigente e como esses direitos estão sendo colocados em prática na rede escolar municipal, assim como nas escolas que matricularam essas crianças. Por fim, analisar as possibilidades, as tensões, as potencialidades e as estratégias de ensino que essas escolas apresentam, investigando como a diversidade cultural está sendo desenvolvida nesse processo de escolarização e na construção do currículo escolar.

A investigação foi mobilizada, delimitada e problematizada nas seguintes questões fundamentais: em que contexto escolar as crianças, filhas de imigrantes, estão sendo inseridas nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo; e em que medida esse processo de escolarização tem colaborado para o reconhecimento da diversidade cultural, bem como para a efetivação do direito à educação e equidade escolar?

Diante disso, outras problemáticas se fazem presentes para fundamentar esta pesquisa, entre elas: a) quais são os direitos assegurados pela legislação brasileira às crianças, que são filhas de imigrantes?; b) quais são as potencialidades e tensões que as escolas enfrentam ao matricular esses alunos?; c) quais são as ações já empreendidas pelas escolas e/ou mantenedoras que possibilitam a equidade escolar dos alunos, filhos de imigrantes, com baixa proficiência em língua portuguesa, mas com experiências de vida complexas e ricas? Por fim, d) em que medida o currículo escolar contribui para o desenvolvimento e a efetivação da aprendizagem desses alunos?

1.2 A dissertação: metodologia e estrutura da pesquisa

Esta pesquisa foi orientada por uma abordagem metodológica qualitativa. O processo instrumental e a produção de dados foram feitos através do tripé: pesquisa documental, bibliográfica e de campo. Os principais autores que fundamentaram teoricamente esta pesquisa são: Bauman (2017), Freire (2020), Arroyo (2013, 2014), Candau (2008, 2011), Fleuri (2002; 2003), Tedesco, entre outros.

Esta pesquisa está dividida em quatro capítulos. O primeiro deles, que é intitulado: *Considerações iniciais: a alquimia da palavra*, tem, como objetivo, contextualizar o cenário em que surge a temática desta investigação, além de apresentar a justificativa, os objetivos, a problemática, a metodologia e a estrutura desta dissertação.

O segundo capítulo: *O mundo da imigração e a instituição escolar* tem, como objetivo, compor, de forma breve, o cenário social que constitui a temática da pesquisa e sua relação com o processo de escolarização. Ele contempla reflexões que partem da ótica do sociólogo Zygmunt Bauman (2017) sobre o fluxo migratório na Europa e sua correlação com o crescente número de pessoas em situação de imigração e/ou refugiados no território brasileiro. Dessa forma, compreendemos que se torna necessário elucidar, mesmo que de forma sucinta, os caminhos percorridos pelas pessoas que se encontram nessa situação migratória, isto é, o “estranho” que chega ao “novo mundo” traz consigo a singularidade de sua história e a pluralidade de conhecimentos, mas também tensiona o contexto da rotina dos autóctones por trazerem outras histórias e, porque não dizer, outras lógicas de vida. Diante da amplitude dessa temática, do tempo em que esta pesquisa tem para ser desenvolvida, cabe destacar que a delimitação da temática encontra-se e efetiva-se nas relações da instituição escolar e no processo pedagógico de ensinagem das crianças filhas de imigrantes.

No terceiro capítulo: *Direito à educação e equidade escolar: políticas educacionais brasileiras e a criança imigrante* é apresentado, através da pesquisa documental, o que dizem as políticas educacionais instituídas atualmente no Brasil sobre o direito à educação aos imigrantes e se elas garantem, na prática, a equidade escolar. O capítulo inicia fazendo uma breve contextualização histórica da constituição da Declaração dos Direitos Humanos que foi proposta no ano 1948, em Paris, no que se refere fundamentalmente ao direito à educação. Buscaremos na Declaração dos Direitos das Crianças, de 20 de novembro de 1959, e na Convenção dos Direitos da Criança, liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no ano de 1989, o que dispõe sobre o direito à educação em iguais condições para todos e em território brasileiro, a Constituição Federal (1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente

estabelecido pela lei nº 8.069 (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96 (BRASIL, 1996). Ainda, neste capítulo, será analisada a Lei nº 13.005 (BRASIL, 2014) que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), que definiu as diretrizes, as metas e as estratégias da política educacional para o decênio 2014-2024. Com base no PNE, estados e municípios precisaram construir Planos para a Educação que organizariam e conduziriam a educação em nível de território tanto estadual quanto municipal. Assim sendo, surgiu a necessidade de investigar o que o Plano Municipal de Educação³ (PME) da cidade de Passo Fundo propõe sobre o direito à educação e à equidade escolar, bem como se há e quais são as diretrizes, as metas e as estratégias previstas para que tal direito seja efetivado e garantido. Por fim, serão analisadas duas legislações brasileiras que abordam especificamente a temática desta pesquisa, sendo elas: a Lei brasileira sobre a Migração, nº 13.445, de 2017, que regulamenta a entrada e estada no país, assim como estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas, e a resolução nº 1, de 13 de novembro de 2020, que passa a orientar sobre a matrícula das crianças e adolescentes imigrantes nas escolas.

No último capítulo: *Os filhos de imigrantes na cidade de Passo Fundo*, o objetivo central é dar voz aos sujeitos – gestão escolar, professores, alunos - que são os atores desse processo de inserção e escolarização. Assim sendo, concordamos com Freire ao afirmar que “como professor preciso me mover com clareza na minha prática” (FREIRE, 1996, p.76), por isso, a importância de escutar os docentes que trabalham diretamente com o aluno, filho de imigrante, assim como o próprio aluno para poder “conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho” (FREIRE, 1996, p. 76).

A entrevista semiestruturada aplicada aos gestores, em especial, o coordenador pedagógico, teve, como objetivo, compreender quais são os principais desafios enfrentados pela escola em relação aos aspectos administrativo e pedagógico. Assim, buscamos avançar na discussão para entender quais são as possibilidades da escola e onde encontra suporte para poder desenvolver a escolarização desses alunos.

Com os professores, a entrevista teve, como objetivo, compreender como acontece a gestão da sala de aula com a presença dos alunos, filhos de imigrantes. Sobre isso, ressaltamos a analogia da rua utilizada por Freire (2011), no livro *Alfabetização: Leitura do mundo, leitura da palavra*, quando afirma:

³ Lei municipal nº 5146 de 21 de setembro de 2015.

os educadores se esquecem, por vezes, de reconhecer que ninguém passa de um lado da rua para o outro sem atravessá-la! Ninguém atinge o outro lado partindo desse mesmo lado. Não se pode chegar *lá* partindo de lá, mas de cá. O nível atual de meu conhecimento é o outro lado para meus alunos. Tenho que começar pelo lado oposto, o de meus alunos. Meu conhecimento é uma realidade minha não deles. Então, tenho de começar a partir da realidade deles para trazê-los para dentro da minha realidade. (FREIRE, 2011, p. 226, grifos do autor).

A rua, nesse caso, certamente, é o fazer pedagógico docente. Um espaço cercado de muitas nuances rotineiramente dentro da escola, portanto, torna-se ainda mais especial com a presença do aluno filho do imigrante nesse território de aprendizagem. Uma relação em que a própria comunicação falada é o maior obstáculo. Por isso, entender em que medida esse fazer pedagógico está acontecendo, como é possível construir vínculos afetivos, quais são as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas por esses professores torna-se um dos grandes momentos desta pesquisa. Além disso, trata-se de dar espaço para esses professores expressarem as demais fragilidades e possibilidades que os alunos filhos de imigrantes trazem para a efetivação do trabalho pedagógico.

Com as crianças, filhos de imigrantes, a entrevista semiestruturada teve a intenção de construir um espaço de escuta. Paulo Freire enfatiza que “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 1996, p. 128). No momento em que o pesquisador colocou-se para falar com ele - o “estranho” -, tentamos compreender o que eles, os filhos de imigrantes, pensam sobre a escola, como são as suas relações, seus sentimentos e desafios encontrados ao chegar no novo território escolar. Também, sobretudo, houve a busca por ouvir suas histórias, suas vivências para além do espaço escolar. Portanto, o objetivo foi investigar, através de um diálogo entre o pesquisador e o aluno, como essas crianças sentem-se e como vivem no novo espaço escolar, no novo mundo.

Por fim, esta dissertação, em suas considerações finais, apresentará uma análise reflexiva elucidando os processos evidenciados ao longo da pesquisa sobre a inserção e a escolarização dos alunos, filhos de imigrantes. Além disso, ao desvelar os reais desafios e potencialidades enfrentados no contexto escolar, propor e sugerir ações efetivas tanto para as mantenedoras das escolas, como para as instituições que formam os professores em nível Superior de Ensino numa tentativa de sensibilização e mobilização em prol da temática deste estudo. Expresso de outra forma, o propósito é que esta pesquisa seja instrumento para fomentar novas discussões em prol da efetivação do direito à educação, da equidade escolar e da construção do currículo escolar na perspectiva do interculturalismo crítico.

2. O MUNDO DA IMIGRAÇÃO E A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

- Sim, os homens são como as árvores. Onde são plantados, ficam. É difícil arrancá-los. Só que algumas árvores também se acostumam com novos climas. Eu, que era uma árvore da Saracena, quis um dia ser replantado em outra terra. (LAURITO, 2018, p. 13)

O documento “Resumo Executivo Imigração e refúgio no Brasil”, do Observatório das Migrações Internacionais (SILVA, CAVALCANTI, OLIVEIRA et al., 2021), do Ministério da Justiça e Segurança do Brasil, apresenta dados sobre o processo migratório no país. Ao acessar essas informações, foi possível constatar que a migração não é apenas um fato histórico que ficou no passado, que faz parte dos livros de história e da literatura infantil. Ao contrário, os movimentos migratórios continuam acontecendo e ganhando força, principalmente, diante de processos governamentais desumanos.

De acordo com o documento supracitado, entre 2011 e 2018, foram registrados, no Brasil, 774.200 imigrantes que entraram legalmente, sendo, na sua maioria, pessoas do sexo masculino, jovens, com nível de escolaridade médio e superior. Ademais, essa organização afirma que, em 2018, as principais nacionalidades que imigraram para o Brasil foram: 39% venezuelanos, 14,7% haitianos, 7,7% colombianos, 6,8% bolivianos e 6,7% uruguaios. Cerca de 55,1% procuraram a região sudeste do país para residir e trabalhar e 20,1% têm como destino a região sul. Este último dado refere-se a um número entre 30.000 e 100.000 imigrantes distribuídos nos três estados do sul do país. Além disso, esse documento elucida que o Conselho Nacional de Imigração (CNIg) autorizou, em 2018, 2.499 imigrantes a emitir a carteira de trabalho no Brasil, sendo estes distribuídos nas seguintes nacionalidades principais: 1.365 senegaleses, 364 haitianos, 297 bissau-guineenses, 115 bengalis e 100 dominicanos.

Segundo os novos dados divulgados na 6ª Edição do “Resumo Executivo Refúgio em Números do Observatório das Migrações Internacionais” - Ministério da Justiça e Segurança Pública - Comitê Nacional para os Refugiados (SILVA, CAVALCANTI, OLIVEIRA et al., 2021), no ano de 2020, 28.899 imigrantes solicitaram refúgio no Brasil. Em comparação ao ano de 2011, primeiro ano histórico que o Brasil recebeu mais refugiados, mesmo diante da crise instaurada pela pandemia Covid-19, o número de solicitações aumentou 1.872%.

O documento apresenta importantes informações sobre o abrigo e o acolhimento das pessoas imigrantes. Aponta que, desde o ano de 2018, há um total de 58 municípios brasileiros que oferecem abrigo para o acolhimento de imigrantes e/ou solicitantes em condição de refúgio. Também destaca que, entre esses municípios, apenas quatro ofertam cursos de português,

estando localizados na região Sul e Sudeste do país. As capitais apontadas são: Rio de Janeiro (RJ), São Paulo (SP), Curitiba (PR) e Porto Alegre (RS).

Ao verificar os dados da nota técnica Perfil dos Imigrantes RS⁴, divulgados no dia 21 de junho de 2021, é possível observar que as informações sobre os imigrantes são provenientes de três bases de dados que abordam diferentes recortes dessa população, assim sendo: a) o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra) - apresenta os registros da Polícia Federal sobre os imigrantes que entraram com pedido de cadastro para a emissão do Registro Nacional Migratório (RNM); b) os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS) – em que se encontram os dados sobre os imigrantes que estão inseridos no mercado formal de trabalho; c) o Cadastro Único (2021), também chamado de CadÚnico – apresenta os dados sobre os imigrantes elegíveis a benefícios da assistência social, ou seja, aqueles mais vulneráveis. Esse documento também não apresenta nenhuma informação sobre as crianças imigrantes e/ou refugiadas no Rio Grande do Sul.

Essa Nota Técnica divulga quais são as principais cidades que as pessoas em situação de imigração e/ou refúgio buscam para residirem no estado do RS, entre elas, estão majoritariamente na Região Metropolitana de Porto Alegre (Porto Alegre, Canoas, Gravataí, Esteio, São Leopoldo, Novo Hamburgo) e na Região Metropolitana da Serra (Caxias do Sul, Bento Gonçalves e Garibaldi). Além disso, estão em outros municípios como Passo Fundo, Pelotas, Lajeado e Erechim. Estão, ainda, em cidades fronteiriças ou próximas às fronteiras, como Santana do Livramento, Uruguaiana, Chuí, Aceguá, Jaguarão, Santa Vitória do Palmar e algumas exceções, como Encantado e Candiota.

Ao analisar o caso específico de Passo Fundo, neste último documento, foi possível constatar que o município aparece sempre entre as principais cidades de acolhimento de pessoas em situação de imigração e/ou refúgio no estado. Isto é, está em quinto lugar, segundo os dados da Relação Anual de Informações Sociais (RAIS). Para o Sistema de Registro Nacional Migratório (Sismigra), o município está na décima colocação. Já para o Cadastro Único (CadÚnico), aparece na décima primeira colocação.

Fica evidente a ausência de dados sobre a entrada ou permanência das crianças, filhos de imigrantes, no Brasil. Diante dessa realidade que é retratada nos documentos pesquisados é possível reafirmar o que a autora Maria Teresa Nidelcoff aponta, em seu livro *Uma escola para o povo* (2004):

⁴ Disponível em: <https://estado.rs.gov.br/upload/arquivos//nota-tecnica-perfil-dos-imigrantes-do-rs.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2021.

não se pode fazer uma mudança profunda na escola enquanto não se faça uma mudança social também profunda, que proponha novos ideais comunitários e pessoais com uma nova maneira de ver a realidade e a História e que valorize de forma diferente a educação do povo e a cultura popular (NIDELCOFF, 2004, p. 19).

Assim sendo, em que medida é possível afirmar que realmente houve avanços tanto nas concepções de criança - o tempo destinado à infância- quanto na efetivação de seus direitos legais? Dito de outra forma, o sujeito legalmente considerada criança é visto como sujeito ou ele é invisível aos olhos da sociedade?

2.1 Os estranhos batem à porta

No ano de 2017, chegou ao Brasil o livro do grande pensador da modernidade Zigmunt Bauman (1925-2017): *Estranhos à nossa porta* (2016). Entre os inúmeros títulos desse autor que apresentam reflexões sobre a temática da migração no mundo, este, em especial, discute em linhas gerais, os inúmeros casos noticiados pelas redes de TV, jornais e internet, sobre a crise migratória que, segundo ele, avança pela Europa, disseminando sentimentos de medo e pânico. Também é apresentada uma análise sobre essa situação migratória, sobre suas origens, seus contornos e os impactos que provocam esse pânico moral na população de muitos países, chegando ao ponto de o autor referir-se à “fadiga da tragédia dos refugiados” (BAUMAN, 2017, p. 8). Bauman explica que as tragédias que são noticiadas sobre os migrantes, como, por exemplo, os refugiados do Afeganistão que buscam asilo em outros países, acabam por ser entendidas por parte da população mundial como sendo ofensas morais e, portanto, acabam por aparecer com menos frequência nos meios de comunicação. Dito de outra forma, o sociólogo afirma que “o destino dos choques é transformar-se na rotina tediosa da normalidade - e o dos pânicos é desgastar-se e desaparecer da vista das consciências, envolto no véu do esquecimento” (BAUMAN, 2017, p. 8). Alguns anos já se passaram desde a publicação do referido livro. Entretanto, torna-se cada vez mais relevante pensar nos processos de migração, na vulnerabilidade em que as pessoas estrangeiras vivem e na invisibilidade de seus filhos.

Cabe destacar que este não é um fenômeno recente, principalmente, no Brasil. Ao ser lembrada, mesmo que superficialmente, a constituição histórica do país⁵ é possível compreender que o estrangeiro - o aluno estrangeiro⁶ - foco desta pesquisa, não constitui um

⁵ Os dados não foram aprofundados em virtude do tempo desta pesquisa.

⁶ O artigo *O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro*, de Azevedo e Amaral (2021), elucida a terminologia emigrante e migrante à luz dos conceitos de Delfim (2019) por assim dizer: o termo migrante é utilizado para designar a pessoa que se desloca dentro de seu próprio país, mas também pode ser usado para retratar as migrações internacionais. No caso de imigrante, afirma ser essa a pessoa

cenário novo e muito menos pontual das escolas brasileiras. Eles fazem parte da história desse país, por trazer em sua composição a presença de povos de diferentes continentes: os nativos indígenas, africanos, europeus e asiáticos. Das relações estabelecidas entre grupos originários desses continentes surgiram outros como o caboclo. Sendo assim, não é possível negar a constituição de um país com a presença de diversas etnias, dando origem a grupos com traços físicos e culturais das mais diferentes envergaduras.

Os imigrantes e os refugiados chegaram e povoaram o Brasil, vindos de lugares muito diferentes do mundo, trazendo marcas físicas e culturais, como relembram Aydos, Baeninger e Dominguez (apud DEMARTINI, 2021, p. 373):

(...) dados do período da grande imigração (1908-1936), entraram pelo porto de Santos 178.603 crianças com até sete anos, 103.690 com idade entre sete e doze anos, totalizando 282.293 no período de 1908 e 1936. Eram, como afirmamos, vindas de diferentes regiões do mundo, predominando as espanholas (65.938), japonesas (53.062), portuguesas (51.942), italianas (4.735), turcas (4.342), austríacas (3.205), polonesas (3.139), sírias (3.107), além de crianças de outras origens (VASCONCELOS apud SCOTT, 2001). Após esse período, crianças continuaram chegando, muitas vindas de países da América do Sul, fluxos que se intensificaram nas últimas décadas, como também de outras regiões, tanto da Europa, como do Oriente e África.

Essas informações são retratadas, mesmo que utilizando nomenclatura diferente, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como apresentados no quadro que segue:

Quadro 1. Dados do Censo Demográfico - 2010

Cor ou raça	População residente	Porcentagem
Total	190.755.799	100
Branca	90.621.281	47,51
Preta	14.351.162	7,52
Amarela	2.105.353	1,10
Parda	82.820.45	43,42
Indígena	821.501	0,43
Sem declaração	36.051	0,02

Fonte: Censo Demográfico 2010.

que se desloca de outro país para o Brasil, enquanto emigrante é quem deixa seu país de origem para viver em outro. O imigrante que chega aqui no Brasil, em seu país de origem é considerado um emigrante, e vice-versa. (p.2) Além disso, os autores destacam que “principal diferença entre o imigrante econômico e o refugiado consiste, então, na forma de migrar. Enquanto para o imigrante econômico a migração é voluntária, para o refugiado, é forçada.” (p.2)

É possível observar que o IBGE, há mais de dez anos, classifica a população brasileira com base em cinco tipos diferentes de raças: brancos, negros, pardos, amarelos e índios. Assim, podemos perguntar: o que há de novo na imigração atual em relação àquela ocorrida no passado?⁷

Ao retomarmos os estudos de Bauman (2017), foi possível compreender que o que tem acontecido é um enorme salto no contingente de refugiados e de pessoas em busca de asilo, além de um aumento significativo de migrantes. Nas palavras do autor:

Esse salto foi causado pelo número crescente de Estados “afundando”, ou já submersos, ou - para todos os fins e propósitos- de territórios sem Estado, e, portanto, sem leis, palcos de intermináveis guerras tribais e sectárias, assassinatos em massa e de um banditismo permanentemente do tipo salve-se quem puder. (BAUMAN, 2017, p. 11, grifo do autor)

O sociólogo ainda explica que as pessoas refugiadas são impulsionadas a saírem de seus países, abandonando suas casas e propriedades por causa do regime de violência arbitrária. Essas juntam-se aos chamados migrantes econômicos, que são pessoas que saem de seus países mais empobrecidos com a perspectiva e o sonho de encontrar novas oportunidades em um novo país. Assim, completa Bauman:

refugiados da bestialidade das guerras, dos despotismos e da brutalidade de uma existência vazia e sem perspectivas têm batido à porta de outras pessoas desde o início dos tempos modernos. Para quem está por trás dessa porta, eles sempre foram - como o são agora - estranhos. (BAUMAN, 2017, p. 13)

Os estranhos estão presentes em maior ou menor intensidade no cotidiano da cidade e, em algum momento, deparamo-nos com situações que não sabemos como (re) agir diante do diferente. Bauman (2017) destaca que os estranhos causam ansiedade por serem diferentes dos demais, por tornarem-se imprevisíveis, por poderem ser os responsáveis pela destruição das coisas apreciadas como o modo de vida convencional e confortável que se vive.

Para o pesquisador João Carlos Tedesco (TEDESCO, 2019, p. 313), “a imigração faz desencadear uma realidade multicultural, que é, de fato, a característica das sociedades complexas atuais”. Assim sendo, ao concordar com o autor, compreendemos que a complexidade dessa realidade multicultural também é reverberada diretamente dentro das

⁷ Ao revisar a atual legislação brasileira, é possível encontrar uma mudança de concepção entre o Estatuto do Estrangeiro, lei nº 6815 (BRASIL, 1980), que versava pelo viés da segurança nacional, e a atual lei do Migrante nº 13445 (BRASIL, 2017), que traz um caráter mais humano à legislação. Assumpção e Aguiar (2019, p. 172) destacam que “o Estatuto do Estrangeiro estabeleceu diretrizes gerais sobre a situação jurídica dos imigrantes no Brasil” e “a Lei n. 13.445/2017, mais conhecida como a Lei do Imigrante, facilitou o processo de legalização do imigrante e repudia expressamente a discriminação e a xenofobia.”

instituições escolares, sendo potencializado com a presença da criança imigrante no contexto escolar. Esse cenário traz consigo diferentes desafios tanto para os que chegam (família/criança imigrante), como para quem acolhe (escola) essa criança. Bauman (2017, p.14) destaca que os estranhos em nosso meio são o que “poderíamos dizer problemas universais e atemporais” por estarem o tempo todo presente em nosso meio como se estivessem “assombrando todos os setores da população com uma intensidade e num grau mais ou menos semelhante”. Diante disso, o sociólogo avança e assinala que os centros urbanos, que é onde há grande número de pessoas, têm gerado sentimentos contraditórios, ou, nas palavras do autor, "impulsos contraditórios" (BAUMAN, 2017, p.15). Assim, ele explica esses impulsos como sendo a

“mixofilia” (a atração por ambientes diversificados e heterogêneos, anunciando experiências desconhecidas e inexploradas, e por esse motivo prometendo os prazeres da aventura e da descoberta) e de “mixofobia” (o medo provocado pelo volume irrefreável do desconhecido, inconveniente, desconcertante e incontrolável). (BAUMAN, 2017, p.15, grifos do autor).

Em outro livro, intitulado *Confiança e medo na cidade* (BAUMAN, 2005, p. 12), Bauman dá destaque para o que é denominado classes perigosas⁸ da sociedade. Em vários aspectos elencados pelo autor em relação à origem e com as novas classes perigosas vão surgindo, conduzindo para que essa reflexão alcance a inclusão das pessoas em situação de migração. Dito nas palavras do sociólogo:

As “classes perigosas” originais eram constituídas por gente “em excesso”, temporariamente excluída e ainda não reintegrada, que a aceleração do progresso econômico havia privado de “utilidade funcional”, e de quem a rápida pulverização das redes de vínculos retirava, ao mesmo tempo, qualquer proteção. As novas classes perigosas são, ao contrário, aquelas consideradas incapacitadas para a reintegração e classificadas como não-assimiláveis, porque não saberiam se tornar úteis nem depois de uma “reabilitação” (BAUMAN, 2005, p. 12, grifos do autor)

Em sua análise, Bauman continua afirmando que, atualmente, a exclusão é uma via de mão única e que “é pouco provável que se reconstruam as pontes queimadas do passado” (BAUMAN, 2005, p.12). Por assim ser, é possível dizer, de acordo com o autor que os excluídos da sociedade são vistos pelo Estado como a nova classe perigosa. Além disso, na cidade, no percurso de sua história, por mais radicais que possam ser as mudanças de estrutura, que ocorrem ao longo de anos e séculos, “há um traço que permanece constante: a cidade é um

⁸ Bauman utiliza essa nomenclatura fazendo referência a Robert Castel.

espaço em que os estrangeiros existem e se movem em estreito contato” (BAUMAN, 2005, p.18). Portanto, a presença do imigrante faz parte da história da humanidade.

Para além, Bauman salienta que “essa presença, que só se consegue evitar por um período bastante curto de tempo, é uma fonte inexaurível de ansiedade e agressividade latente – e muitas vezes manifesta” (BAUMAN, 2005, p. 18). Essas constatações e afirmações tornam-se pertinentes para esta pesquisa, pois a escola, ao ser uma instituição de conhecimento e de relações interpessoais, vive entre o paradoxo de ser um espaço que pode potencializar a segregação que produz a agressividade manifesta na sociedade ou tornar-se protagonista na reelaboração positiva do entendimento da presença do estrangeiro na sociedade. Ao defendermos e acreditarmos nessa última perspectiva, o contexto escolar e social vai se qualificando e humanizando, como bem argumentava Paulo Freire, em seu livro *Direitos Humanos e Educação Libertadora* (2021), quando propõe que a qualidade da escola está para além da quantidade de conteúdos transmitidos ou assimilados, mas pela possibilidade de espaços construídos para a elaboração de sua cultura (FREIRE, 2021, p. 64).

2.2 Os estranhos chegam à escola

Ao levar em consideração o exposto até o momento, é possível afirmar que os estranhos também adentraram a instituição escolar. São crianças, adolescentes e jovens estrangeiras frequentando, aprendendo e utilizando os mesmos espaços dos demais alunos. Diante disso, os cenários que Bauman apresentou anteriormente podem reverberar também no contexto escolar. Expresso de outra forma, a escola pode viver tal situação de estranhamento nas duas dimensões apontadas: a) sobre o entendimento da “*mixofobia*”⁹: negando, ignorando ou com medo do desconhecido, neste caso, o estudante estrangeiro - continuando a sua rotina normalmente, sem alterar os processos pedagógicos existentes na escola; b) sobre o entendimento da “*mixofilia*” - vivendo a possibilidade da descoberta de novos mundos pedagógicos, de novas relações, de criar e recriar novos contextos democráticos e emancipadores a todos os sujeitos que se envolvem nesse processo.

É preciso considerar que a escola, ao tomar a decisão político-pedagógica, assume, seja de forma consciente ou não, todas as atribuições que perpassam tal decisão. Bauman chama a atenção para um fenômeno corriqueiro que acontece com a chegada de migrantes sem teto e privados de direitos humanos, referindo-se aos crescentes ataques xenofóbicos, de racismo e da

⁹ Disponível em: <https://canalcienciascriminais.com.br/mixofobia-por-que-a-europa-tem-medo-dos-migrantes/>
Acesso em: 12 set. 2021

variedade chauvinista de nacionalidade, que, inclusive, elege governantes defensores dessas práticas. Isso acontece, segundo o sociólogo polonês, pois a chegada dos estrangeiros, para muitos nativos que se encontram em situação de exclusão social, torna-se um momento de redenção, de ‘lavar a alma’, pois existe alguém que vai chegar numa situação ainda mais crítica:

Os migrantes representam aquele fundo desejado que se situa mais abaixo ainda – abaixo do fundo a que os *misérables* nativos foram destinados e relegados; um fundo que pode tornar a sorte de uma pessoa um pouco menos que totalmente humilhante, insustentável e intolerável. (BAUMAN, 2017, p. 19).

Além disso, aponta para outra situação: as pessoas sentem-se temerosas de perder suas conquistas (propriedades, posição social) com a chegada dos estrangeiros. Segundo o autor, para essas pessoas, os “estranhos” são a personificação do colapso da ordem, isto é, “eles nos tornam conscientes e nos lembram daquilo que preferíamos nos esquecer de ou, melhor ainda, fazer de conta que não existe” (BAUMAN, 2017, p. 21). Essas situações de preconceito e de colapso da ordem também podem estar presentes na escola. Diante disso, o autor esclarece que a “única forma de superar os atuais desconfortos e sofrimentos futuros passa por rejeitar as traiçoeiras tentações da separação” (BAUMAN, 2017, p.23). Sendo assim, cabe perguntar: quem são esses estudantes estrangeiros? Como a escola tem vivido esse cenário de inserção de estudantes estrangeiros em seu cotidiano?

O artigo *Imigração no Brasil*¹⁰ e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes destaca que

(...) a chegada dos imigrantes – haitianos, africanos, venezuelanos, colombianos, e de outras nacionalidades – (re) configuram, (re) descobrem, (re) significam os espaços sociais e laborais, assim como as dinâmicas escolares de muitas salas de aula no nosso país. (ROLDÃO, LIMA, BRANCO, 2021, p. 51).

Concordamos com os autores quando afirmam que, com a chegada dos filhos dos imigrantes, o que é possível chamar de segunda geração, as escolas precisam enfrentar os desafios “de acolhê-los e garantir seu acesso e permanência nos espaços escolares” (ROLDÃO, LIMA, BRANCO, 2021, p.51). Além disso, continuam suas proposições enfatizando que a escolarização dos imigrantes não é definida unicamente pelo ato de matriculá-los na escola, é necessário proporcionar um “espaço intercultural, no qual possam ter “vez” e “voz” no processo educativo.” (ROLDÃO, LIMA, BRANCO, 2021, p.51, grifos dos autores). Assim, explicam:

¹⁰ Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/36960/25173> .Acesso em: 15 abril 2022

A criança e o adolescente, quando migram, não deixam de ser quem eram antes de migrar. Suas idiossincrasias, suas experiências, seu jeito de ver o mundo, suas esperanças e sonhos, os acompanham juntamente com seu material escolar. (ROLDÃO, LIMA, BRANCO, 2021, p. 52)

Outro estudo intitulado *Desafios à escolarização de alunos estrangeiros no município de São Paulo*¹¹, além de reafirmar o exposto, constata “a falta de preparo dos profissionais da escola; a falta de propostas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o aprendizado das minorias; e, a ausência de políticas específicas que garantam a aprendizagem escolar” (PASSONE, RIBEIRO, 2022, p.312). São esses os principais desafios a serem enfrentados para a superação das dificuldades acerca da escolarização dos alunos imigrantes no território brasileiro.

Desse modo, é possível afirmar que a escola tem a oportunidade de criar novos horizontes para seus alunos, independente de raça, cor, etnia, condição social, credo? Em que medida o projeto político-pedagógico das instituições escolares tem legitimidade diante desse processo migratório? Podemos dizer que essa decisão pode perpassar os conceitos expostos anteriormente por Bauman (2017) de “mixofilia” ou “mixofobia” pedagógica?

Para, além disso, entendemos que a presença do estrangeiro na escola coloca em xeque – em choque – não só as ações e opções pessoais de cada instituição educacional, mas também coloca as tensões entre as estruturas de organização e da própria cultura das pessoas que a constituem. Em outros termos, “a escola deve ser também um centro irradiador da *cultura popular*, à disposição da comunidade, não para consumi-la, mas para recriá-la” (FREIRE, p. 65, 2021, *grifos do autor*). Assim sendo, é possível considerar que o ponto central da tensão entre o mundo da imigração e a sua relação com a instituição escolar materializa-se no paradoxo da diversidade cultural, da singularidade das pessoas e da estrutura da escola que é disciplinar, disciplinadora, com estrutura fechada, segmentada, sequencializada e normatizada nos padrões regidos por um sistema colonial.

¹¹ Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/view/28271/25451>. Acesso em: 15 abril 2022

3. DIREITO À EDUCAÇÃO E EQUIDADE ESCOLAR: POLÍTICAS EDUCACIONAIS BRASILEIRAS E A CRIANÇA FILHA DE IMIGRANTE

*- Papai eu quero ir para a escola, junto com o Salvatore e o Domenico. (...) - Mas você nem aprendeu direito o português!...
- Eu aprendo. As freiras me ensinam. (...) Mas, embora eu o estivesse chamando de "papai", pareceu hesitar diante da consciência de que continuava a ser, de fato, somente um padraсто. E passou a decisão para quem achava ter maior direito sobre mim do que ele. - Sua mãe é quem sabe, Fortunata. (...) - Eu quero estudar, mamãe. Como o Salvatore e o Domenico. (...) - Estudar? ... Estudar para quê? (...) Mulher tem que saber cozinhar, lavar, passar, cuidar do marido e dos filhos. Isso é o que se estuda pra casa. (LAURITO, 2001. p. 71-74)*

Diante do que vem sendo exposto no presente estudo, cabe perguntar: o que é um direito? O que significa ter um direito? Como o(s) direito(s) constitui (em)-se e efetiva (m) -se? A quem são legitimados os direitos? Quais são os direitos universais? O que fundamenta e justifica os direitos humanos chamados universais? Essas e tantas outras perguntas ainda hoje poderiam ser feitas sobre os Direitos Humanos, que foram adotados e proclamados pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, em Paris, com a adesão de 48 Estados, incluindo o Brasil. Esses direitos deveriam ser iguais, inalienáveis e fundamentais para a liberdade, para a justiça e, sobretudo, para a paz no mundo.

O autor brasileiro Eduardo Ramalho Rabenhorst (2008, p. 16) acredita que “os seres humanos são detentores de determinados direitos em razão da sua dignidade, isto é, do valor absoluto que eles possuem”. Poderíamos completar essa ideia ao enfatizar que todos os seres humanos possuem valor absoluto e direito à dignidade independente de sua raça, cor, credo, origem, crença, cultura, tradição, poder econômico e gênero, sendo esses valores e direitos respeitados, assegurados e cumpridos por todos, em todo território mundial. Porém, mais de setenta anos passaram-se desde a proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos que, como bem destaca em seu preâmbulo, deveria ser protegido pelo império da lei, para que fosse promovido o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações. Entretanto, é possível, com uma rápida pesquisa ao contexto histórico dessas últimas sete décadas, constatar que foram e são muitos os cenários que a história tem registro de violação aos trinta artigos que compõem o documento.

Diante desse contexto, torna-se importante, para esta pesquisa, revisitar o que indicam alguns documentos internacionais e nacionais - declarações, convenções, legislações – que foram construídos, ao longo da história, com o objetivo de garantir a todos os seres humanos uma vida digna. É possível observar que são muitos os direitos que vão ser repetidos nesses

documentos, pela importância inquestionável que possuem para que a dignidade dos seres vivos seja efetivada. Para este estudo, ganha destaque o direito à educação de igual condição para todos. Dessa forma, pretendemos desvelar, à luz dos documentos oficiais, quais são os direitos assegurados às crianças, em especial as que vivem em situação de migração e/ou refúgio, para que seja cumprido o direito à educação em igualdade de condições para todas.

3.1 O direito à educação: o que dizem os documentos internacionais

Na década de 1940, a Assembleia Geral das Nações Unidas adotou e proclamou a resolução 217 A (III)¹², que dispõe ao final de seu preâmbulo que:

A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, “através do ensino e da educação”, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição. (UNICEF, 2021).

Esse relatório inicial da declaração aponta a necessidade entre os países de assegurar medidas de observância universal e efetiva para o cumprimento desses direitos. A estratégia sugerida para que isso seja concretizado é através da adoção do ensino e da educação como sendo o caminho para a promoção do respeito aos direitos e à liberdade dos povos. Todavia, ao longo do documento, nenhum outro artigo dispõe efetivamente sobre o ensinar e sobre a educação.

O artigo vigésimo sexto afirma que todos os seres humanos possuem direito à instrução, sendo gratuita e obrigatória pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Destaca, ademais, que a instrução técnico-profissional e superior será acessível a todos e baseada no mérito. Essas instruções terão o sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana, do fortalecimento do respeito aos direitos dos seres humanos, assim como pela liberdade fundamental. Ela deverá promover a compreensão, a tolerância e a amizade entre todos (nações, grupos raciais e religiosos) em prol da manutenção da paz. Diante do que dispõe este artigo, cabe perguntar: instrução e educação fazem parte do mesmo campo semântico? As ações instruir e/ ou educar podem ser entendidas como sinônimos? Em uma pesquisa on-line na

¹² Disponível em:

https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf. Acesso em: 11 jan. 2022

página do Dicionário Aurélio¹³, é possível observar que a palavra instrução é definida como: “ação de instruir; ensino, educação: no Brasil a instrução primária é gratuita e obrigatória. Noções adquiridas.¹⁴” A definição de educação¹⁵ é mais ampla, contemplando oito itens nessa mesma página:

Educação: Ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; educação infantil. Processo em que uma habilidade se desenvolve através de seu exercício contínuo: educação musical. Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo. Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionado com pedagogia; didática: teoria da educação. Conhecimento e prática dos hábitos sociais; boas maneiras; Civilidade. Expressão de gentileza, sutileza; delicadeza. Amabilidade e polidez na maneira com que se trata alguém; cortesia. Prática de ensinar adestrando animais domésticos para as atividades que por eles devem ser praticadas.¹⁶

Diante dessas definições, é possível compreender que a instrução faz parte da educação. A primeira pertence ao campo semântico da segunda, juntamente com muitos outros processos essenciais para que esta se desenvolva na tentativa da plenitude. Assim sendo, a educação é o aperfeiçoamento das capacidades intelectuais e morais para a formação das pessoas, é os processos, os conhecimentos apreendidos, é a amabilidade, é a polidez, é a cortesia, é as práticas, as ações do efeito do ensinar e, sobretudo, ela tem o caráter de libertar os sujeitos. Sobre isso, Paulo Freire, quase vinte anos depois da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, no ano de 1967 é lançado o seu livro *Educação como Prática da Liberdade*, ressalta que: “a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação” (FREIRE, 2020, p. 52) O autor continua afirmando que para que essa educação aconteça é necessária a opção por ela, ou seja, a escolha entre uma educação para a formação do homem-objeto ou uma educação para o homem-sujeito. Para esta última opção, o autor aponta que há a necessidade também que a sociedade seja sujeita dos processos.

Foi diante desses processos e necessidades de construção de homens-sujeitos que, onze anos após a elaboração e a ratificação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi criada a Declaração dos Direitos da Criança em 20 de novembro de 1959. Esse documento deliberou

¹³ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em: 11 jan. 2022

¹⁴ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=insturu%C3%A7%C3%A3ohttps://>. Acesso em: 11 jan. 2022

¹⁵ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/educacao/>. Acesso em: 11 jan. 2022

¹⁶ Disponível em <https://www.dicio.com.br/pesquisa.php?q=insturu%C3%A7%C3%A3ohttps://>. Acesso em: 11 jan. 2022

sobre o bem-estar da criança ao considerar que a humanidade deve-lhe o melhor de seus esforços.

É nessa declaração que a terminologia educação aparece sendo um direito. Ela destaca que todas as crianças têm direito a receber educação¹⁷ escolar, reafirmando que ela deve ser gratuita e obrigatória pelo menos no grau elementar. Esclarece que a educação deve ser capaz de promover a sua cultura geral, capacitando as crianças em condições de iguais oportunidades. Além disso, deve desenvolver suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo, sua responsabilidade moral e social, tornando-a membro da sociedade.

Além disso, esse documento indica que as melhores diretrizes para nortear os responsáveis pela sua educação e orientação são os interesses da criança, sendo que os pais são os primeiros responsáveis por esse processo. Além disso, devem proporcionar que a criança tenha ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando propósitos mesmos da sua educação. O sétimo direito das crianças conclui destacando que a sociedade e as autoridades públicas devem empenhar-se em promover o gozo desse direito.

Diante disso, compreendemos que a Declaração dos Direitos da Criança (UNICEF, 2021) tem o objetivo de orientar os países do mundo inteiro a respeitarem a criança na sua integralidade. Apesar disso, sua violação continua a acontecer, pois cabe a cada país a ratificação e a legalização desses direitos para haver o seu cumprimento, ou então a responsabilização jurídica a quem descumprir tais determinações. Contudo, há o reconhecimento das organizações internacionais sobre a importância fundamental pelo bem-estar da criança e que, em todos os países do mundo, existem crianças vivendo em condições excepcionalmente difíceis e que precisam de atenção especial, aqui, ganhando destaque as crianças em situação de imigração e/ou refúgio.

Porém, foi a partir da Convenção sobre os Direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) em 20 de novembro de 1989 que surgiu o instrumento de direitos humanos mais aceito na história, com a ratificação de 196 países, entre estes o Brasil. Tal documento reconhece, proclama e concorda que, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, assim como, nos pactos internacionais de direitos humanos, todas as pessoas possuem todos os direitos e a liberdade descritos neles. Não havendo distinção de qualquer espécie (raça, cor, sexo, idioma, crença, opinião política ou de outra natureza, com

¹⁷ Definições encontradas para a palavra educação: “ação ou efeito de educar, de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal; educação infantil; Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de cada povo”. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/instrucao/>. Acesso em: 12 jan. 2022

origem nacional ou social, posição econômica, nascimento) ou qualquer outra condição. Ademais, lembra e salienta que a infância tem direito a cuidados e assistência especial, assim como que a família é o grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento, o bem-estar e a proteção da criança, além de dar assistência às necessidades para que ela possa assumir plenamente suas responsabilidades na comunidade.

O documento com cinquenta e quatro artigos elucida pontos importantíssimos para a efetivação dos direitos das crianças. Entre estes, cabe destacar que a convenção, no seu artigo primeiro, esclarece quem é a criança, ou seja, “considera-se como criança todo ser humano com menos de 12 anos de idade”. Explica, além disso, no segundo artigo, qual é efetivamente a responsabilidade dos Estados para com a criança, afirmando que: “os Estados devem respeitar os direitos enunciados e assegurar sua aplicação em sua jurisdição, sem nenhum tipo de discriminação e devem adotar todas as medidas apropriadas para assegurar que a criança seja protegida.”

O artigo vigésimo oitavo reafirma o direito da criança à educação e que todas possam exercer esse direito progressivamente em igualdade de condições. Para isso, determina que os Estados signatários precisam tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos, estimular o desenvolvimento dos vários tipos de ensino secundário, inclusive o geral e o profissional, tornando-os disponíveis e acessíveis a todas as crianças, adotando medidas apropriadas como a oferta de ensino gratuito e, se necessária, a assistência financeira. Além disso, devem tornar o ensino superior acessível a todos e por meios adequados, também, possibilitar que as informações, as orientações educacionais e profissionais estejam disponíveis e acessíveis a todas as crianças e adotar medidas para estimular a frequência regular à escola e a redução do índice de evasão escolar.

O vigésimo nono artigo orienta que a educação deve ser no sentido de desenvolver a personalidade, as aptidões, a capacidade mental e física da criança em todo seu potencial, imbuindo-lhe do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais como: o respeito aos seus pais, a sua própria cultura, ao seu idioma e aos seus valores. No que se refere à criança que vive em civilizações diferentes da sua, determina que sejam aconselhadas a respeitar os valores nacionais do país em que residem e do seu país de origem. Enfatiza a importância de preparar a criança para assumir uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de entendimento, paz, tolerância, igualdade de gênero e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e populações autóctones, além de ensinar as crianças o respeito pelo meio ambiente.

Por fim, sobre a educação, a Convenção destaca que nenhum inciso deverá ser interpretado de modo a restringir a liberdade que cabe aos indivíduos ou às entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados e desde que a educação ministrada em tais instituições esteja em consonância com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.

3.2 O Direito à Educação: políticas brasileiras

O Brasil, como já exposto, também ratificou a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração dos Direitos da Criança (1959), assim como a Convenção dos Direitos da Criança (1989). Dessa forma, com a Constituição Federal (1988), o país cumpriu parte do compromisso internacional ao inserir alguns aspectos da Declaração Universal dos Direitos Humanos no texto constitucional. Referendou o pacto político em consolidar uma cultura democrática, o respeito integral aos direitos humanos, além de incorporar a educação para a cidadania, como objetivo e função da Educação.

A Constituição Federal (1988) (BRASIL, 2016), no artigo 228, dispõe que tanto a família, quanto a sociedade, assim como o Estado têm o dever absoluto e prioritário de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem o direito à vida, dignidade, alimentação, educação, liberdade, convivência familiar e comunitária. Precisa colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. Tudo isso fez com que as crianças, adolescentes e jovens passassem a ser sujeitos de direitos no Brasil.

Dois anos depois, foi criado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) que discorre ampla e diretamente sobre o compromisso do Estado com a proteção integral das crianças, adolescentes e jovens por reconhecer sua condição de vulnerabilidade e fragilidade social. Esse documento propõe um novo paradigma alternativo à infância, diferentemente das perspectivas oriundas do Código de Menores que vigorava no país antes da Constituição Federal e que propunha um caráter punitivo às crianças, adolescentes e jovens.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (BRASIL, 1990) como é conhecido no Brasil, dispõe sobre cinco direitos fundamentais: a) do direito à vida e à saúde; b) do direito à liberdade, ao respeito e à dignidade; c) do direito à convivência familiar e comunitária; d) do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer; e) do direito à profissionalização e à proteção no trabalho.

O quarto capítulo do estatuto dispõe sobre o direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer. Sobre a educação, os artigos 53 a 58 determinam que a criança e o adolescente tenham direito à educação, ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, sejam preparados para o exercício

da cidadania e para a qualificação do trabalho. O documento assegura às crianças, adolescentes e jovens:

- I. Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II. Direito de ser respeitado por seus educadores;
- III. Direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
- IV. Direito de organização e participação em entidades estudantis;
- V. Acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência. (BRASIL, 1990, art. 53)

Além disso, é ressaltada a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, sendo que esse direito também é assegurado aos sujeitos que não tiveram acesso a esse nível de ensino durante a idade própria. Define também que é dever do Estado fazer a progressão desses direitos ao Ensino Médio, disponibilizar atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos, ofertar ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador e, através de programas suplementares, atender o ensino fundamental, com material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Por fim, o inciso segundo do artigo 53, deixa claro que: “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente”.

Desse marco, percorremos a trajetória histórica até o ano de 1996, com a entrada em vigor da Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A partir dela, houve um considerável avanço na educação brasileira, pois essa lei define que a educação abrange os processos formativos que são desenvolvidos na vida familiar, na convivência humana, no trabalho e nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais, nas organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. Ela estabelece que a educação escolar deva ser predominantemente desenvolvida por meio do ensino em instituições próprias, que é dever da família e do Estado o pleno desenvolvimento do educando.

A LDB aponta princípios e fins em que a educação brasileira será desenvolvida. Entre estes destaca-se: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância. Só no ano de 2013, com a lei 12.796, foi acrescentada aos princípios, a questão da diversidade étnico-racial. Com a lei nº 14.191, de 2021, foi incluído o décimo terceiro princípio para a educação brasileira sobre o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva.

No artigo quarto, da LDB, reafirma o que todos os documentos citados anteriormente determinam, ou seja, que é dever do Estado garantir educação escolar pública, gratuita, de igual

condição para todos etc. Entretanto, essa legislação esclarece que a educação básica gratuita e obrigatória será apenas a partir dos quatro anos de idade e se estenderá até os dezessete anos. Outro esclarecimento importante para esta pesquisa está disposto no artigo quinto dessa lei que trata sobre o acesso à educação básica obrigatório, sendo um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

Todos os entes federados responsáveis pela educação (federal, estadual e municipal) passaram por adequações, a fim de instituir em seu espaço de atuação e responsabilidade tudo que a LDB outorgou. Além de encaminhar, conforme as disposições gerais dessa lei, no artigo 87, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

3.3 O Direito à Educação e o Plano para a Educação brasileira

A Constituição Federal (1988), no artigo 214, bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), no artigo 87, estabelecem a criação do plano nacional de educação, de duração decenal, para articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração entre as diferentes esferas federativas. Tal plano precisa propor diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a sua implementação e manutenção, assegurando o desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades.

O atual Plano Nacional de Educação em vigência (2014-2024) foi aprovado pela lei nº 13.005/2014. O seu segundo artigo define as diretrizes do plano educacional para a nação brasileira: I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - melhoria da qualidade da educação; V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - valorização dos (as) profissionais da educação; X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Para esta pesquisa, será feito o recorte de três diretrizes: a) universalização do atendimento escolar; b) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; c) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. Foi possível verificar que as metas de um a quatro tratam da universalização do ensino desde a Educação Infantil até o Ensino Superior. Entretanto, o que chama a atenção é que apenas a estratégia 2.11 que trata da universalização do Ensino Fundamental destaca, de forma sutil, a importância do desenvolvimento de alternativas para ofertar esse nível de ensino. Essa estratégia também destaca a garantia do ensino com qualidade “para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante.” A citação da nomenclatura itinerante surge novamente na meta cinco que propõe alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Na estratégia 5.5, completa descrevendo que:

será apoiado a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas. (BRASIL, 2014)

A meta sete sobre a qualidade da educação básica destaca na estratégia nº 7.26 que é preciso consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas. Assim, essa estratégia dispõe:

respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantido: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural; a participação da comunidade na definição do modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue na educação infantil e nos anos do ensino fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação; e o atendimento em educação especial.

Diante disso, emergem novas questões: estaria o aluno em situação de imigração e/ou refúgio contemplado na modalidade de educação itinerante? Sobre o que trata essa modalidade de educação? Em que medida as estratégias elencadas no Plano Nacional de Educação realmente contemplam a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos e à diversidade?

3.4 O Direito à Educação aos Itinerantes

A resolução nº 3, de 16 de maio de 2012 (BRASIL, 2012) sobre a educação escolar para a população em situação de itinerância foi homologada dois anos antes do Plano Nacional de Educação. Em seu artigo primeiro, anota que

as crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância deverão ter garantido o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença. Parágrafo único. São considerados crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância aquelas pertencentes a grupos sociais que vivem em tal condição por motivos culturais, políticos, econômicos, de saúde, tais como ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros.

Além disso, essa resolução visa à garantia dos direitos socioeducacionais de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância e que os sistemas de ensino deverão adequar-se às particularidades desses estudantes. Os sistemas de ensino deverão assegurar a matrícula de estudante em situação de itinerância sem a imposição de qualquer forma de embaraço, preconceito e/ou qualquer forma de discriminação, pois se trata de direito fundamental.

O artigo quarto esclarece que caso o estudante itinerante não disponha, no ato da matrícula de comprovação escolar anterior, ele deverá ser inserido no grupamento correspondente aos seus pares de idade, mediante diagnóstico de suas necessidades de aprendizagem, realizado pela instituição de ensino que o recebe. Além disso, afirma que a instituição educativa deverá desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às suas necessidades de aprendizagem, realizar avaliação diagnóstica do desenvolvimento e da aprendizagem desse estudante, mediante acompanhamento e supervisão adequados às suas necessidades de aprendizagem. Também deverá oferecer atividades complementares para assegurar as condições necessárias e suficientes para a aprendizagem dessas crianças, adolescentes e jovens.

O artigo quinto salienta que as mantenedoras deverão proporcionar aos docentes o conhecimento de estratégias pedagógicas, materiais didáticos e de apoio pedagógico. Também desenvolverão procedimentos de avaliação que considerem a realidade cultural, social e profissional do estudante itinerante como parte do cumprimento do direito à educação.

O Ministério da Educação é citado no artigo nono, sendo o responsável por criar programas, ações e orientações especiais destinados à escolarização de pessoas, sobretudo crianças, adolescentes e jovens que vivem em situação de itinerância. Essas ações e programas socioeducativos deverão ser elaborados e implementados com a participação dos responsáveis

pelos estudantes, os próprios estudantes, dentre outros, visando ao respeito às particularidades socioculturais, políticas e econômicas.

A escola, segundo esse mesmo artigo, deverá ofertar programas educacionais que garantam o respeito às particularidades culturais, regionais, religiosas, étnicas e raciais dos estudantes em situação de itinerância, bem como o atendimento pedagógico, ético e não discriminatório.

Os sistemas de ensino, segundo o décimo artigo, deverão orientar as escolas quanto à sua obrigação de garantir não só a matrícula, mas também a permanência e, quando for o caso, a conclusão dos estudos aos estudantes em situação de itinerância, bem como a elaboração e disponibilização do respectivo memorial. Deverão, ademais, definir normas complementares para o ingresso, permanência e conclusão de estudos de crianças, adolescentes e jovens em situação de itinerância.

Diante de tudo que foi exposto, poderíamos afirmar que os alunos em situação de imigração e/ou refúgio também estariam contemplados nessa resolução. Entretanto, a situação de vulnerabilidade, de fragilidade que envolve grande parte das crianças, adolescentes e jovens imigrantes e refugiadas torna muito mais complexa sua situação social, escolarização e permanência em um país que não é o seu de origem.

O Brasil, por ser um país signatário da Declaração Universal dos Direitos Humanos, precisa receber em seu território pessoas refugiadas por integrar acordos humanitários¹⁸. Diante desse fato, é dever do Estado brasileiro receber e abrigar todas as pessoas que se encontram em situação de refúgio, principalmente aquelas que advêm de países fronteiriços com o Brasil. Bem mais do que isso, a universalização e a superação da desigualdade educacional fazem parte de um processo democrático de ensino. Diante desse entendimento, destacam os autores: “Democratizar o ensino é ofertar vagas educacionais a todos sem distinção de raça, condição social ou qualquer aspecto de convicção. O ensino deve ser plural em seu atendimento”. (GARCIA; VASCONCELOS; PINHEIRO, 2021, p. 11) Portanto, a escolarização de crianças, adolescentes, jovens e adultos que se encontram em situação de imigração e/ou refúgio está entre os direitos adquiridos dessas pessoas no Brasil.

Nesse cenário de acordos entre os países signatários, foi homologada a lei nº 13.445/2017 que dispõe exclusivamente sobre migração em território federativo brasileiro. Tal legislação será apresentada no item que segue neste estudo.

¹⁸ Convenção do Estatuto dos Refugiados de 1951 e a Declaração de Cartagena de 1984.

3.5 O Direito à Educação: lei da Migração brasileira

Em 24 de maio de 2017, o Brasil instituiu a lei da Migração, nº 13.445 (BRASIL, 2017) que dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante. Também regula a sua entrada e estada no país e estabelece princípios, diretrizes políticas públicas para o emigrante. Ela adiciona um teor humanitário à situação dos estrangeiros no país e revoga o Estatuto do Estrangeiro (1980).

A lei da Migração no Brasil define a concepção de indivíduo, tratando a pessoa estrangeira como um cidadão, com os direitos universais garantidos e legitimados pelo Estado. Sobre o estrangeiro, o artigo 1º § 1º define que:

I- Imigrante - pessoa que se desloque de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, em que estão incluídos o imigrante, o emigrante e o apátrida; II - **imigrante** - pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalhe ou resida e se estabeleça temporária ou definitivamente na República Federativa do Brasil; III - **emigrante** - brasileiro que se estabeleça temporária ou definitivamente no exterior; IV - **residente fronteiriço** - pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserve a sua residência habitual em Município fronteiriço de país vizinho; V - **visitante** - pessoa nacional de outro país ou apátrida que venha à República Federativa do Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional; VI - **apátrida** - pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, VII - **refugiado** - pessoa que tenha recebido proteção especial do Estado brasileiro; (BRASIL, 2017).

Expresso isso, a segunda seção dessa lei descreve 21 princípios que regem a política migratória brasileira. Entre eles, destacamos onze princípios: I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos; II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação; III - não criminalização da migração; VI - acolhida humanitária; VIII - garantia do direito à reunião familiar; IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares; X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas; XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; XIV - fortalecimento da integração econômica, política, social e cultural dos povos da América Latina, mediante constituição de espaços de cidadania e de livre circulação de pessoas; XVII - proteção integral e atenção ao superior interesse da criança e do adolescente migrante; XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei.

Diante dessa dimensão, o quarto artigo elucida que é garantido ao migrante em todo o território a mesma igualdade de condições dos nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade. Sobre o aspecto educacional, esse artigo registra, em

seu décimo item, que ao migrante é garantido “o direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratório”. Entretanto, essa lei não esclarece como os sistemas de ensino e as escolas deverão proceder tanto no aspecto administrativo quanto no pedagógico para a efetivação da inserção desses alunos no contexto escolar.

Apenas três anos depois, o Ministério da Educação (MEC) e o Conselho Nacional de Educação (CNE) juntamente com a Câmara de Educação Básica publicaram a resolução que dispõe sobre a matrícula do estudante migrante no sistema público de ensino brasileiro, temática que será elucidada na sequência.

3.6 O Direito à Educação: matrícula de crianças e adolescentes migrantes em escolas brasileiras

Em 13 de novembro de 2020, em meio à crise pandêmica mundial do Covid-19, os órgãos responsáveis pelo sistema de ensino do território brasileiro publicaram a resolução nº 1/2020 com o objetivo de assegurar o direito à educação para as pessoas que se encontram em situação de migração no país, incluindo, entre estes, também os refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio. Ganha destaque, no documento, já nas linhas introdutórias, que os princípios da legislação educacional no país asseguram o respeito à diversidade, à dignidade humana, à proteção de crianças e adolescentes. Lembra, além disso, que o Brasil é signatário da Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) e, assim sendo, reconhece que é inaceitável qualquer forma de discriminação, inclusive de origem nacional. Cabe salientar o destaque que essa resolução traz em relação às pessoas com nacionalidade venezuelana ou as apátridas residentes naquele país e que possuem necessidade de proteção internacional. Apontamento ressaltado em virtude da avaliação do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR), que recorda ao Brasil o seu compromisso com os países fronteiriços, em virtude das situações de vulnerabilidade da população diante do agravamento da ordem pública instaurada na Venezuela¹⁹ durante os últimos anos.

Essa resolução é formada por sete artigos que orientam o processo administrativo e pedagógico dos sistemas das redes de ensino público de educação básica do país. Ela esclarece que os migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio devem ser matriculados mesmo sem a apresentação de documentação comprobatória de escolaridade anterior, assim como sem discriminação em razão de nacionalidade ou condição migratória e que a matrícula desses

¹⁹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2021/08/10/pais-de-velhos-e-criancas-migracao-em-massa-aprofunda-crise-na-venezuela.ghtml>. Acesso em: 12 set. 2021.

sujeitos deverá ser facilitada pelas escolas e suas redes de ensino, por considerar a situação de vulnerabilidade.

No aspecto que envolve as questões pedagógicas, a referida resolução estabelece que as pessoas estrangeiras - conforme descrito – terão direito a processo de avaliação, classificação, permitindo-se a matrícula em qualquer ano, série, etapa ou forma de organização da Educação Básica, conforme o seu desenvolvimento e faixa etária. Essa avaliação/classificação deverá ser feita na língua materna do estudante, sendo de responsabilidade do sistema de ensino garantir esse atendimento. Essa avaliação, conforme o artigo quarto, deverá verificar o grau de desenvolvimento do estudante e sua adequada inserção na etapa escolar e deverá ser realizada no ato da matrícula. No entanto, a matrícula acarretará imediata inserção em nível e etapa de ensino por idade e o dever de realizar a classificação definitiva até o final do ano letivo escolar em que o estudante foi inserido na escola. Quando o estudante apresentar documentação escolar do país de origem, é garantida a automática equivalência de matrícula de acordo com o ano ou série de ensino.

O instrumento de avaliação/classificação do aluno estrangeiro deverá levar em consideração a aferição e reconhecimento de conhecimentos e habilidades adquiridos por meios informais, considerando a trajetória do estudante, sua língua, sua cultura, favorecendo o seu acolhimento. Dessa forma, as escolas devem organizar procedimentos para o acolhimento dos estudantes migrantes, seguindo as diretrizes: I- não discriminação; II- prevenção ao bullying, racismo e xenofobia; III-não segregação entre alunos brasileiros e não-brasileiros, mediante a formação de classes comuns; IV-capacitação de professores e funcionários sobre práticas de inclusão de alunos não-brasileiros; V- prática de atividades que valorizem a cultura dos alunos não-brasileiros; IV- oferta de ensino de português como língua de acolhimento, visando à inserção social aqueles que detiverem pouco ou nenhum conhecimento da língua portuguesa.

A implementação das orientações postas, segundo a resolução, deveria entrar em vigor em dezembro do mesmo ano. Entretanto, para que essas diretrizes sejam efetivadas em nível de território municipal de educação são necessárias agendas de discussões entre os gestores municipais, as direções escolares, os professores e a comunidade escolar, a fim de destinar esforços coletivos para repensar desde o fazer pedagógico até mesmo, os investimentos necessários para financiamento dessas ações necessárias. Assim sendo, na sequência, será revisitado o Plano Municipal de Educação da cidade de Passo Fundo, a fim de compreender em que medida a educação está sendo garantida a todos com iguais condições e qualidade.

3.7 O Direito à Educação: Plano Municipal de Educação de Passo Fundo

O Plano Municipal de Educação²⁰ do município de Passo Fundo/RS foi elaborado no ano de 2015 e tem vigência de dez anos. Em seu anexo único, dispõe sobre as metas e estratégias a serem seguidas em seu território de abrangência municipal, assim como apresenta um diagnóstico educacional da cidade.

Entre as metas e estratégias descritas no plano e relacionadas com esta pesquisa, consideramos importante referir a meta número 2 que propõe a universalidade do ensino fundamental de nove anos para toda a população de seis a 14 anos e garante que, pelo menos, noventa e cinco por cento dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência do plano. Para a efetivação dessa meta, o documento apresenta quinze estratégias a serem utilizadas durante o decênio. Entre elas, ganha importância para esta pesquisa: a) criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos (as) alunos (as) do ensino fundamental; b) fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda, bem como das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola, visando ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso escolar dos (as) alunos (as), em colaboração com as famílias e com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; c) promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude; d) desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário, considerando as especificidades da educação especial, das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas; e) promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, a fim de garantir a oferta regular de atividades culturais para a livre fruição dos (as) alunos (as) dentro e fora dos espaços escolares, assegurando ainda que as escolas tornem-se polos de criação e difusão cultural; f) desenvolver formas alternativas de oferta do ensino fundamental, garantida a qualidade, para atender aos filhos e filhas de profissionais que se dedicam a atividades de caráter itinerante.

Outra meta importante é a de número seis do plano, pois propõe oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, cinquenta por cento das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, vinte e cinco por cento dos alunos da educação básica. Para a concretização dessa

²⁰ Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-passo-fundo-rs>. Acesso em: 12 set. 2021

importante meta, o Plano Municipal estabelece 14 estratégias. Entre estas, cabe destacar cinco estratégias: a) instituir, em regime de colaboração com os entes federados, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado às condições climáticas da região para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social; b) promover, em regime de colaboração entre os entes federados, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a sete horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola; c) garantir o acesso à educação em tempo integral dos estudantes indígenas nas redes escolares e que sejam preservadas as suas especificidades culturais; d) ampliar programas e aprofundar ações de atendimento aos estudantes, inclusive aqueles que necessitam de atendimento especializado, em todas as etapas da Educação Básica; e) investir na estrutura das escolas, bem como na ampliação do quadro de professores e funcionários de forma que se tenham os subsídios básicos e necessários para atender a demanda à qual exige a implantação de educação em tempo integral.

Diante do exposto nessas duas metas sobre a universalização do Ensino Fundamental, a sua conclusão dentro da idade recomendada entre seis e 14 anos e a previsibilidade de 50% das escolas públicas oferecer, em dez anos, Educação em tempo integral para, no mínimo, 25% dos alunos da Educação Básica, podemos entender que o município de Passo Fundo prevê condições tanto estruturais quanto pedagógicas para acolher e promover a inserção escolar dos alunos em situação de imigração e/ou refúgio. Assim sendo, torna-se fundamental investigar através de uma entrevista semiestruturada se essas duas metas estão sendo garantidas e efetivas, sendo que o plano em questão está em vigor há seis anos. Esta pesquisa de campo será aplicada apenas nas escolas que são de responsabilidade administrativa pedagógica municipal e naquelas em que os alunos em situação de imigração e/ou refúgio estão matriculados. O próximo capítulo desta dissertação apresentará os resultados e análises que a pesquisa de campo possibilitou.

4. OS FILHOS DE IMIGRANTES NA CIDADE DE PASSO FUNDO E O CONTEXTO ESCOLAR

Diante de toda a problematização apresentada nos capítulos anteriores, tornou-se fundamental para esta pesquisa a verificação em campo sobre quem são os filhos dos imigrantes e como está ocorrendo o processo de inserção e de escolarização dessas crianças na escola. Em outros termos, indagar quais são os reais desafios e potencialidades da chegada desses alunos na escola e indo além, colocamos a necessidade de ouvir e dar voz às crianças que se encontram nessa situação e que estão frequentando as escolas da Rede Municipal da cidade de Passo Fundo.

A intenção inicial da pesquisa era fazer um mapeamento das escolas em que os alunos, filhos de imigrantes, estavam matriculados no Ensino Fundamental no território de Passo Fundo nas três redes de ensino: municipal, estadual e particular. Com isso, seria possível verificar a quantidade de alunos, assim como quais escolas elas estariam frequentando.

Depois de inúmeras tentativas de contato com as mantenedoras (e-mail, telefone e mensagens de whatsapp) foi constatado que essas redes não tinham um levantamento de dados que possibilitasse construir o mapeamento inicial.

As escolas particulares que retornaram o contato informaram que não havia alunos filhos de imigrantes frequentando suas escolas. A rede de ensino estadual não tinha esses dados em seu sistema e, em virtude da situação que estávamos vivendo de restrições por causa da pandemia Covid-19, não conseguiu coletar os dados com as escolas. A rede municipal de ensino também não tinha esses dados em seu sistema. Entretanto, através de um formulário virtual, construído pela Secretaria Municipal de Educação e enviado para as escolas de sua jurisdição, foi possível obter dados parciais²¹ sobre a quantidade de crianças e em quais escolas elas estavam matriculadas no início do ano letivo de 2021. Nas escolas de Ensino Fundamental (EF), foram encontrados os seguintes dados: EMEF Arlindo de Souza Mattos – nove alunos bengalis; EMEF Cohab Secchi – um aluno colombiano e três venezuelanos; EMEF Daniel Dipp – quatro alunos venezuelanos; EMEF Escola do Hoje – um aluno colombiano; EMEF Etelvina Rocha

²¹ Os dados são considerados parciais por entenderem que o instrumento utilizado pela Mantenedora das Escolas Municipais poderia não ter sido preenchido de forma adequada em virtude do momento de pandemia e por causa da grande mobilidade que as famílias imigrantes têm em se mudar de um bairro para o outro ou até mesmo de cidade. Por sugestão feita pelos professores que compuseram a banca que qualificou a presente pesquisa, foi entrado em contato novamente com a mantenedora com objetivo de confirmação dos dados. Portanto, os novos dados apresentados no ano de 2022 são bem superiores ao anterior, ou seja, a Secretaria Municipal de Educação atualmente está com 172 (cento e setenta e dois) alunos filhos de imigrantes matriculados em sua rede de ensino.

Duro – um aluno venezuelano; EMEF Frederico Ferri – três alunos venezuelanos; EMEF Jardim América – um aluno haitiano; EMEF Lions Clube Passo Fundo – um aluno haitiano; EMEF Profª Helena Salton – um aluno cubano; EMEF Romana Gobbi – três alunos haitianos; EMEF São Luiz Gonzaga – oito alunos venezuelanos; EMEF Wolmar Salton – dez alunos bengalis e dois alunos haitianos. Nas escolas de Educação Infantil (EI), foram encontrados os seguintes dados: EMEI Cantinho Feliz – um aluno senegalês; EMEI Estrela da Manhã – um aluno venezuelano; EMEI Jardim do Sol – um aluno haitiano; EMEI Maria Elizateth – três alunos bengalis e três alunos haitianos; EMEI O Mundo da Criança – um aluno haitiano; EMEI Rita Sirotsky – um aluno colombiano; EMEI Siloé Rocha Bording – um aluno marroquino e dois sudaneses.

Tabela 1. Escolas com alunos filhos de imigrantes matriculados no ano de 2021

Nome da Escola:	Nacionalidade	Etapa de Ensino
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Arlindo de Souza Mattos	Bengalis	Ensino Fundamental II
EMEF Cohab Secchi	Colombiano	Ensino Fundamental I
EMEF Cohab Secchi	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF Cohab Secchi	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF Daniel Dipp	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF Daniel Dipp	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF Daniel Dipp	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF Daniel Dipp	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF Escola do Hoje	Colombiano	Ensino Fundamental I
EMEF Etelvina Rocha Duro	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF Frederico Ferri	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF Frederico Ferri	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF Frederico Ferri	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF Jardim América	Haitiano	Ensino Fundamental I
EMEF Lions Clube Passo Fundo	Haitiano	Ensino Fundamental I
EMEF Profª Helena Salton	Cubano	Ensino Fundamental I
EMEF Romana Gobbi	Haitiano	Ensino Fundamental I
EMEF Romana Gobbi	Haitiano	Ensino Fundamental II
EMEF Romana Gobbi	Haitiano	Ensino Fundamental I

EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelana	Ensino Fundamental I
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelana	Ensino Fundamental II
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelana	Ensino Fundamental I
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelano	Ensino Fundamental II
EMEF São Luiz Gonzaga	Venezuelano	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental II
EMEF Wolmar Salton	Bengalis	Ensino Fundamental II
EMEF Wolmar Salton	Bengali	Ensino Fundamental II
EMEF Wolmar Salton	Haitiano	Ensino Fundamental I
EMEF Wolmar Salton	Haitiano	Ensino Fundamental I
EMEI Cantinho Feliz	Senegalês	Educação Infantil
EMEI Estrela da Manhã	Venezuelano	Educação Infantil
EMEI Jardim do Sol	Haitiana	Educação Infantil
EMEI Maria Elizabeth	Bengali	Educação Infantil
EMEI Maria Elizabeth	Bengali	Educação Infantil
EMEI Maria Elizabeth	Bengali	Educação Infantil
EMEI Maria Elizabeth	Haitiano	Educação Infantil
EMEI Maria Elisabeth	Haitiano	Educação Infantil
EMEI Maria Elizabeth	Haitiano	Educação Infantil
EMEI O Mundo da Criança	Haitiano	Educação Infantil
EMEI Rita Sirotsky	Colombiano	Educação Infantil
EMEI Silóé Rocha Boarding	Marroquino	Educação Infantil
EMEI Silóé Rocha Boarding	Sudão	Educação Infantil
EMEI Silóé Rocha Boarding	Sudão	Educação Infantil

** Dados referentes às Escolas Municipais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, divulgados pela Secretaria Municipal de Educação no dia 15 de abril de 2021.

Portanto, segundo esses dados, no ano de 2021, a rede municipal tinha 62 alunos filhos de imigrantes matriculados em 12 escolas de Ensino Fundamental e em sete escolas de Educação Infantil. Esses alunos na Educação Infantil eram provenientes das seguintes nacionalidades: quatro crianças são de Bangladesh e quatro do Haiti; duas crianças são do Sudão; um aluno de cada um dos seguintes países: Marrocos; Colômbia, Senegal e Venezuela.

No Ensino Fundamental, a nacionalidade dos alunos matriculados era a seguinte: 19 são de Bangladesh; 18 são da Venezuela; sete são do Haiti; três são da Colômbia e um aluno de Cuba. Além disso, a Secretaria divulgou que cerca de 16.750 alunos estavam matriculados na rede entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. Assim, as crianças filhas de imigrantes representam 0,37% dos alunos matriculados. É preciso destacar que os dados são imprecisos em razão da falta de instrumentos efetivos de registro e, principalmente, pelos dados terem sido coletados no momento de excepcionalidade mundial em virtude da pandemia Covid-19. Muitos podem ter saído ou retornado à cidade sem um maior controle e registro.

Entretanto, o mapeamento que era para ser construído a partir do cruzamento dos dados das redes não foi possível de ser feito pela ausência de informações. Esse dado leva-nos a pensar com o sociólogo e educador espanhol Miguel Arroyo, que em seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias* (2014), comenta que:

A presença de Outros Sujeitos em ações coletivas que se tronaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimentos feministas, negros, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pró-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizados, apenas, destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes. (ARROYO, 2014, p.26).

Arroyo utiliza o conceito de outros sujeitos para tratar sobre os sujeitos que são invisíveis para a sociedade e que, por ações coletivas, conseguiram adquirir alguns direitos. Esses sujeitos possuem direitos aos programas sociais compensatórios e às políticas educativas por se mostrarem presentes e resistentes. Seriam estes os direitos mínimos para a dignidade humana? Seriam os estranhos, assim chamados por Bauman (2017), tão estranhos que não chegam a ter os mesmos direitos que os outros sujeitos ao qual Arroyo (2014) refere-se? Cabe lembrar ainda, neste ponto, o que o sociólogo Bauman (2017, p. 14) afirma: “sobre os estranhos sabemos muito pouco”. Dessa forma, podemos afirmar que é possível saber menos ainda sobre as crianças imigrantes de acordo com as primeiras tentativas de levantamento de dados desta pesquisa de campo. Assim sendo, ainda não é possível identificar com precisão quantas são, onde estão e, muito menos, quem são as crianças imigrantes ou em situação de refúgio que estudam em Passo Fundo.

4.1 Pesquisa de campo: a pandemia Covid-19

A partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, foram selecionadas três escolas para participarem da pesquisa de campo. Os critérios utilizados para a escolha dessas escolas²² foram: a) quantidade de filhos de imigrantes matriculados na escola; b) a nacionalidade dos alunos matriculados. Buscamos entrevistar profissionais que atuam em escolas que trabalham com alunos de diferentes nacionalidades. Foram priorizadas, em primeiro lugar, as escolas com alunos vindos de Bangladesh, por ser a nacionalidade com maior número de matrículas na rede, em seguida, a escola com alunos venezuelanos e, por fim, haitianos. Relembramos que os dados fornecidos pela mantenedora são imprecisos em virtude da falta de instrumentos de registros efetivos, portanto, outras escolas da rede poderão apresentar alunos, filhos de imigrantes, em maior quantidade e/ou com outras nacionalidades.

Ao considerar os processos relacionados aos caminhos que conduzem ao universo intercultural, foram elaboradas, como instrumento de pesquisa de campo, entrevistas semiestruturadas (Anexo 1) para serem aplicadas aos coordenadores pedagógicos e professores que trabalham com alunos, filhos de imigrantes, bem como para os próprios alunos. Assim sendo, concordamos com Tedesco ao afirmar que:

saber ouvir, estar aberto a trocas culturais, à desconstrução de representações negativas em torno do imigrante, mas sobretudo aos horizontes das relações mentais, físicas e interpessoais, para que haja comunicação recíproca e acolhimento. Fazendo assim, produziremos processos relacionais que se encaminham para o universo intercultural. (TEDESCO, 2019, p. 318-319).

A escolha desse instrumento, bem como a definição do público-alvo deu-se pela possibilidade de ser feita mesmo através de plataformas digitais, pois o período de aplicabilidade ocorreu durante a pandemia da Covid-19 e, por orientação sanitária, muitas escolas ainda encontravam-se fechadas ou em processo gradativo de retomada das aulas no formato presencial. Dessa forma, não era possível prever as reais possibilidades de realizar a entrevista *in loco* e presencialmente pelo período sombrio que o mundo vivia no momento em que esta pesquisa de campo estava sendo estruturada. Por entender a gravidade da situação instaurada mundialmente e pelo momento histórico inusitado vivido é que será registrado o contexto pandêmico em que esta pesquisa se desenvolveu.

²² A EMEF Wolmar Salton mesmo estando entre as escolas em que se apresenta um número considerável de alunos imigrantes não fez parte desta pesquisa por ser a escola em que atuo como Coordenadora Pedagógica.

Meses antes do meu ingresso no curso de pós-graduação, em dezembro de 2019, foi a primeira vez em que a Organização das Nações Unidas (ONU) recebeu o comunicado que uma pneumonia de causas desconhecidas havia sido detectada na maior cidade da província de Hubei na China, chamada Wuhan. Um mês após esse comunicado, já no ano de 2020, o que era para ser apenas uma pneumonia foi declarada uma Emergência de Saúde Pública de Importância Nacional através do vírus nomeado SARS-CoV-2. No mês de março, a ONU declarou que havia ocorrido a disseminação comunitária do vírus em todos os continentes, o que caracterizava uma pandemia. Além disso, comunicava ao mundo a recomendação de que, para contê-la, eram necessárias três ações: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social.

No Brasil, a situação não era diferente do restante do mundo. O Ministério da Saúde editou a Portaria nº 188, em 3 de fevereiro de 2020, publicada no Diário Oficial da União (DOU), em 4 de fevereiro de 2020, declarando Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo Coronavírus (COVID-19) (BRASIL, 2020a). Toda essa situação foi se agravando gradualmente e tomando proporções inimagináveis com milhares de pessoas mortas, colapso nos hospitais, desemprego e crise econômica mundial. Boaventura de Sousa Santos (2021) no livro *O futuro começa agora: da pandemia à utopia*, lançado durante o ano de 2021, afirma que:

O vírus espalha-se no mundo à velocidade da globalização. Sabe monopolizar a atenção da mídia como o melhor perito de comunicação social. Descobriu os nossos hábitos e a proximidade social em que vivemos uns com os outros para melhor nos atingir. Gosta do ar poluído com que fomos infestando as nossas cidades. Aprendeu conosco a técnica dos drones e, tal como estes, é insidioso e imprevisível onde e quando ataca. Comporta-se como o 1% mais rico da população mundial, um senhor todo-poderoso que não depende dos Estados, não conhece fronteiras, nem limites éticos. (SANTOS, 2021, p. 43)

A escola não ficou ilesa a toda a devastação do vírus e, como medida de segurança sanitária, precisou ser fechada. Assim, no dia 17 de março de 2020, o Ministério da Educação (MEC) publicou a portaria nº 343 como forma de manifesto em substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais na Educação Superior enquanto durasse a pandemia Covid-19. No outro dia, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veio orientar todos os sistemas, etapas e modalidades de ensino da federação sobre a necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas por causa das medidas de prevenção à propagação do vírus. Entretanto, foi no dia 20 de março de 2020 que o Congresso Nacional aprovou o Decreto Legislativo nº 6 que reconheceu, para os fins do artigo 65 da Lei Complementar nº 101, de 4 de maio de 2000,

a ocorrência de um estado de calamidade pública, nos termos da solicitação do Presidente da República encaminhada por meio da Mensagem nº 93, de 18 de março de 2020.

Todo esse cenário estendeu-se para o ano de 2021. Com as escolas fechadas, os professores e alunos de todas as modalidades e etapas de ensino foram obrigados a permanecer em suas casas sem saber o que aconteceria. A pesquisa de campo estava prevista para ser realizada entre os meses de setembro e novembro de 2021. Devido à melhora do cenário pandêmico, foi possível aplicar a entrevista de forma presencial dentro da data prevista.

Contudo, cabe destacar que estava sendo um período de transição para as escolas entre o ensino remoto e o presencial. Elas estavam retornando com o ensino presencial, acolhendo professores, alunos e familiares depois de um grande período de isolamento e distanciamento social. O processo de retorno das aulas adotado pela Secretaria Municipal de Educação foi orientado pelos protocolos de saúde, por isso, foi necessário mais tempo para a aplicabilidade das entrevistas, porque os alunos imigrantes não estavam na escola todas as semanas. Foram necessárias duas visitas presenciais em cada escola. A primeira para entrevistar a coordenação pedagógica e a professora e a segunda visita para conversar com as crianças. Os encontros aconteceram na própria escola, levando em consideração todos os protocolos sanitários, com duração de aproximadamente 90 minutos. As entrevistas foram gravadas e depois transcritas para serem analisadas.

Participaram da pesquisa gestores das escolas - uma diretora e três coordenadoras pedagógicas - três professoras - sendo duas que atuam nos Anos Iniciais e uma que atua nos Anos Finais com Língua Portuguesa. Cabe destacar que todos os profissionais que participaram da entrevista mantêm ou mantiveram contato pedagógico direto com os alunos imigrantes que foram entrevistados.

Os alunos imigrantes que participaram da entrevista foram dois bengaleses - um menino com 11 anos que frequenta o 4º ano do Ensino Fundamental (EF) e uma menina²³ de 12 anos que frequenta o 5º ano do EF - na mesma escola²⁴. O aluno venezuelano²⁵ tem 14 anos de idade e frequenta o 8º ano do EF. A aluna haitiana não foi possível de ser entrevistada em virtude da situação pandêmica.

4.2 A pesquisa de campo: o pesquisador

²³ A aluna entrevistada foi a primeira bengali a ser matriculada na Rede Municipal no ano de 2017.

²⁴ Esta escola possui 170 (cento e setenta) alunos matriculados e está localizada na área urbana do município.

²⁵ O aluno frequenta uma escola com aproximadamente 620 (seiscentos e vinte) alunos e que está localizada na área urbana do município.

Como expressei anteriormente, a pesquisa de campo aconteceu em um período de transição, de ressignificação da escola em virtude da pandemia. Chegar à escola, naquele momento, para pesquisar os alunos imigrantes foi um desafio muito grande, pois não sabia bem ao certo como seria recebida. Particularmente tinha receio que a minha presença na escola gerasse um ambiente de cobrança ou até sentimentos que estivesse ali para fiscalizar o trabalho que estava sendo feito ou não por cada escola.

Adentrar no cotidiano escolar no momento do retorno das aulas presenciais, como pesquisadora, certamente, foi um grande desafio. “Não podemos esquecer que a noção de ‘estrangeiro’ incorpora o heterogêneo, o diferente, o que não é daqui, mas está aqui” (TEDESCO, 2019, p. 334, *grifo do autor*). Seria eu mais uma estrangeira a adentrar no contexto daquelas escolas? Marli André (2001, p. 54) afirma que, nas últimas décadas, ocorreu uma mudança na produção e no interesse das pesquisas, no papel do pesquisador que explora o campo da educação, encorajando o diálogo entre os diferentes conhecimentos, bagagens de experiências e práticas profissionais. Assim, destaca André (2001, p.54, *grifos da autora*):

Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de um sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a pesquisa com a colaboração dos participantes.

Ao concordar com essa forma de proceder como pesquisadora foi que adentrei ao cotidiano dessas escolas. Assim, completa Arroyo: “às escolas chegam seres humanos únicos, que exigem outras concepções pedagógicas menos dicotômicas, mais unitárias da formação e do desenvolvimento humano/cidadão, total” (ARROYO, 2014, p.255). Portanto, tanto os sujeitos que seriam entrevistados, quanto as problemáticas em torno da criança migrante fazem parte da minha própria experiência pedagógica - como docente, como coordenadora pedagógica. Estar em outros espaços que estavam passando pelos mesmos desafios seria uma possibilidade única de avanço pessoal e pedagógico.

4.3 Pesquisa de campo: acolher e integrar sem a língua falada é possível?

É possível afirmar que o primeiro contato entre família e escola inicia com o processo de matrícula das crianças na instituição. Este é o momento em que a escola poderá acolher e integrar os novos sujeitos que farão parte da comunidade escolar. O primeiro momento em que a escola pode expor sobre a sua proposta pedagógica, sua rotina, enfim, contar sobre o seu cotidiano. Concordamos com Paulo Freire ao afirmar que estar integrado ao contexto significa

não estar apenas nele, mas com ele. Não é uma simples adaptação, acomodação, ajustamento aos comportamentos, é, nas palavras do autor: “a sua integração o enraíza” (FREIRE, 2020, p. 58-59). Portanto, acolher integrando o aluno ao contexto escolar é fazer a sua enraização em toda a proposta pedagógica da instituição.

Por assim entender esse processo, a entrevista semiestruturada iniciou perguntando a todos os entrevistados como foi esse processo de chegada, de acolhida, de integração ao espaço escolar? Foi possível perceber que nessas instituições escolares há uma preocupação em acolher quem chega. Também, diante da fala dos alunos, é possível observar que quem chegou – neste caso, as crianças filhas de imigrantes – também se sentiu acolhido. Entretanto, cabe elucidar em que medida esse processo de acolhida do outro no contexto escolar pode, como afirma anteriormente o autor Freire, enraizar ou inviabilizar quem chega para fazer parte desse território educativo. Maria Teresa Nidelcoff, em seu livro *Uma escola para o povo*, já apontava que:

a escola recebe a cada ano um novo contingente de crianças que compõem e trazem consigo *uma realidade já marcada e dificilmente passível de modificação*. É inútil que nós, professores, tentemos ignorar a situação: as crianças chegam já com diferentes possibilidades, e as oportunidades que perderam são IRRECUPERÁVEIS. Isso porque tais possibilidades diferentes nascem do ambiente onde viveram, das experiências pelas quais passaram, da maneira como se alimentaram desde o nascimento, dos estímulos intelectuais que receberam ou não desde pequenos. Quando em idade escolar, as deficiências nutritivas já deixaram marcas insuperáveis. (NIDELCOFF, 2004, p. 10, *grifos da autora*)

Frente a isso, a Coordenadora Pedagógica 1 relatou que a primeira aluna estrangeira chegou na escola no ano 2017. Nessa época, ela era a professora do primeiro ano do Ensino Fundamental e ainda não havia assumido a coordenação da escola. Ela contou que: “*naquela época, pedi muito para a diretora que precisava de alguém que me ajudasse. Não era para ajudar a alfabetizar, isso eu sabia fazer. Eu precisava de alguém que me ajudasse na comunicação.*” Esse relato conduz aos desafios iniciais desse processo de acolhida e integração, que aqui pode ser denominado como sendo a *inexistência de comunicação falada entre quem está – a professora - e quem chega – a criança filha do imigrante*. Fica evidente a desestabilização do educador que até então tinha consciência da sua função profissional na escola – alfabetizar. Mas, diante desse aluno, precisa de auxílio para fazer o que, por vezes, sempre foi o mais simples nessa relação educador – educando: a fala.

Esse desafio faz com que questionemos: em que medida é possível que a escola faça a acolhida e integração de uma pessoa, uma criança sem a possibilidade da linguagem falada? Paulo Freire (2021, p.65) destaca que “a escola não é só um espaço físico. É um clima de

trabalho, uma postura, um modo de ser”, assim, é possível afirmar que o processo do acolhimento e integração do aluno deve fazer parte *do modo de ser* da escola, fazer parte da sua ação pedagógica. Diante disso, cabe salientar que acolher e integrar não só o aluno filho do imigrante e sua família, mas todos que chegam, é tarefa que vai para além da sala de aula, da professora que recebe o aluno, é função de todos (órgão mantenedor, diretor, coordenador, orientador, professores, alunos, funcionários, pais, alunos), que são os responsáveis pelo modo de ser da escola.

Portanto, o pedido de ajuda para poder comunicar-se com essa aluna feito pela professora a sua superior imediata é pertinente e precisa ser considerado como sendo uma das primeiras ações para facilitar o processo de acolhimento e integração. Pois, além dessa entrevistada, a Professora 2 contou que: *“quando eu vi, ele já estava na sala de aula. Ele chegou e foi acolhido. A gente foi daquele jeito que a gente tem, sem muito preparo, sem muito embasamento teórico. A gente o recebeu do nosso jeito de sempre.”* Esse relato confirma que

a escola que o povo recebe é muito mais *a escola que os professores organizam* com sua maneira de ser, de falar, de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares (NIDELCOFF, 2004, p. 19, grifos da autora)

Para esclarecer melhor, o que a professora define como sendo o “jeito de sempre”, a aluna bengali contou que: *“quando eu vim para essa escola, todo mundo era simpático, todo mundo falava comigo e conversava,”* ou seja, todos falavam com a aluna, mesmo que essa aluna não entendesse uma só palavra falada, talvez esse tenha sido o “jeito de sempre” – o jeito de sempre de a escola acolher e integrar seus alunos – que faz com que, segundo o aluno bengali: *“eu gostei dessa escola. Também da professora, dos amigos e para estudar”*.

A Coordenadora Pedagógica 2 entrevistada relatou já, no início da conversa, que: *“os dois alunos venezuelanos são muito amáveis. Eles foram muito bem acolhidos. Eles se esforçaram para ter um relacionamento legal com os colegas e com os professores. Os alunos os acolheram muito bem”*. Esse relato foi confirmado pelo aluno venezuelano quando contou que: *“as pessoas nos tratam muito bem, com muita alegria”*. Ao levar em consideração essas duas falas, é possível perceber que o contexto escolar é palco de um conviver entre os autóctones e os estrangeiros, que é harmonioso, isto é, tanto por parte de quem chega tanto quanto de quem acolhe na escola, há um “esforço” para que todos se sintam bem, sintam-se acolhidos e aceitos.

Entretanto, torna-se prudente pensar sobre esse “esforço” que foi destacado pela educadora. Que esforço é esse? Fleuri (2004) explica que os encontros, os conflitos entre as

culturas – aqui pode ser entendido como sendo o modo de ser – têm sido, por vezes, resolvido a partir de perspectivas etnocêntricas, ou seja, relações “que pretendem impor o próprio ponto de vista como o único válido” (p.4), mesmo quando de forma sutil como o exposto pela Coordenadora Pedagógica 2. Para além, talvez essa forma sutil que, por vezes, é utilizada pela escola, seja uma nuvem de fumaça para esconder, ocultar ou tornar invisível o sujeito que difere,

deixa-se de valorizar devidamente os sujeitos sociais que produzem tais manifestações culturais, ou não se consegue compreender a densidade, a dinamicidade e a complexidade dos significados que eles tecem. (FLEURI, 2004, p. 12)

Seguindo a ideia do autor, essa relação binária entre autóctones e imigrantes “não permite compreender a complexidade das inter-relações, nem a pluralidade e a variabilidade dos significados produzidos nestas relações”. (p.12) Fleuri continua explicando que essa lógica pode também ser determinada unidirecionalmente pela referência cultural dominante, que, neste caso, é a dos autóctones. Expresso de outra forma, para os autóctones, há um “esforço” de aceitação, há um acolhimento, há a tentativa para integrar os alunos, filhos de imigrantes, ao contexto escolar. Estes, por sua vez, percebem a acolhida, porém, a acolhida que os entrevistados aqui expuseram não é suficiente para a dimensão que é exigida pelo fazer pedagógico, para que haja o enraizamento proposto por Paulo Freire, para que se efetive o papel da escola. Fleuri afirma que “o reconhecimento do outro a partir dos complexos processos que constituem sua subjetividade permite compreendê-lo em sua alteridade”. (2004, p. 20) Frente a isso, quando os entrevistados afirmam que a acolhida e a integração foram bem-feitas pela escola, isso pode ser entendido como uma forma de mostrar que está tudo bem, que não existem conflitos, que o território da escola está sendo para todos.

Cabe destacar que existem movimentos, tentativas nas escolas, mesmo que solitárias, para estreitar vínculos, como relata a Professora 1, que começou a aprender algumas palavras na língua dos alunos estrangeiros com o objetivo de conseguir melhor comunicação. Como ela refere: “*eles vão me ensinando. Tem que ver a alegria deles ao ver a professora falando a sua língua. Eles ficam tão felizes*”. Porém, essa entrevistada afirma que há dificuldade em aprender a nova língua: “*mas, é muito difícil falar a língua deles. Eu tenho que repetir várias vezes para dar certo*”. A docente reconhece o quão difícil é aprender uma segunda língua em condições inadequadas, mas que aprender a língua do aluno facilitaria o processo de pertencimento da criança estrangeira ao novo espaço escolar.

Portanto, não é possível subestimar a importância da comunicação falada, pois “a língua é uma das expressões mais imediatas, autênticas e concretas da cultura” (FREIRE; MACEDO,

2011, p. 213). Assim compreendida, a língua é uma das expressões de acolhimento e integração que é imediata na relação, porém, na falta dela é preciso encontrar outras formas que sejam imediatas e que possam auxiliar nesse processo, aqui sugerido pelos entrevistados o investimento institucional na contratação de um intérprete.

Coordenadora Pedagógica 1: Mas, eu acho que a coisa (referindo-se a chegada dos alunos estrangeiros) ainda não tomou uma proporção a ponto de preocupar a SME para que se faça alguma coisa, para que se tenha feito um projeto. Não que a gente não tenha tido um apoio, mas eu acho que ninguém sabia direito o que fazer.

Coordenação Pedagógica 2: A gente não teve maiores problemas, mas se tivéssemos aluno com mais dificuldade, mais timidez, talvez fosse necessário um intérprete para auxiliar.

Professora 1 Mas, realmente, se nós tivéssemos um único aluno, que ele ainda não estivesse dominando a nossa língua, nós iríamos precisar de um intérprete. Não sei se a Prefeitura teria este suporte para oferecer. Então, a ajuda entre eles acaba sendo fundamental. Eles já se conhecem, é familiar.

Professora 3 Eu penso que se houvesse isso seria muito mais fácil para nós, professores. Claro que nós temos que trabalhar com as diversidades, que cada aluno tem que ter o seu tempo, cada um tem as suas diferenças.

Contudo, a falta desse profissional ou de investimentos adequados para a formação dos professores não pode ser entendida como impedimento para que as crianças, filhos de imigrantes, não possam ser acolhidas pela escola. O primeiro seria uma solução imediata e o segundo, em longo prazo. Paulo Freire pontua que

vejo esse problema como político, ideológico, e não meramente linguístico ele implica decisões políticas por parte do governo e do partido. Mas essas decisões políticas implicam também uma série de consequências administrativas e econômicas. (2011, p. 214)

Os alunos estrangeiros também foram indagados sobre como aprenderam a comunicar-se com os autóctones, visto que todas as crianças entrevistadas falavam português no momento da entrevista. Não houve a necessidade de intérprete.

O aluno bengali contou que o pai já falava um pouquinho de português e que, depois, na escola, conseguiu entender mais. A aluna bengali relatou que chegou ao Brasil e que não havia mais ninguém do seu país que conhecia. As únicas pessoas que ela se relacionava eram brasileiras e na escola. *“Não entendia o que falava. Chegava em casa e lembrava de algumas palavras que a professora falava e colocava no celular para saber o que era. No meu celular, tinha o tradutor. Era assim que fazia. Passa o dia repetindo as palavras.”* Ela continuou explicando que, com a chegada de novos amigos bengalis, ela precisa ajudá-los a aprender português: *“Agora que tem mais pessoas do meu país, eu também vou na casa deles, eu falo muito com mulheres em português, elas também falam. Agora, por ter mais pessoas, eles não*

falavam muito português é por isso, eu acho que eles estão tendo dificuldade de falar. E se tivesse mais pessoas perto deles do Brasil, falando do Brasil, em Brasil, eles conseguiriam falar um pouquinho mais.”

O aluno venezuelano contou que aprendeu sozinho a falar português com a ajuda do celular, mas que, mesmo assim, teve muita dificuldade em entender porque: *“Nós estudamos o português de Portugal e aqui é diferente. Nós falávamos bom dia e as pessoas não entendiam.”* Ele destacou que aprendeu a falar português escutando na escola. *“Na escola, eu só escutava.”* Porém, contou: *“o meu irmão ainda não fala muito bem o português. Fala mais em Espanhol.”* Importante destacar que mesmo o aluno venezuelano, que fala espanhol, língua que pode ser um pouco compreendida no Brasil, aponta a sua dificuldade em “acostumar-se” em falar a língua brasileira, mesmo já morando no Brasil há três anos: *“o meu irmão ainda não fala muito bem o português. Fala mais em Espanhol.”* Ainda destaca que a tecnologia o auxiliou neste processo de aprendizagem da língua. Entretanto, aponta as limitações que os aplicativos de celular apresentam diante da diversidade de dialetos que existem na comunicação oral. A Coordenadora Pedagógica 1 também relata o auxílio da tecnologia nesse processo de aprendizagem da língua: *“A escrita é um instrumento, parece que é mais fácil. Parece que eles compreendem mais. Usam o tradutor.”*

Entretanto, a aluna de Bangladesh destaca a importância de conviver com os brasileiros: *“eu não falava muito do meu país, eu passava muito mais do meu tempo na escola e com pessoas do Brasil. Eu via só português, português, português, por isso eu aprendi mais rápido.”* A menina ainda aponta as possíveis dificuldades que estão sendo enfrentadas pelos alunos bengaleses ao explicar: *“agora por ter mais pessoas, eles não falam muito português, é por isso, eu acho, que eles estão tendo dificuldade de falar. E se tivesse mais pessoas perto deles do Brasil, falando do Brasil, em Brasil, eles conseguiriam falar um pouquinho mais.”* O aluno bengalês aponta outra importante informação - *“o pai falou um pouquinho”* – essa explicação expõe o fato em que muitas das famílias que vieram de Bangladesh, o pai (o homem) veio primeiro e, por já morar no Brasil, há algum tempo, conseguia comunicar-se melhor, facilitando a adaptação e a comunicação da família no Brasil. Essa mesma situação também se repetia com a aluna desse país.

Conviver, integrar-se, ser aceito na comunidade para além da escola torna-se um imperativo indispensável nesse processo de acolhimento do estrangeiro, por assim dizer, *“integração social se alia com a ideia e prática de cidadania.”* (TEDESCO, 2019, p. 331) Portanto, o primeiro e grande desafio administrativo/pedagógico confirmado está no campo da comunicação verbal e escrita, seguido da revitalização dos processos pedagógicos da escola

como foi constatado a partir do relato da Coordenadora Pedagógica 1 ao afirmar que: “*eu penso que esse é o principal desafio pedagógico. Usamos muitos gestos, às vezes a gente escreve*”.

Além disso, a entrevistada aponta uma ferramenta de aprendizagem muito utilizada entre os alunos bengalis: “*Nós percebemos que todos os celulares deles são em inglês. Usam o tradutor.*” Além dos aplicativos de celulares que auxiliam nessa forma de comunicação, a coordenadora considera que: “*a escrita é um instrumento, parece que é mais fácil. Parece que eles compreendem mais.*” Ao revisitar os escritos da brasileira Magda Soares, em seu livro *Alfabetização*, questão dos métodos, estando no ano de 2020, na sua 4ª edição, é possível constatar que a autora reserva um título com a questão - *aquisição da escrita: um processo natural?* Nesse texto, Soares faz uma revisão das teorias adotadas por muitas escolas sobre o processo de alfabetização. Entre elas, ganham destaque teorias que defendem que “a aprendizagem da escrita seria, portanto, um processo semelhante à aquisição da fala, diferenciando-se desta apenas por ter objeto à língua *visível* e não a língua *sonora*.” (2020, p.39 – grifos da autora). Pois bem, se o processo de escrita é natural assemelhando-se ao processo da fala, a constatação feita pela coordenadora pedagógica seria equivocada em virtude de o estrangeiro não saber falar português, mas se sentir mais confortável quando a comunicação é feita através da escrita? Felizmente a observação da entrevistada não está equivocada, pois Soares explica que a escrita não é produzida naturalmente, assim como a fala, ao contrário “é uma invenção cultural, a construção de uma *visualização* dos sons da fala, não um instinto” (2020, p.45 – grifos da autora)

Em decorrência, se a escrita é uma aquisição cultural, precisa “ser ensinada por meio de métodos que orientem o processo de aprendizagem do ler e do escrever” (p.45) e a “fala é inata? é um instinto; sendo inata, instintiva, é naturalmente adquirida, bastando para isso que a criança esteja imersa em ambiente em que ouve e fala a língua materna” (p.45). Diante dessas afirmações, como é possível que o estrangeiro, que não domina a língua dos autóctones e sua língua materna em nada se assemelha a ela, consegue sentir-se mais confortável diante da comunicação escrita do que a falada? Consegue ler mesmos antes de conseguir falar e/ou compreender a fala dos autóctones, sem a utilização dos meios tecnológicos? Essas questões parecem essenciais, pois, nas primeiras palavras desta dissertação, foi apresentado um número bem expressivo de brasileiros que ainda não dominam a língua escrita, que são considerados analfabetos ou analfabetos-funcionais. A resposta para essas questões poderia ser, em grande medida, um novo olhar para o processo de alfabetização no Brasil.

Outra gestora destaca que um dos grandes desafios da gestão escolar é o diálogo com a família estrangeira, isso porque, muitas vezes, os adultos são mais restritos ao entendimento da

língua portuguesa: “*a gente fica tentando fazer-se entender, tentando entender o que eles estão falando. Eles, geralmente, não falam muito. Eles mexem a cabeça, concordam ou discordam. Eles vão sinalizando com a cabeça, mas a gente não sabe se eles estão entendendo mesmo*”. Diante dessa fala, é possível pensar na relação que se estabelece entre os imigrantes e os autóctones, entre a família da criança imigrante e a escola que acolhe esse aluno ou no papel social que essa instituição desenvolve. Segundo o Tedesco:

A escola remarca, ritualiza e fortalece as diferenças de classes sociais, áreas de residência, níveis de instrução, etnias etc., mas, ao mesmo tempo, pode se tornar um espaço por excelência para a dimensão da integração e o futuro da convivência Interétnica. (2019, p. 340-341)

Sobre o papel social da escola, o autor continua sua reflexão ponderando que, para além do acolhimento, da socialização, de assimilação da cultura, da competência linguística e de redes ampliadas com autóctones, é importante que a escola possa “*produzir processos sociais não tão deslocados da vida comum do imigrante e dos autóctones. As visões de mundo que nesta se desenvolvem são representativas da sociedade maior*” (2019, p. 342 e 343).

Portanto, fica evidente que os alunos, filhos de imigrantes, aprenderam a comunicar-se com os autóctones apesar da escola, isto é, a escola, que é a instituição oficialmente instituída como sendo o espaço de aprendizagem, pouco ou em nada colaborou para que tanto a aluna bengali quanto o aluno venezuelano aprendessem efetivamente a comunicarem-se em território brasileiro. Freire e Macedo salientam que

a construção do significado dentro da escola é muitas vezes estruturado mediante uma gramática social dominante, que limita a possibilidade do ensino e aprendizagem críticos nas escolas. A linguagem dominante, neste caso, estrutura e regulamenta não só o que deve ser ensinado, mas também como deve ser ensinado e avaliado. Segundo essa análise, a ideologia combina-se com a prática social na produção de uma voz da escola – a voz da autoridade indiscutível -, que busca demarcar e regulamentar os modos específicos pelos quais os alunos aprendem, falem, ajam e se apresentem. (2011, p. 55)

Neste caso, especificamente, podemos entender que o papel regulador da escola acaba por neutralizar a diversidade de vozes, de narrativas e de experiências que formam as inúmeras culturas que compõem a instituição. Diante disso, emergem fortemente questões desta pesquisa: em que medida o currículo escolar tem colaborado para a efetivação da aprendizagem dos filhos de imigrantes? Que currículo é este?

4.5 Pesquisa de campo: para além do jeito de sempre da escola

A comunicação, a acolhida e a integração são fatores fundamentais no processo de escolarização, em especial, dos filhos dos imigrantes. Entretanto, é preciso pensar para além dessas questões, pensar sobre o que esses alunos aprendem efetivamente na escola, pensar sobre currículo escolar. Aqui, destacamos as palavras de Freire:

De início, isso exige compreender o currículo como representativo de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinada história é contada mediante a organização do conhecimento, das relações sociais, dos valores e das formas de avaliação. (2011, p. 64-65)

Se o currículo escolar representa um conjunto de interesses, como bem expressa o autor e segundo Vera Maria Candau de que “as diferenças socioculturais são componentes fundamentais das relações sociais” (2014, p.23), podemos afirmar que a escola é uma instituição palco do encontro, da acolhida e da interação das diversas culturas, assim, como é possível existir um moncurrículo escolar? Por ser entendido dentro dessa dimensão, que o currículo escolar precisa atender as necessidades de cada escola, pois cada instituição torna-se única diante da diversidade cultural que forma a comunidade em que ela está inserida. O currículo legitima a ação pedagógica da escola, aponta o caminho a ser seguido, ou seja,

o currículo é uma outra instância de uma política cultural cuja práticas significativas contêm não só a lógica da legitimação e da dominação, mas também a possibilidade de formas transformadoras e *empowering* de pedagogia. (FREIRE, 2011, p. 65 – grifos do autor)

Por isso, chama a atenção a fala de uma das professoras ao afirmar que: “*a gente foi daquele jeito que a gente tem, sem muito preparo, sem muito embasamento teórico.*” Arroyo (2014) afirma que: “A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana” (p. 28). Assim, o autor continua sua reflexão afirmando que a pedagogia, bem como a educação popular, precisa recuperar quem realmente são os agentes dos processos educativos. (p.28) Neste caso, os agentes desse processo são os alunos, filhos de imigrantes, e que ainda não dominam o código base de comunicação da língua portuguesa. Desse modo, em que medida o educador pode estar ou considerar preparado para trabalhar com tamanha diversidade? Nas palavras de Arroyo:

Para revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos. (2014, p. 28)

Partindo da ideia de que para revitalizar a teoria pedagógica da escola, o caminho é pensar sobre toda a dimensão que cerca o ser humano (formadora e deformadora), repensar esses processos parece-nos ser um próximo momento dessa relação entre a escola e o processo de escolarização dos filhos de imigrantes, principalmente, com aqueles em que a língua materna é muito diferente como, por exemplo: os bengaleses e os haitianos.

Portanto, o *jeito de ser da escola* pode não ser suficiente diante do grande mosaico cultural que compõe o contexto escolar. Isso fica evidente, pois as professoras relataram processos de escolarização de mais crianças estrangeiras que tecem a complexidade e os desafios do fazer pedagógico. Fleuri afirma que, ao reconhecer a diferença no outro, é necessário

a construção de um novo modo de organização da prática infantil capaz de, para além do instituído, acolher e elaborar o inesperado, através de múltiplas linguagens e múltiplas estratégias que se configuram nas relações que as crianças estabelecem entre elas mesmas e com os adultos. (2004, p. 21)

Concordamos com o autor sobre a importância de reorganizar práticas educacionais que considerem as múltiplas estratégias e linguagens, pois a Coordenadora Pedagógica 1 relatou que “*depois recebemos outros alunos que chegaram assustadíssimos. Ele não sabia o que estava fazendo ali. O pai veio na época, também sem saber falar nada de português. Ele, então, estava perdido. A família não conseguia ajudar.*” Sobre isso, é possível afirmar que “tanto a família quanto a escola são de fundamental importância para as segundas gerações; são universos de pertencimento onde as principais relações se produzem.” (TEDESCO, 2019, p. 343)

Nessa dimensão em que o filho do imigrante, a criança, *estava perdido e a família não conseguia ajudar*, podemos voltar os olhos para os processos que constituem a infância e para o direito de ser criança e de ter infância. Os filhos de imigrantes e/ou refugiados não escolheram estar em um novo mundo durante a sua infância. São reféns da decisão de outra pessoa ou de sistemas que lhes retiraram o direito de ser criança em seu país de nascimento. Reconhecer o direito dessas crianças que, por muitas vezes, não entendem o idioma local e que são invisíveis aos olhos da sociedade é um dever, sobretudo, da escola, mas não unicamente. Segundo os autores:

As crianças que fazem parte das famílias migrantes são forçadas a deixar seus lares e seus amigos, bem como suas raízes, em função da busca que a família empreende por um país “melhor” e com mais oportunidades. É importante destacar que os adultos da família raramente consultam a opinião das crianças no processo de decisão de uma empreitada migratória. (ASSUMPTÃO; COELHO, 2020, p. 175)

O direito à educação não se restringe unicamente a estar matriculada na escola. É necessária a garantia da equidade escolar, isto é, que seja possibilitada a condição para a efetivação da aprendizagem e do sucesso escolar. Talvez a isso se referisse a fala da Coordenadora que segue: *“Tem uns que vieram muito quietos, isolados, são só ouvintes. A gente não sabe o que eles estão entendendo do que estão ouvindo.”* No artigo Criança Migrante e o Direito à Educação: Leituras e conversas com equatorianos na atuação voluntária do grupo Diaspots (2020), Assumpção e Coelho afirmam que “algumas crianças desenvolvem comportamentos de reclusão e não envolvimento nas atividades diárias propostas pela professora.” A Coordenadora Pedagógica 1 entrevistada contou que havia uma criança imigrante que chegou na escola no primeiro ano e que, naquele momento da entrevista, estava frequentando o terceiro ano do Ensino Fundamental. Nas palavras da coordenadora *“ela começou e terminou o ano muda. Sabe que eu tentava falar com ela, eu era professora na época, eu chamava ela: vamos brincar lá fora? agora é tua vez de pular corda! Ela chorava se você insistia. Com ela não consegui. Eles também não sabem o que está acontecendo. É muito complexo”*. A respeito dessa questão, Tedesco (2019) ressalta que, em geral, os pais dos alunos imigrantes também não falam português, não possuem conhecimento suficiente para auxiliar seus filhos na escola, para compreender os processos tanto de alfabetização quanto de assimilação de conteúdo. Por não conseguirem compreender a forma com que a escola age tanto a família, quanto a criança imigrante apresentam nítida insegurança no contexto social. (p. 336-337)

No livro *Uma escola para o povo*, Maria Teresa Nidelcoff — discute como esse problema vai além dos alunos, filhos de imigrantes. Muitas vezes, a escola é uma instituição estranha para os sujeitos que dominam a língua, muito mais estranha para quem não domina. Nas palavras da autora:

a escola vai tratar a todos por igual. Entretanto, elas NÃO SÃO IGUAIS. Em função disso, para uns tantos será suficiente aquilo que a escola lhes dá; para outros não. Uns triunfarão, outros irão fracassar. (2004, p. 10, grifos da autora)

A autora continua suas ponderações e enfatiza que é possível observar claramente “a impotência da escola para tornar iguais àqueles que a realidade social e econômica tornou distintos” (2004, p. 13). Podemos afirmar que, com os filhos de imigrantes, a realidade pode ser ainda mais dura quando ele não consegue nem se comunicar através da língua dos autóctones, conforme esclarecem Assumpção e Coelho (2020), destacando que as crianças imigrantes na maior parte das vezes são tratadas pelos professores como tendo dificuldades de aprendizagem ou sendo desobedientes (p.172). A primeira constatação que as autoras apontam é feita também por Tedesco (2019) ao afirmar que “os filhos de imigrantes vão acumulando dificuldades e limites” (p.336) e pelo relato das entrevistadas ao serem questionadas como estava sendo desenvolvido o trabalho pedagógico com as crianças. As respostas chamam muita atenção, pois se constatou que não houve preocupação em reformular os planos de ensino ou currículo dessas escolas. Essa é a compreensão de uma coordenadora pedagógica: “*Nunca se pensou em reformular o currículo ou reformular os planos para atender*”. A Professora 1 comenta: “*em sala de aula, o processo de aprendizagem vai acontecendo naturalmente. Eu não fiquei preocupada com o que eu iria fazer. Eu vou sentindo, vendo as necessidades e vou adaptando.*” Portanto, “a escola, como instituição, geralmente confirma e assegura a estrutura social.” (NIDELCOFF, 2004, p.18)

Diante disso, ao ser questionada sobre o currículo escolar, a diretora falou sobre algumas dúvidas que tinha sobre atividades específicas como: cantar o hino nacional com os filhos de imigrantes e datas comemorativas sobre a pátria. No entanto, ela afirma que existem disciplinas que são mais específicas e outras que são mais gerais (matemática, biologia), portanto, as dúvidas quando surgem referem-se a “*trabalhar alguma coisa mais específica do país.*” Uma das coordenadoras pedagógicas destacou que, nos últimos anos, a escola tem o desafio de implementar a Base Nacional Curricular (BNCC), mas que, em virtude do momento pandêmico, essa ação ficou parada nessa escola. Ela aponta que a BNCC possibilita o acolhimento do estudante estrangeiro por se tratar de um documento muito amplo, conforme suas ponderações: “*a gente observa que ela é muito ampla. Que claro que, dentro disso, a gente pode acolher o estudante de qualquer lugar do mundo, de uma forma humanizada e precisamos integrar ele a esta realidade.*” A Professora 3 também utilizou a BNCC para responder ao questionamento. Ela destaca que o currículo não é fechado e que possibilita a inclusão dos alunos. Entretanto, trata-se de muito trabalho e que a professora sentir-se-ia melhor se tivesse ajuda.

Nós não temos um currículo fechado aqui, claro que nós temos que seguir a BNCC e tal. Mas a BNCC te dá abertura, para trabalhar com uma diversidade muito grande. Uma abertura muito grande, então isso é muito bom. Mas eu penso que o professor tem que ter aquela visão de conseguir enxergar o todo para você poder incluir todos os alunos nas suas aulas. Claro que dá trabalho. Dá trabalho sim, se você tivesse mais ajuda seria muito melhor. Mas enquanto não vem você tem que correr atrás para tentar com que todos fiquem incluídos.

Entre todas as respostas a que mais chamou atenção é da Professora 2. Ela pareceu surpresa com a pergunta e contou que *“nunca foi falado nada sobre os conteúdos, sobre o que sabiam sobre o que não sabiam. Não teve essa conversa. Foi sendo trabalhado.”* Acrescentou que o aluno chegou à escola e *“foi se integrando ao que estava sendo trabalhado, isso já faz dois anos.”* A docente destacou que esse fato aconteceu há dois anos e ela recorda que, na ocasião, a gestão da escola havia falado que *“seria uma integração, algo mais de sociabilização, do que cobrar coisas de conteúdo.”* Durante a elaboração da sua resposta, foi possível perceber a reflexão que a entrevistada realizou ao enfatizar que: *“a gente viu que ele tinha bagagem, que tinha conhecimento. Mas a gente não avaliou muito essa parte de conteúdo. A gente tentou ambientar ele. O mais importante foi a ambientação dele.”* Concordamos com Nidelcoff quando afirma que *“a escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares”*. (2004, p. 19)

Diante das respostas das educadoras, torna-se prudente perguntar: de qual concepção de currículo estamos tratando? Lopes e Macedo, no livro *Teorias de Currículo* (2011), observam:

(...) não é possível responder “o que é currículo” apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada “nova definição” não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. (p. 19, grifos das autoras)

Portanto, parece oportuno pensar nessa concepção de currículo por remeter ao tempo histórico de fala das entrevistadas, isto é, se *“a escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”* (LOPES E MACHADO, 2020, p.22), a negação da importância de reestruturação de ambos diante da diversidade cultural que o compõe como pode ser entendida? Sobre isso, as autoras concluem afirmando que:

aprende-se na escola não apenas o que é preciso saber para entrar no mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola. (LOPES E MACEDO, 2020, p. 26-27)

Além disso, por mais que as professoras não constatem dificuldades de aprendizagem nesses alunos como bem revela a Coordenadora Pedagógica 2, *“eles não tiveram dificuldades em acompanhar o trabalho que estava sendo desenvolvido em sala de aula”*, geralmente, as atividades que são desenvolvidas pelas crianças são as mesmas planejadas para os estudantes da modalidade da Educação Especial. É isso que destaca a Coordenadora Pedagógica 1: *“o que eu vejo as professoras fazendo e que orientamos, em nossas conversas, é que, às vezes, o que se pode fazer para o aluno estrangeiro é dar a atividade que se dá para os alunos incluídos”* e a Coordenadora Pedagógica 3 diz: *“nós conversamos também com as professoras e resolvemos fazer algumas atividades adaptadas como se fazemos na inclusão, para tentar simplificar a linguagem, usar bastantes figuras e outras maneiras, para interpretar aquele ponto.”* Portanto, se, de um lado, é observada uma escola que nega a importância do currículo escolar, que acredita que apenas um documento em nível nacional pode ser suficiente para dar conta da diversidade do contexto escolar, do outro, é constatado que a escola pouco sabe sobre essa diversidade cultural, conforme destacado nessa fala: *“o que se pode fazer para o aluno estrangeiro é dar a atividade que se dá para os alunos incluídos”*. Lopes e Macedo (2020) destacam que há uma rejeição ao realismo e o seu caráter discursivo tem imposto sentidos para termos centrais para o currículo, como, por exemplo, conhecimento e cultura. Elas enfatizam que um currículo, um bom currículo,

deveria criar mecanismos que permitissem escolher, na cultura universal, o que ensinar; deveria se preocupar com as relações de poder subjacentes a tal escolha; deveriam perceber que os conhecimentos (parte das culturas) não são externos ao aluno, interagem com ele; deveria dar conta dos processos educativos envolvidos no que acontece na escola, além da transmissão de conhecimentos selecionados de uma cultura universal. (p.41)

No entanto, é possível encontrar algumas iniciativas pontuais que demonstram tanto a preocupação com a aprendizagem desse aluno, como um trabalho multicultural por parte de algumas professoras. Parece ser um trabalho docente solitário e que vai perdendo intensidade quando do aparecimento das dificuldades em desenvolver. Como destaca a diretora: *“com a outra menina, a professora prontamente tentou fazer alguma coisa. Para ela falar da sua cultura, para a integração. Mas ela, eu acho, que tem medo de verbalizar”*. Uma das professoras fez seu relato sobre a tentativa de integrar a cultura da estudante haitiana com o trabalho pedagógico que estava sendo desenvolvido: *“eu fiz um trabalho de geografia onde a gente estudou alguns países, mas eu estava direcionando lá para o Haiti. Comecei a contar a história do Haiti, sobre o terremoto, as línguas que eram faladas, mostrar a cultura dos*

haitianos para os alunos.” Sua tentativa pedagógica foi fomentada pelo sentimento que a professora desenvolveu ao perceber que a aluna poderia sentir-se diferente dos demais. Nas palavras da professora:

conversei com os alunos num momento que ela não estava presente, explicando toda a situação. Que ela tinha vindo de fora, sobre inclusão, sobre a diversidade. Falei para eles que eu ia fazer esse trabalho, que é tipo um projetinho para a gente estudar a língua e estudar o país. A partir disso, eu sentia que melhorou muito as relações entre eles. Hoje, ainda fala pouco, mas ela fala muito mais do que lá no começo. Ela é muito querida.

A segunda constatação feita por Assumpção e Coelho (2020) sobre a “desobediência” dos filhos de imigrantes também foi apontada na entrevista realizada. Chamaram a atenção alguns relatos dos professores sobre a interferência da conduta dos alunos imigrantes no espaço escolar, bem como o cumprimento da rotina escolar. Cabe destacar a fala de uma das coordenadoras sobre a conduta desses alunos:

nós tivemos, inclusive que chamar os pais. Porque, uma vez, o xxxxx (aluno estrangeiro) falava na língua deles a aula toda e davam risada no meio da aula, normalmente. Nós tivemos que chamar os pais para explicar que não podíamos agir assim. Nós tínhamos tentado falar com eles xxxxxx (aluno estrangeiro) mas não tinha funcionado, então chamamos a família. O pai foi extremamente severo. Eles têm um respeito. Ele dizia: desculpa, nunca mais aconteceria isso, nunca mais, nunca mais. Isso não pode. Numa rispidez com as crianças.

Além dessa fala, também é importante ressaltar a fala da diretora sobre os conflitos entre colegas: *“ele (aluno haitiano) tinha uma cultura um pouco diferente, tinha alguns conflitos, ele tinha certa dificuldade social, com os colegas”*. Reconhecer a extrema dificuldade pedagógica que o professor apresenta para trabalhar com essas crianças é fato impossível de ser negado. Mas, é preciso trazer presente que “a escola é o território do simbólico, das relações com amigos, das competições de grupos informais, os quais vão permitindo maior segurança, identificação coletiva, assimilação e mimetismo (...)” (TEDESCO, 2019, p.337). Em nenhum outro relato apareceu a escola chamando os pais para conversar sobre a aprendizagem dos filhos. Os pais foram chamados na escola apenas quando as atitudes dos alunos imigrantes não eram adequadas ao contexto escolar. Portanto,

a vida escolar não é concebida como um sistema unitário, monolítico e rígido de regras e regulamentações, mas como um terreno cultural caracterizado pela produção de experiências e de subjetividade em meio a variados graus de acomodação, contestação e resistência. (FREIRE, 2011, p. 60)

Assim sendo, cabe questionar: seriam apenas as crianças imigrantes as únicas a apresentarem dificuldades em se adequar ao contexto escolar? Candau afirma que “os diferentes são um problema que a escola e os educadores têm de enfrentar, e essa situação vem se agravando e não sabemos como lidar com ela” (2018, p. 30). Isso se confirma quando uma das coordenadoras pedagógicas refere a dificuldade que alguns alunos imigrantes apresentam com a rotina escolar: *“porque também era uma coisa difícil o cumprir o horário ou chegar na hora, o vim buscar, os pais mandavam sozinhos para casa. A gente não sabia se podia mandar, porque a gente não sabia onde morava”*. Tedesco (2019) ajuda a compreender o que a escola define como sendo uma “desobediência” tanto por parte dos filhos dos imigrantes em cumprir as normas disciplinares da escola, quanto por parte da própria família em não cumprir os horários estabelecidos pela instituição, ao afirmar que:

sabe-se que é difícil entender a vida cotidiana dos alunos, suas culturas, as intenções dos pais, a grande tendência de transformação a imigração numa dimensão temporária, os elementos que significam suas vidas, seus comportamentos, imagens individuais e de grupos. (p.339)

Outro ponto que ganha destaque na entrevista é sobre a interpretação dos documentos dos imigrantes. As gestoras afirmam que compreender a documentação do imigrante é outro grande desafio administrativo. Além de várias famílias que se encontram em situação de refúgio e chegam sem documentação. O não entendimento sobre a documentação ou a falta de um histórico escolar interfere diretamente na classificação dos estudantes, pois acaba sendo muito difícil saber em qual ano de ensino a criança estava ou até se frequentava escola. Assim, explica a diretora: *“a documentação desses alunos certamente é o principal desafio administrativo.”* A Coordenadora Pedagógica 1 enfatiza que: *“os desafios enfrentados pela escola tanto na área administrativa quanto no pedagógico para inserir as crianças imigrantes no contexto escolar em primeiro lugar acredito ser a documentação.”* Além disso, quando é possível compreender o Ano de Ensino que a criança frequentava, ainda assim acaba sendo um desafio, pois não é possível ter a certeza de que aquela Série equivale à mesma da estrutura educacional brasileira. A diretora pontua que *“a interpretação dos registros escolares para saber onde eles estão, em que ano. Se tem uma correlação com o nosso aqui, com os nossos anos escolares.”* Esse fato é confirmado pela coordenadora pedagógica 1 ao afirmar que: *“não temos muita clareza de como funciona lá - se refere ao país de origem das crianças - nesse sentido, é um pouco difícil, porque eles também não sabem explicar.”*

Diante do exposto, foi possível observar que todas as escolas que participaram desta pesquisa apontaram a mesma forma de agir para solucionar a situação do aluno estrangeiro:

reclassificação, colocando-os nos primeiros anos do Ensino Fundamental para que possam alfabetizar-se, sem levar em consideração a idade cronológica como relatam as entrevistadas: Sobre isso, a Coordenadora Pedagógica 1 explicou que: *“colocamos eles sempre, a princípio, até o quinto ano”*; a Coordenadora Pedagógica 3 afirmou que: *“nós consultamos a SME para ver se era possível fazer isso, com essa faixa para escolarização. Eles nos passaram que a escola poderia organizar sua estratégia da melhor forma para estudante. Então, a gente acabou sugerindo que ela ficasse e acompanhasse o quinto ano. No final desse quinto, a professora achou melhor ela repetir este quinto ano. Nós fizemos o que julgamos melhor: reclassificamos os alunos, colocamos eles na turma e vamos adequando a situação”*. A diretora diz: *“pela idade nós vamos colocando eles mais ou menos no Ano de Ensino. Mas, se for possível, nós preferimos deixar eles nos Anos Iniciais, com uma professora só”*. Outra estratégia que apareceu nas escolas foi de reter os alunos no mesmo Ano de Ensino - reprovação -, na tentativa de fazer com que o aluno aprenda a ler e a escrever na língua portuguesa, como destaca uma das coordenadoras pedagógicas: *“outra estratégia é reter dois anos na mesma série.”*

Estes são importantes indicativos que demonstram a preocupação das escolas em possibilitar o processo de alfabetização na língua portuguesa dessas crianças. Entretanto, é possível constatar que diante dessas estratégias de repetir o mesmo Ano de Ensino, matricular os alunos nos Anos Iniciais, sem levar em consideração a idade cronológica para que eles possam alfabetizar-se são estratégias que têm reforçado a desigualdade entre os alunos. Os próprios entrevistados apontam essa dificuldade como a Coordenadora Pedagógica: *“o xxxxx²⁶ é um menino grande. Quando chegou, não tínhamos como colocar ele no primeiro ano. Então, a gente o colocou no terceiro, mas ainda dentro do desenvolvimento da alfabetização no ciclo dos três anos. Não tinha como colocar ele no primeiro ano, porque iria destoar demais. Até porque as brincadeiras dele já eram diferentes. Então, nós fizemos essa adaptação média, eu digo assim, entre idade e aprendizado, e colocamos mais ou menos.”* A professora comenta: *“O xxxxx era um menino grande, então a gente pensou em colocar ele numa classe de alfabetização. Acho que seria mais interessante ele ir para o segundo ano que tem mais essa construção de letra.”* Sobre isso, concordamos com Tedesco (2019), quando afirma que essas estratégias, entre inúmeras outras, colaboram para que o aluno imigrante tenha mais dificuldade e limitações. Nas palavras do autor: *“processos que se torna quase inevitável na produção das*

²⁶ Símbolo que será utilizado para resguardar a identidade do aluno citado.

diferenciações e dos conflitos que passam a ser produzidos no interior de toda a comunidade escolar onde há filhos de imigrantes.” (p. 336)

Diante disso, Alice Maria da Fonseca Freire (2018) descreve, no artigo *Interculturalidade e o ensino*, uma proposta pedagógica intitulada: sala de aula de línguas. A autora refere que a sala de aula de língua torna-se especial por ter seu objeto de estudo, seja a língua materna ou a segunda língua, como sendo a língua de instrução (p. 112 e 113). A interculturalidade na educação é aplicada não apenas ao que é ensinado (conteúdo), mas também à maneira como é ensinado (métodos, procedimentos, interação, contexto), “no qual diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua podem se enfrentar em uma luta entre o saber e o poder” (p.113). Talvez essa seja uma estratégia que possa ser desenvolvida pelas escolas, pois, como aponta a Professora 1,

percebo que os alunos imigrantes aprendem e desenvolvem os conteúdos do Ano de Ensino. Também observo que quando eles não têm a compreensão demonstram muito desejo em aprender. Eles querem ficar no mesmo nível dos demais. Parece-me que estes alunos tem uma sede pelo aprendizado muito maior do que os outros. Eles querem, eles buscam. Eles perguntam. Então eu tento mudar minha estratégia, mudar minha fala, eu tento achar uma maneira que ele vá conseguir compreender.

Expresso em outras palavras, se os alunos estrangeiros, na sua grande maioria, não apresentam dificuldade de aprendizagem, gostam e interessam-se pelos estudos “*querendo ficar no mesmo nível dos demais*” em que consistem as estratégias administrativo/pedagógicas utilizadas por essas escolas? Alice Freire (2018) continua sua análise afirmando que:

por mais que a ideia de trabalhar a aula de línguas na perspectiva da interculturalidade nos entusiasme e nos desafie, temos que ter clareza de que a experiência só dará frutos se construirmos a proposta em cima de bases bem sólidas. (p. 114)

Na experiência da autora, desenvolver uma sala de aula de línguas foi uma das estratégias utilizadas a fim de superar os inúmeros desafios enfrentados pela escola com a presença do aluno, filho de imigrante. Entretanto, essa decisão, como exposto na palavra da autora, foi o fruto da construção feita em bases sólidas. Expresso de outra forma, as decisões da escola “não podem ser só discutidas, elas precisam ser vividas em sala de aula” (FREIRE, p. 114, 2018). Podemos afirmar que a discussão não pode permanecer apenas no campo da teoria, ela, necessariamente, deve permear e emergir nas decisões que viabilizam a prática pedagógica.

Alice Maria da Fonseca Freire, no livro *Currículos, disciplinas escolares e culturas*, organizado por Candau e Moreira (2018), assinala que “se quisermos discutir a questão da

interculturalidade e o ensino da língua, temos que, primeiramente, estabelecer o que nos move a enfrentar esse desafio” (p. 112, 2018). Esta é uma questão fundamental que vai ao encontro das falas dos alunos imigrantes ao responderem a questão sobre como aprenderam a comunicarem-se no Brasil, pois, em nenhum momento, apareceu a escola como sendo a precursora dessa aprendizagem. Em sua análise, a autora relembra que as salas de aula não são homogêneas e que os alunos pertencem a diferentes grupos (étnicos, linguísticos, de gênero, de orientação sexual, de idade...). Nas palavras da autora:

Essa certeza tem de, necessariamente, nos levar não só a observar nossas salas de aula e a procurar entender quem são esses sujeitos que lá estão e que fazem parte do nosso dia a dia, mas também a questionar nossas próprias práticas educacionais. Isso porque precisamos ter a coragem de avaliar se essas práticas reconhecem as diferenças socioculturais ali presentes e levam a valorização desses sujeitos ou se calam as vozes dissonantes em prol de uma voz dita homogênea e que, em uma visão equivocada, levaria o trabalho pedagógico ao sucesso. (FREIRE, 2018, p. 112)

Enfim, “não é possível superar a ingenuidade, o senso comum, sem “assumi-los”. Já disse uma vez e vale a pena repetir: ninguém chega *lá* partindo de *lá*, mas *daqui*” (FREIRE, 2011, p. 80 – grifos do autor), o mesmo pensamento pode ser atribuído ao currículo – ao jeito de ser da escola - que precisa ser construído, (re) construído e ampliado pela instituição.

4.8 Pesquisa de campo: as possibilidades da escola

A construção e efetivação de um currículo escolar que dê voz à diversidade cultural que lhe fundamenta parece ser uma das possibilidades de grande êxito para a equidade escolar dos alunos, filhos de imigrantes, e, por que não, de tantos outros que vivem à margem da escolarização no Brasil. Um currículo escolar que é construído em forma de serpentina para poder legitimar a diferença sociocultural que fundamenta as relações sociais.

No entanto, tais relações são marcadas, muitas vezes, como esclarece Moreira e Candau (2014, p.23), por conflitos e tensões que perpassam a construção do poder, processos de subalternização, (re) afirmando o preconceito, a discriminação em relação a determinados atores sociais. Não se trata de problemáticas que estão localizadas ou centradas em alguns países:

hoje adquire escala planetária e desafia nossa capacidade de construção de sociedades verdadeiramente democráticas, capazes de articular a afirmação da igualdade e o reconhecimento das diferenças construtivas dos diversos atores socioculturais. (CANDAU, 2014, p. 23.)

Por assim ser, com o currículo escolar não é diferente e, por isso, a autora conduz a discussão para a perspectiva da interculturalidade. Defende ser uma potente ferramenta para a construção da articulação entre a igualdade e a diferença, que é o grande desafio que permeia a busca entre a teoria e a prática na área educacional (CANDAUI, 2014, p.25,). Esta pesquisa, no que tange às relações autóctones- imigrantes, está inclinada no entendimento que o currículo intercultural pode ser o caminho para a equidade escolar.

Diante disso, buscamos nos estudos de Catherine Walsh (2010) e Fleuri (2002, 2003) aprofundar a temática da interculturalidade e, por consequência, o currículo intercultural. Walsh afirma que a interculturalidade é a possibilidade de diálogo entre as culturas. É um projeto político que transcende a educação para pensar a construção de sociedades diferentes. (p.1). Portanto, o currículo escolar entendido dentro dessa perspectiva deve pensar a aprendizagem para além dos muros da escola.

No que se refere ao campo educacional, a pedagoga ressalta que se pode fazer a distinção entre *“uma interculturalidad que es funcional al sistema dominante, y otra concebida como proyecto politico de descolonización, transformación y creación”* (2010, p. 3). No artigo *Interculturalidad crítica y educación intercultural*, a pesquisadora indica que concorda com a pedagogia desenvolvida pelo educador brasileiro Paulo Freire, argumentando que a própria educação intercultural só terá significado, impacto e valor quando for assumida criticamente, sendo um ato pedagógico – político que busca intervir na constituição da sociedade...

Walsh (2010) explica, no referido artigo, que existem três perspectivas distintas sobre o sentido tanto contemporâneo, quanto conjuntural da interculturalidade: relacional, funcional e crítica. A primeira refere-se, de forma geral, *“al contacto e intercambio entre culturas, es decir, entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad.”* Essa perspectiva foi constatada quando a Professora 1 comenta: *“o que sempre procurei fazer para os alunos imigrantes é que eles não perdessem a cultura do seu país. Então, procurava, faço isso até hoje, proporcionar o momento deles. Falar como é lá, da cultura deles em sala de aula.”* O interculturalismo relacional, segundo essa autora, afirma que sempre houve relação entre os povos, historicamente, observado diante da mestiçagem, os sincretismos e a transculturação existentes nos povos latino-americano. Essa perspectiva pode ser observada no relato da Professora 1 ao explicar sobre os momentos que são vivenciados em sala de aula a respeito da troca de culturas:

Na parte da escrita, eles ensinam frases curtinhas. O xxx que escreve bem na língua deles faz a escrita no quadro e eu escrevo em português. Os dois alunos que eu tenho conseguem escrever e ler na nossa língua e na deles também. Eu faço a interação de uma frase curtinha e peço para eles escreverem na língua deles, para os demais alunos saberem como seria nesta língua. É bem diferente, é como se fosse um desenho, uns arabescos, praticamente. A gente fica repetindo, leva na descontração, mas já estamos aprendendo.

A transculturação que está evidente no relato dessa professora não é o problema em questão. O problema, de acordo com a autora, está em minimizar os conflitos, os contextos de poder, a dominação e a colonialidade que estão presentes nas relações. Essa problemática fica muito evidente quando a Professora 1 conclui seu relato afirmando com satisfação que *“eles se sentem muito valorizados, os colegas e a professora tentando ficar mais próximos deles. Eu vou tentando adaptar algumas coisas que fizemos. Eu vou sentindo se vai dar certo ou não.”*

A segunda perspectiva sobre a interculturalidade, Walsh (2010) chama de funcional. Ela reconhece a diversidade e a diferença cultural com o objetivo de incluí-la dentro da estrutura social estabelecida. Seu horizonte está sempre em promover o diálogo, a convivência e a tolerância entre os diferentes, ou seja, a interculturalidade serve ao sistema existente. Nas palavras da autora: *“a interculturalidad es ‘funcional’ al sistema existente, no toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales”* (WALSH, 2010, grifo da autora). Dentro dessa perspectiva, podemos referir o que Bauman (2017) exemplificou sobre os países receptores de pessoas em situação de imigração ou refúgio:

nas partes “desenvolvidas” do planeta, em que tanto migrantes econômicos quanto refugiados buscam abrigo, os interesses empresariais desejam com firmeza o (e dão boas-vindas ao) influxo de mão de obra barata e de habilidades lucrativamente promissoras. (BAUMAN, 2017, p. 9, grifos do autor).

Os migrantes são pessoas que, geralmente, oferecem mão de obra barata e precisam adaptar-se ao sistema existente para conseguir sobreviver no país receptor. Conforme bem destacado por Bauman,

os migrantes econômicos, estimulados pelo desejo demasiadamente humano de sair do solo estéril para um lugar onde a grama é verde: de terras empobrecidas, sem perspectiva alguma, para lugares de sonho, ricos em oportunidades. (BAUMAN, 2017, p. 12)

O interculturalismo funcional fomenta ações para que os migrantes econômicos desenvolvam-se nos países receptores. Eles não questionam as regras, são perfeitamente compatíveis com o modelo neoliberal que prevalece na sociedade, como é possível observar no relato no aluno venezuelano:

viemos aqui por causa da situação que estávamos passando na Venezuela e também para viver uma vida melhor. Meu pai teve que vir buscar trabalho. Quando chegamos no Brasil achei tudo muito bonito. As casas são muito bem. As pessoas nos trataram muito bem, com muita alegria.

Candau (2014) também problematiza as políticas públicas que privilegiam aspectos dentro da perspectiva assimilacionista, isto é, as pessoas em situação de imigração e/ou refúgio possuem igualdade jurídica, que deve ser aplicada a todos – nacionais e estrangeiros. No entanto, não existe a garantia de coesão social. A autora avança destacando que os movimentos sociais, principalmente os de caráter indentitário, mobilizam e favorecem o avanço nas discussões e implementações de ações concretas para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência, buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças culturais. (CANDAU, 2014, p. 25).

É diante dessa dimensão que Walsh (2010) posiciona-se a favor da terceira e última perspectiva da interculturalidade, que denomina crítica. Ela explica que a interculturalidade entendida criticamente é algo por construir, é uma estratégia, uma ação, é um processo permanente. Suas condições exigem respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Contudo, a autora observa que o mais importante é o entendimento que a interculturalidade é *“construcción y posicionamento como proyecto político, social, ético y epistémico – de saberes y conocimientos”*. Faz, assim, o caminho inverso, entendendo que o problema é a estrutura – colonial – racial e não apenas a diversidade e a diferença em si. A Coordenadora Pedagógica 3, em seu relato, afirma que:

a gente precisa que eles se adequem o mais breve possível com a nossa linguagem, com nosso sistema, com nossa cultura, horários, enfim e acredito que para eles por serem Imigrantes, vindos de outro lugar, talvez quanto mais eles continuarem falando aquela língua materna, seguindo aquela cultura que é da raiz deles, que seja mais significante e talvez ameniza um processo aí de rupturas que fez com que a família viesse para outro lugar tão distante.²⁷

Esse seja, talvez, o principal problema da escola, em especial, a pública: o aluno, seja ele quem for, precisa adaptar-se ao que ela apresenta e/ou oferece. Abrem-se as portas das escolas, mas a estrutura permanece, por vezes, a mesma, independente de quem entrará nela. Fleuri refere-se à intercultura como

²⁷ Optou-se em referir o relato da Coordenadora Pedagógica na íntegra, sem nenhuma mudança gramatical ou de concordância.

um campo complexo em que se entrecruzam sujeitos sociais, diferentes perspectivas epistemológicas e políticas, diversas práticas e contextos sociais. Enfatizar o caráter relacional e contextual (inter) dos processos sociais permite reconhecer a complexidade, a polissemia, a fluidez e a relacionalidade dos fenômenos humanos e culturais. E traz implicações importantes para o campo da educação. (FLEURI, 2004, p. 22).

Portanto, é inegável a preocupação dessa profissional em *“amenizar um processo de ruptura”* para as crianças, filhos de imigrantes, que deixam o seu lugar de origem para viver em *“outro lugar tão distante”*. Aqui está a concepção de educação intercultural – o entendimento que a educação constitui-se como processo construído pelas relações tensa e intensa entre os diferentes sujeitos – aquele que saiu de seu país de nascimento, foi viver em outro país – e que, mesmo diante dessa situação, são criados – pela escola - contextos interativos, com diferentes culturas e identidades que viabilizem a aprendizagem criativa e propriamente formativa para ambos, neste caso, autóctones ou imigrantes. Portanto, a escola, o seu currículo, passam a ser o lugar da não ruptura da cultura do outro, a não invisibilidade ou a neutralidade de quem difere, mas *“a criação e desenvolvimento de contextos educativos”* (FLEURI, 2004, p.23)

Por fim, foi perguntado aos professores quais eram os suportes que a escola tinha para a superação dos desafios até o momento apresentados no que tange tanto ao setor administrativo quanto ao pedagógico? Diante desse questionamento, as gestoras responderam que o suporte recebido pela mantenedora foi limitado, pois se compreende que, por se tratar de uma situação inusitada, também não sabiam como proceder tanto em nível burocrático quanto pedagógico. Isso fica evidente nas falas dos gestores e professores entrevistados como segue: *“nós não tivemos nenhum suporte da Mantenedora quanto à parte pedagógica para atendermos os alunos imigrantes.”*; *“nós não tivemos orientação da mantenedora para trabalhar com esses alunos, mas se tivesse uma ajuda da mantenedora seria melhor com certeza. Toda ajuda seria um apoio muito maior até no sentido de ter um psicólogo na escola e uma rede de apoio com eles, por exemplo.”*; *“não tivemos nenhuma orientação da Mantenedora. Nossa direção avisou que essa semana estava chegando os alunos venezuelanos e pediu: vamos acolher”*; *“a escola já teve várias experiências com alunos estrangeiros. Durante este tempo, não tivemos nenhum curso, formação sobre estes alunos”*.

As entrevistadas fazem apontamentos sobre suas necessidades e o apoio que esperavam: *“Nós precisávamos de alguém que traduzisse, que fizesse essa parte em sala de aula. Um monitor para traduzir, digamos, ou que eles fossem primeiro para uma aula para aprender o*

Português, falar o português para depois vir para alfabetizar. Para alfabetizar, enfim a escrita e leitura.”; “Mas se houvesse uma formação ou algo do tipo seria muito bem-vindo para facilitar o nosso trabalho com eles. Iria ajudar com estes alunos e também com os demais, na inclusão, em termos de expansão de conhecimento de mundo.”

Portanto, é visível a preocupação dos professores entrevistados com a falta de orientação, de estrutura, de formação pedagógica adequada, mas que não tiveram durante todos esses últimos anos em que o filho do imigrante está frequentando a escola pública municipal em Passo Fundo. Essas constatações não são novas, elas já foram apontadas e discutidas em vários momentos como explica Tedesco:

Por isso, estão em debates em algumas escolas os programas, os níveis de aprendizagem, a integração, as dificuldades de comunicação, as relações com colegas, o papel dos pais, a frequência, a motivação e justificativa para o estudo, o campo didático e pedagógico, a relação dos em com os professores (principalmente dos pais), a formação inadequada dos professores para essa nova realidade, a dificuldade de comunicação, as políticas públicas restritivas de processos integrativos e que reproduzem estereótipos, dentre outros aspectos. (TEDESCO, 2019, p. 342).

Diante desse cenário, quais são as ações que realmente têm se efetivado para que a diversidade cultural e a equidade escolar possam ser vividas pelo contexto escolar? Esta pesquisa defende que um dos caminhos a ser considerado pelos sistemas de ensino, por suas mantenedoras – em especial, para aquelas que mantêm o sistema público de ensino – e para os cursos de formação de licenciatura é a constituição de um currículo escolar na perspectiva intercultural crítica. Assim sendo, concordamos com Moreira e Candau (2014) ao definirem que essa perspectiva é central para “se avançar na produção de conhecimento, diálogo entre os diversos sujeitos socioculturais” (p. 39), bem como no processo de ensinagem para a efetivação da equidade e justiça social.

4.9 O diálogo com o aluno filho de imigrante

Os encontros com os alunos migrantes foram momentos únicos na minha vida. Levarei essa experiência para sempre em minha memória. As próximas linhas, deste texto, terão como objetivo relatar o encontro entre a pesquisadora e o aluno migrante.

Meu primeiro encontro aconteceu com os alunos bengaleses²⁸. Estava muito ansiosa por aquele momento. Primeiro, por não saber se eles viriam ao encontro, pois a escola optou em

²⁸ Segundo o artigo de Tedesco *De Bangladesh ao Sul do Brasil: dimensões da imigração contemporânea no Brasil*, (2019), é possível compreender resumidamente o fluxo migratório da população bengali para o Brasil.

fazer em horário oposto ao período de aula. Segundo, porque iria ter a oportunidade de reencontrar a menina “estranha” que tanto me assustou no ano letivo de 2017. A aluna bengali entrevistada era a mesma que foi minha aluna no 1º ano do Ensino Fundamental há quatro anos.

Meus momentos de ansiedade duraram pouco, pois as crianças foram pontuais. Ela chegou usando o véu que a identifica com o seu lugar de origem. O menino usava o uniforme da escola. Mas, suas características físicas não passariam despercebidas se estivessem junto às demais crianças da escola.

Todos usavam máscaras, em virtude da pandemia. Mesmo assim, seus olhos eram marcados de alegria, de sorriso, de satisfação por ali estarem. Era possível ver nos olhos daquelas pequenas - grandes crianças a timidez, que ali chegaram, mas também a sua coragem de gigante trazida do outro lado do mundo.

Logo, na chegada, a menina reconheceu-me. Nem os protocolos de segurança seguraram o abraço do reencontro. Certamente, o meu desejo era maior do que o dela para que esse abraço se concretizasse.

Assim, depois do reencontro e das apresentações, começamos a conversar. Ficou evidente que o menino estava mais envergonhado. A menina mais à vontade para conversar comigo.

Ela contou-me que já estava com 12 anos e que cursava o 5º ano. Lembrou-me que morava há cinco anos no Brasil. O menino com 11 anos frequentava o 4º ano do Ensino Fundamental. Mora no Brasil há quatro anos.

A menina contou-me que gostava muito da outra escola (*aquela em que trabalho*), mas como os pais precisavam mudar de casa, teve que sair da escola. Afirmava que havia ficado muito triste. Na hora também pensava em como iria conseguir mais amigos porque não sabia falar muito o português. Mas, ao chegar à nova escola, todos eram simpáticos. Todos falavam com ela e conversavam. Com muita felicidade, contou-me que conseguiu fazer vários amigos, que as professoras também eram bem legais e que havia amado aquela escola.

O menino aproveitou e contou que nunca havia mudado de escola. Gostava da escola, da professora, dos amigos e de estudar.

Ela contou que havia estudado dois anos na escola em Bangladesh. Havia frequentado até o segundo ano, mas que não havia feito a última prova do ano, pois sua família veio morar

Segundo o autor, esses imigrantes constituem uma das populações pouco conhecidas, chamando a atenção por se concentrarem apenas em alguns municípios do centro-sul do país, entre eles, Passo Fundo. Esse fenômeno decorre por causa da globalização, seus mecanismos de informação, sem relações históricas, culturais e nem acordos entre os governos desses países. Tal desconhecimento sobre essa população chega ao ponto de confundir os com os indianos.

no Brasil e que, por isso, havia ganhado zero naquela prova. Todos sorriram quando ela contou esse fato peculiar. Tedesco (2019, p.171) explica que “o investimento na educação é considerado uma maneira de ganhar mais facilmente mobilidade social e conseguir melhores empregos”, portanto, a educação, estudar, torna-se uma forma de sobrevivência para os imigrantes bengalis, ou seja, de uma melhor qualidade de vida para si e para a sua família.

O menino também se lembrava da escola de seu país. Contou que, naquela escola, não era muito de conversar com as pessoas. Ficava quietinho. Então, não tinha muitos amigos. Só tinha dois melhores amigos. Então, era mais legal aqui no Brasil do que em Bangladesh.

Relataram que a escola em seu país é muito diferente da do Brasil. *“Lá a escola era aberta. Cada sala de aula tinha uma porta, aí a gente entrava na sala. Não era assim dentro da escola, a sala é fora da escola. Não eram bancos um para cada um. Tinha fileiras. Uma fileira tinha uma cadeira bem grande que sentavam quatro alunos juntos. Tinha uma aqui, uma aqui, uma aqui. Eram separadas as meninas de um lado e os meninos do outro. Eram muitas professoras, não tinha professor. Era só o diretor. As professoras eram queridas. Mas quando a gente não fazia tema, elas batiam na mão. Isso no meu país é normal, bater na mão com régua. Quando não fazia atividades ou quando não decorava alguma história.”*

As duas crianças moravam em cidades diferentes em Bangladesh. Foram se conhecer no Brasil. Tedesco (2019, p. 175) constatou que “todos emigram sem ninguém das suas famílias” de Bangladesh. Isso é explicado por causa do alto custo para emigrar e que, muitas vezes, envolve investimento da família inteira, para que um homem possa estar em outro país em busca de melhorar a vida de todos.

Perguntei se sabiam falar e escrever em bengali, pois haviam frequentado por um tempo a escola. Os dois afirmaram que sabiam falar a sua língua materna, mas não conseguiam escrever e nem ler. Seus pais haviam estudado em Bangladesh, por isso, sabiam ler e escrever em bengali. Tedesco (2019, p. 171) constatou em uma das suas pesquisas de campo feitas exclusivamente com essa comunidade em especial que “a maioria dos entrevistados possui nível alto de escolaridade.”

O pai da menina estava no Brasil há nove anos. Já conseguia ler, escrever e falar português. A mãe consegue falar português, mas não escreve. *“Como ela não estudou no Brasil, ela não sabe as coisas da escola. Só sabe falar.”* O mesmo acontecia com os pais do menino. Sobre a língua, Tedesco (2019, p.172) aponta, em sua pesquisa, que a maioria dos bengalis que chega ao Brasil não sabia nada da língua. Aqueles que sabiam era porque anteriormente haviam migrado para países como Portugal. Não saber a língua foi um empecilho para o trabalho e para

questões ligadas à habitação. Por fim, mesmo estando há alguns anos no Brasil, a língua continua sendo um limitador.

A aluna contou que eles se ajudam muito. Todos moram perto e estudam na mesma escola. *“Por isso, a gente é bem amigo. Nossos pais também. Um vai na casa do outro. Quando eu vejo uma pessoa nova aqui, do meu país aqui no Brasil, todo mundo vai visitar. A gente se conhece na mesma cidade. Tem uma menina que eu a ajudava. Agora, ela já sabe bastante. Eu não preciso mais ajudar muito. Tem um outro que ele já foi embora e agora tá morando no centro da cidade.”*

O menino contou que, em sua sala, estavam duas crianças de Bangladesh. Ajudava as crianças em sala de aula. *“Eu disse assim: para cortar, para colar, para escrever. Depois, veio o outro que ainda não aprendeu nada. Porque ele não escreve tanto. Ele tem mais dificuldade. Não consegue falar português ainda. Faz um ano que chegou no Brasil.”*

Eles contaram que, em Bangladesh, todos moram na mesma casa, toda a família: o avô, a avó, tia, tio. Viviam em uma casa bem grande. Todos juntos. Eles se falavam por telefone. O menino disse que o avô, a avó e os tios também vieram para o Brasil. O avô morreu aqui. Essa observação do menino pode ser explicada pelo fato de Bangladesh ser um país de proporções bem pequenas em relação ao número de habitantes. É um país que equivale ao tamanho do estado brasileiro de Roraima com uma população de 167.000.000 de pessoas. (TEDESCO, 2019, p.168).

Aprender na escola do Brasil não foi muito fácil. O mais difícil foi ler as letras cursivas. *“Eu tive muita dificuldade de ler. Já conseguia escrever emendado, mas ler eu não sabia. Aqui no Brasil aprendi mais coisas de Tecnologia, de estudo. No meu país, eu não aprendi quase nada. Aqui tem corretivo para apagar, lá não tinha.”*

No tempo que viveram em Bangladesh²⁹, o menino contou-me que jogava futebol com os irmãos, amigos e com a tia. *“Eu jogava futebol igualzinho aqui. Jogávamos na rua e no campo.”*

Aqui, no Brasil, eles não comem todos os tipos de alimentos. *“Não como porco por causa da religião.” “Eu lembro um dia que ganhei um cachorro-quente. Eu não comi nada. Eu pensava que tinha tanta coisa ali que nunca tinha visto. Tanta coisa estranha. Tinha milho que eu não gostava muito. Tinha batata palha.”* Todos riram muito da história contada.

²⁹ Os fatos que serão descritos a seguir sobre a entrevista com as crianças bengalis serão no intuito de registrar suas falas. Não fazem parte da análise desta pesquisa de mestrado em razão do tempo que a limita. Futuramente, poderá ser feita a continuação das análises dos fatos transcritos, caso haja continuidade deste estudo.

Eles ainda falaram que as crianças na escola batem³⁰ muito. *“Eles batem, porque eu sou bengali, só falava bengali. Agora, eles falam para jogar, eu não jogo. Eu não sei como é que eles vão jogar. Se eles baterem em mim, então eu vou ficar bravo. Também, eu vou bater. Então, eu falo que não quero brincar e eles batem em mim.”* A menina relatou um pequeno fato que aconteceu quando ela chegou à escola: *“Uma vez, o meu amigo me chamou de bruxa. Aí a professora pegou ele, falou não você não pode chamar ela de bruxa. Ela não é bruxa. Ela é bruxa? Parece uma bruxa? Eu pensei o porquê que havia contado para a professora. Eu não gosto muito. As pessoas fazem bullying comigo, eu não fico tão magoada. Quando alguma pessoa faz muito, eu não falo de volta. Eu falo para a professora. Mas se não resolver, não para, eu falo também.”*

Falei que ela estava muito bonita com aquele véu, então ela contou que antes tinha vergonha de usar, mas quando outras meninas do seu país começaram a vir para a escola, usando também, teve coragem de usar. *“Antes, eu tinha vergonha de vir com o véu. Agora, eu não tenho. Teve uma menina que também, no primeiro dia, veio sem véu, depois, no segundo, veio com o véu, aí, eu perdi um pouco da vergonha. Porque tinha duas meninas como eu, então, não tinha ninguém que pudesse falar: ah você usa isso aqui, que feio! Eu vim com meu também. A gente precisa usar, porque, na Bíblia, tá escrito. A gente quando as meninas são bem crescidas, elas precisam usar. Se a gente não usar quando já está crescendo no meu país, todo mundo vai ficar falando. Olha lá, a menina não tem vergonha. Lá no meu país, todas as meninas não são como eu, saio assim, elas saem todas cobertas. Como aqui no país, no Brasil, não tem essas coisas para usar bem longa, eu tenho que vir para a escola. Eu vim assim mesmo, não tem problema.”* Aproveitei a oportunidade de fala e perguntei o que eles pensavam sobre a forma de se vestir aqui no Brasil. Rapidamente a menina respondeu-me: *“Eu acho bonito. Antes quando eu vim eu queria usar, a minha mãe falou, não pode, não pode. Como eu não era não tão grande assim, eu era pequenininha, a minha mãe comprou uma saia para mim. Eu usei só dois dias. Eu parei de usar. Eu não me senti bem. Agora, eu vejo as pessoas usando saias, camisas curtas, eu acho bonito. Eu não julgo que é feio. Eu acho bonito. Eu também tenho um estilo de camisa e calça longa. É bonito. É bem bonito! Eu usei dentro de casa mesmo uma saia curta. Eu me achei estranha. Não sei porquê. Parece que alguém está me olhando, porque em casa eu também uso véu.”*

³⁰ Neste momento, o aluno bengali faz referência a sua relação com os demais colegas em momentos de interação livre da intervenção de um adulto. Neste caso, o jogo de futebol, que o estudante, por não falar a língua portuguesa tinha dificuldade em se comunicar e surgia momentos de agressividade.

Perguntei o que eles achavam mais estranho no Brasil e fiquei surpreendida com a resposta unânime entre os dois: *“O cachorro!” “Sim. Adotar cachorro. No meu país, não pode. Também aqui no Brasil, os cachorros são bem diferentes, fofinhos.” “No meu país, os cachorros mordem as crianças. Eles são bravos”*.

Além disso, eles enfatizaram que achavam algumas comidas muito estranhas: *“Eu achei algumas comidas estranhas. Porco, brigadeiro. Não sei porquê. Depois, eu experimentei e gostei. Mas eu achei muito doce. Lá no meu país, eu não comia muito doce. Agora, eu aprendi a fazer um pouco de brigadeiro”*.

Perguntei se a menina sabia cozinhar: *“Faço as coisas do meu país. Preciso aprender a fazer as coisas do Brasil. A cozinhar o arroz do Brasil”*.

Como é que faz o arroz do teu país? *“Lava o arroz, coloca água e pronto. Em todas as refeições, tem arroz. Só no café da manhã não tem arroz. Também tem carne, mas não carne assada. A gente cozinha a carne, bota bastante tempero, pimenta também. Forma um caldo, a gente come junto com o arroz. Uma curiosidade, a gente come com as mãos. A gente come só com a mão direita e não na esquerda. Com a esquerda, a gente toma água. Na escola, a gente usa garfo e faca. Na primeira vez, eu não sabia usar. Eu deixava o garfo na mão esquerda e a faca na mão direita. Não conseguia comer direito. Agora, eu sei.”*

Para finalizar nossa conversa, perguntei-lhes se pudessem dar uma sugestão para as escolas que recebem as crianças imigrantes, o que iriam sugerir? Sem pensar muito, a menina concluiu nossa conversa afirmando que: *“Eu diria que se pudesse ter professora de português antes da criança ir para a sala de aula. Que ajudasse a criança a entender, a falar, a dizer. Eu não sabia. Eu precisei aprender sozinha. Seria muito bom.”* O menino concordou.

A última conversa aconteceu com o aluno venezuelano.³¹ A escola também optou em chamá-lo no turno inverso da aula. O aluno chegou no horário combinado.

O menino com 14 anos já demonstrava uma timidez e aos poucos foi se soltando. Nossa conversa não foi tão demorada como a anterior, mas emergiram questões da situação do país que não surgiram anteriormente.

O menino contou-me que mora aqui no Brasil com o pai, a mãe e o irmão de oito anos, que também estuda na mesma escola. *“Eu cheguei no Brasil pela cidade de Roraima e Boa Vista. Pegamos o avião para Passo Fundo. Aqui em Passo Fundo, as pessoas nos receberam e ajeitaram a casa para nós morar. No segundo dia, nos levaram a conhecer o shopping. Aqui em Passo Fundo, é muito diferente da Venezuela. Nós morávamos no estado Sul. Meu vô, minha*

³¹ O relato do aluno venezuelano foi transcrito para que futuramente possa ser feita a análise mais detalhada, pois para esta pesquisa de mestrado, o tempo torna-se um limitador.

vó, meu tio ficaram na Venezuela. Nós nos falamos por celular. Eles não querem vir para o Brasil. Quando as coisas melhorarem, eu quero voltar para lá. Meu pai está trabalhando aqui no Brasil. Minha mãe ainda não, vai fazer uma entrevista. Meu pai demorou uns 15 dias para arrumar emprego aqui no Brasil. Ele instala ar condicionado. Na Venezuela faltava muita comida, também água, ar condicionado. Eu não passei fome lá. Mas era muito difícil. Casa, já tínhamos casa e era muito quente. Eu estava no quarto ano na Venezuela. Já sabia ler e escrever. Eu tirava notas baixas lá, não era bom aluno. Aqui, eu aprendi a mesma coisa de lá: Matemática, Língua Espanhola, Ciências Humanas, Ciências, Filosofia... Ganhava boletim com notas. Aqui em Passo Fundo, é cheio de pessoas, tem shopping, tem comida. Aqui, tem muita comida. Mercado fácil. Na escola, o que eu achei de mais diferente foram os alunos. Eles se comportam melhor do que lá. Aqui, minhas notas melhoraram porque estou em silêncio o tempo todo. Presto atenção! Eu ainda não fiz amigos na escola. Sinto falta de ter amigos. Às vezes, os colegas conversam comigo para me pedir uma coisa. As professoras sempre conversam comigo, me ajudam o tempo todo. As professoras vêm até mim. Eu não fiz amigo aqui no Brasil ainda, porque não socializo.”

Nossa conversa terminou com um sentimento de nostalgia de um pré-adolescente que busca a possibilidade de ser visto e aceito pelas pessoas.

Os dois momentos foram muito diferentes. Acredito que a idade dos alunos interferiu em suas respostas. Na primeira, a espontaneidade que a infância mostra e a segunda, diante de todos os desafios que a pré-adolescência apresenta reforçadas pela consciência de ser “estranho” entre os “estranhos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do trajeto que percorri neste Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Passo Fundo, o PPGedu, busquei muitas respostas para as inúmeras perguntas que trazia comigo. No entanto, para tantas respostas que consegui, muitas outras perguntas surgiram, pois o programa conduziu-me a pensar sobre pesquisa, a fazer pesquisa, a viver a experiência de ser pesquisadora e, diante disso, entender que mais difícil do que conseguir a resposta para a pergunta é formular a própria pergunta.

Afirmo isso para retornar as perguntas que me fizeram dedicar o tempo ao estudo, às leituras, às inúmeras tentativas de escrita e à pesquisa de campo, que fizeram com que eu pudesse, por um momento, observar o território da escola, tão comum e pouco romantizado, como se fosse um estrangeiro. Um estrangeiro que, ao observar o fazer pedagógico, pudesse visualizar as suas sombras. Poder olhar com estranhamento a escolarização dos alunos. Estranhar o que era comum, o normal, o natural na escola. Estranhar o que a sociedade e, por consequência, a escola considera como sendo aluno típico para um sistema de ensino. Retorno, assim, às duas perguntas principais que conduziram esta pesquisa: em que contexto escolar as crianças filhas de imigrantes são inseridas nas escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo e em que medida o processo de escolarização tem colaborado para o reconhecimento da diversidade cultural, bem como para a efetivação do direito à educação e à equidade escolar desses alunos?

Para poder compreender o contexto escolar que os alunos, filhos de imigrantes, encontraram ao chegar nas escolas municipais, foi necessário realizar uma pesquisa bibliográfica para entender o fluxo migratório mundial. Mesmo que de forma breve, pois o tempo desta pesquisa não permitiu maior aprofundamento nessa questão, foi possível dimensionar o quão complexo e difícil é a chegada dessas crianças até a escola na cidade de Passo Fundo. Trata-se de um contexto tenso para os imigrantes fronteiriços ao Brasil, como é o caso dos venezuelanos e colombianos, que deixaram seu país por causa de crises econômicas e políticas, mas que aqui chegaram, muitos deles, acolhidos pela ajuda humanitária brasileira. Bem mais caótica é a situação dos bengalis, que deixaram o seu país com o sonho de chegar ao país do futebol, da fartura e do trabalho. Aqui chegaram, após longa viagem por terra, pelo mar, pelo ar e encontraram um custo de vida elevado, trabalho braçal pouco remunerado e muita dificuldade em se comunicar. Essas crianças chegaram e foram acolhidas pela escola. Entretanto, a escola nada sabia sobre elas e pouco ainda sabe sobre quem essas crianças são. A escola é aberta para todos, mas pouco consegue saber sobre quem ali está. Na escola, as

crianças, filhas de imigrantes - venezuelanos, colombianos, haitianos, bengalis - ali estão, passando despercebidas no meio da multidão dos demais. Vistos apenas quando algum conflito tem com os autóctones.

Diante desse cenário, foi realizada a pesquisa documental, para reconstruir a linha do tempo que influenciou a constituição das legislações educacionais brasileiras. Iniciamos com a adesão do Brasil à Declaração Mundial dos Direitos Humanos, passando pela Convenção do Direito das Crianças, Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Nacional de Educação e, finalmente, a resolução nº 1 de 13 de novembro de 2020, específicas que dimensionam as regras e normas para a matrícula do aluno migrante nas escolas do país. Todas elas, incluindo o Plano Nacional de Educação e o Municipal de Educação, direcionam ao mesmo entendimento: o direito à educação. Assim sendo, o direito à educação está garantido aos filhos de imigrantes, porque eles estão na escola. No entanto, como estão e se aprendem na escola são questões invisíveis e não questionáveis ao sistema educacional brasileiro. Por isso, podemos entender que a legislação posta é suficiente e ampara os sistemas de ensino brasileiro. Entretanto, é preciso ir para além dela e romper com a estrutura disciplinar e com a organização fechada da escola, pois esta já garante a igualdade de direitos. Torna-se necessário potencializar a ação educacional para a flexibilização das relações interpessoais, na busca pelo acolhimento e a sustentação da singularidade do indivíduo. Surge, assim, o tensionamento entre a normatização e a concretização dessa educação crítica, criativa autônoma e singular.

Ao relacionar a pesquisa documental com a bibliográfica, é possível perceber o quanto o sistema colonialista ainda está presente na escola, isto é, os estudos realizados pelo sociólogo Bauman e por Tedesco sobre o fluxo migratório atual elucidaram os conflitos que tal situação instaura na sociedade mundial. A sociedade sofre forte influência dos meios de comunicação, constrói barreiras, condomínios se fecham e fortalecem nas certezas que é preciso unificar, padronizar e normatizar dentro de uma mesma cultura. Uma cultura colonial que cria uma *nuvem de fumaça* para esconder quem não pertence a esse mundo, para esconder o estranho, não dar espaço para que o diferente conquiste o seu espaço.

A escola sendo uma instituição que sofre a intervenção direta dessa sociedade não fica ileso a esse processo de colonialismo. Processo que vem impedindo o avanço educacional no Brasil, pois impede que educadores reflitam teoricamente sobre as próprias sombras e contradições que estão presentes nas escolas diante da diversidade cultural que compõe seu contexto. Por vezes, quem está submerso ao próprio contexto não consegue perceber claramente no que está inserido. É um contexto muito difícil de observar, pois a intervenção da mídia faz

com que se crie e reproduza a sensação que o campo educacional é um território sem conflitos quando existe a padronização, quando a diversidade cultural é apenas assunto quando trabalhado o folclore brasileiro.

Por isso, a presença do estranho, do estrangeiro, do imigrante na escola coloca em choque - em xeque - não só o fazer pedagógico, mas os valores pessoais do educador que vive nessa sociedade colonialista. É a crítica que Freire faz sobre a educação bancária (Pedagogia do Oprimido). Também as estruturas de organização das relações interpessoais e intrapessoais, pois provocam tensões com presença do filho do imigrante dentro da escola, que, por vezes, ocupa o lugar do filho do autóctone, isto é, essa criança estrangeira ocupa a vaga escolar que a criança brasileira não conseguiu na escola pública de preferência da família. São relações de tensão instauradas na organização administrativa da instituição. Esta, por vezes, ao compartilhar a mesma ideia da apropriação indevida do imigrante em solo estrangeiro reforça e reproduz a desigualdade social.

Além disso, outro indicativo do colonialismo no território escolar está presente em um dos maiores desafios apontados na entrevista semiestruturada: a comunicação. Ao definir uma língua nacional, padrão, culta, para ser ensinada na escola, privilegia-se, mais uma vez, uma única cultura. Em um país, como apresentado nesta pesquisa, formado por inúmeras culturas, com povos e histórias tão diferentes, seria apenas o filho do imigrante que não está aprendendo a comunicar-se através da língua padrão ensinada pela escola? As pesquisas, aqui destacadas, mostram que o índice de analfabetismo no Brasil ainda é muito alto. Dados alarmantes que evidenciam que mesmo para os autóctones a língua portuguesa ensinada pela escola não é para todos. O que está em discussão é a flexibilização do entendimento de diferentes línguas, de diferentes culturas e a conversa entre elas. Sem a neutralidade de nenhuma delas.

Romper com essa estrutura colonialista imposta na escola é difícil, mas necessária. É preciso criar espaços na escola para romper com a proposta disciplinadora, disciplinar, colonial e potencializar a conversa entre as culturas, entre as pessoas de diferentes culturas, criar contextos de aprendizagem, de reciprocidade, de criatividade. Contextos que emergem das relações entre essas diferenças e que vão constituir o currículo intercultural crítico da escola. O currículo com características, processos, metodologias que estão de acordo aos propósitos daquele espaço escolar, da sua singularidade.

Construir o currículo em consonância com a interculturalidade crítica, certamente, é um processo complexo e lento. No entanto, é preciso contornar os obstáculos, enfrentá-los, como destaca Fleuri: “como a serpente que enfrenta os obstáculos contornando”, assim é preciso, que

a escola, ao criar processos de mediação, de interação, de aprendizagem, possa ir contornando os obstáculos gradativamente.

Diante dessa certeza, é preciso ampliar a análise para além dos muros que cercam a Educação Básica. Pensar no Ensino Superior e nas Universidades que formam o professor que irá atuar com crianças e jovens. Torna-se urgente que o currículo para a formação desses profissionais também seja construído dentro de uma perspectiva de interculturalidade e que esses professores possam adentrar na escola, seja pública ou privada, com a compreensão de que a escola não é um espaço monocultural, mas intercultural e que, para isso, ele precisa entender as diversas nuances que compõem esse cenário.

O território da escola deveria ser o lugar humanizado para humanizar, criar e acolher, em que, sendo para todos, muitos pudessem tanto aprender quanto ensinar. Essa escola utópica pode até existir para alguns dos sujeitos que pertencem à monocultura que a visão colonialista implantou dentro dessa instituição, portanto, ela é para alguns e, sendo para alguns, não é para todos. Não sendo para todos, qual é a escola para esses outros sujeitos? Imigrantes, autóctones, especiais, negros, índios... tantas nomenclaturas que fazem parte do mesmo mundo: o mundo do estrangeiro. Ser estrangeiro é ser estranho. Ser estranho é ser diferente. Ser diferente é não fazer parte dos iguais. Portanto, quem são os sujeitos iguais? Eles existem? Seria para esses sujeitos iguais que a escola, seu currículo, seus processos educativos e materiais pedagógicos são criados? Seria para esses que a escola guardaria o seu tão almejado sucesso escolar?

Um dos ensinamentos desta pesquisa é o olhar de cuidado e de acolhimento que a escola precisa ter para com os imigrantes e os diferentes que estão dentro da escola, independente dos imigrantes. Concluindo com Boaventura de Sousa Santos (2004, p. 42), podemos afirmar: “as pessoas e os grupos sociais tem o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”. Igualdade e diferença desafiam qualquer escola no contexto atual.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de pesquisa**, n.113, p. 51-64, 2001. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742001000200003>. Acesso em: 25 jan. 2022.

ARROYO, M.G. **Currículo, território em disputa**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

ARROYO, M.G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAUMAN, Z. **Estranhos à nossa porta**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BRASIL. LEI N. 6.815, DE 19 DE AGOSTO DE 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração, e dá outras providências. 1980. Disponível em: <http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/dh/volume%20i/naclei6815.htm> Acesso em: 29 abril 2021

BRASIL. DECRETO N° 99.710, de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm . Acesso em: 29 abril 2021.

BRASIL. LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm . Acesso em: 18 ago. 2021.

BRASIL. RESOLUÇÃO N° 3, DE 16 DE MAIO 2012. Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECEBN32012.pdf Acesso em: 29 abril 2021.

BRASIL. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf Acesso em: 29 abril 2022.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf Acesso em: 29 abril 2021

BRASIL. Lei 13.445/2017. Institui a Lei de Migração. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/13445.htm. Acesso em: 29 abril 2021

BRASIL. PORTARIA Nº 188, DE 3 DE FEVEREIRO DE 2020. Declara Emergência em Saúde Pública de importância Nacional (ESPIN) em decorrência da Infecção Humana pelo novo Coronavírus (2019-nCoV). 2020a. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-188-de-3-de-fevereiro-de-2020-241408388> . Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 1, de 13 de novembro de 2020. Dispõe sobre o direito de matrícula de crianças e adolescentes migrantes, refugiados, apátridas e solicitantes de refúgio no sistema público de ensino brasileiro. 2020b. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-n-1-de-13-de-novembro-de-2020-288317152>. Acesso em: 29 de abril 2021.

BRASIL. PORTARIA Nº 343, DE 17 DE MARÇO DE 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19. 2020c. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm Acesso em: 05 jul. 2022.

BRASIL. Artigo 65 Lc nº 101 de 04 de Maio de 2000. 2020. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11234405/artigo-65-lc-n-101-de-04-de-maio-de-2000> Acesso: 05 jul. 2022

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CP Nº 6/2021. Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Portal MEC, Brasília, DF, 06 jul. 2021(a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831-pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192 . Acesso em: 17 de julho de 2021

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Divulgados dados sobre impacto da pandemia na educação. Portal Gov.br, Brasília, DF, 08 jul. 2021(b). Disponível em: disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/divulgados-dados-sobre-impacto-da-pandemia-na-educacao>. Acesso em: 09 jul. 2021.

CANDAU, V.M.F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. **Currículo sem fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4709185/mod_resource/content/2/Leitura%20complementar.pdf . Acesso em: 25 jan. 2022.

CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V.M.; MOREIRA, A.F. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2018.

DEMARTINI, Z.B.F. Crianças imigrantes: “necessárias”, “invisíveis”, mas “perigosas”. **Zero-a-seis**, v. 23, n. 43, p. 370-398, 2021.

DELFIM, R.B. **Migrações, Refúgio e Apatridia**. Guia para comunicadores. São Paulo: MigraMundo, 2019,

DEMO, P. **A nova LDB**: ranços e avanços. Papyrus Editora, 1997.

DE AZEVEDO, R.S.; DO AMARAL, C.T. O trabalho do professor com crianças imigrantes e refugiadas: um estudo teórico do contexto brasileiro. **Revista Profissão Docente**, v. 21, n. 46, p. 01-21, 2021

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf> . Acesso em: 29 abril 2021.

FLEURI, R.M. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, v. 20, n. 2, p. 405-423, 2002.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 16-35, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/SvJ7yB6GvRhMgcZQW7WDHsx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 29 abril 2021.

FREIRE, P. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Direitos Humanos e Educação Libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 75.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Direitos humanos e educação libertadora**: gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2021

GARCIA, F. M.; VASCONCELOS, L. H. S.; PINHEIRO, D. F. Educação e direitos humanos: aspectos fundamentais da democratização da educação aos refugiados venezuelanos em Manaus. **Revista Inter Ação**, Goiânia, v. 46, n. 2, p. 712–727, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/67780> . Acesso em: 25 jan. 2022.

IBGE. Censo demográfico 2010. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2010/inicial>. Acesso em: 26 fev. 2021.

LAURITO, I.B. **A menina que descobriu o Brasil**. São Paulo: FTD Educação, 2001.

LAURITO, I.B. **A menina que fez a América**. 3 ed. São Paulo: FTD, 2018.

MOREIRA, A.F.; CANDAU, V.M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NIDELCOFF, M.T. **Uma escola para o povo**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2004.

PASSONE, E.F.; RIBEIRO, S.M.L.C. Desafios à escolarização de alunos estrangeiros no município de São Paulo. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 287-316, 2022. Disponível em: <https://pucpr.emnuvens.com.br/dialogoeducacional/article/download/28271/25451/63646> . Acesso em: 26 fev. 2021.

RABENHORST, E. R. O que são os direitos humanos. In: ZENAIDE, M.N.T. et al. **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. Fundamentos histórico filosóficos e político-jurídicos da Educação em Direitos Humanos. João Pessoa: Editora Universitária, 2008, p. 13-21.

ROLDÃO, S. F.; DE LIMA FERREIRA, J.; BRANCO, V. Imigração no Brasil e o processo de escolarização para as crianças e adolescentes imigrantes. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, v. 10, n. 2, p. 49-69, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/36960/25173> . Acesso em: 15 abr. 2022.

SANTOS, B.S. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural**. Porto: Afrontamento, 2004.

SANTOS, B.S. **O futuro começa agora: da pandemia à utopia**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Resumo Executivo - Refúgio em Números**. 6 ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021.

SOARES, M. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

TEDESCO, J.C. **Imigração senegalesa: múltiplas dimensões**. Vol.2. Porto Alegre: EST Edições, 2019. Disponível em: <http://www.papadembafall.com/publications/PDF%20EG%20BRESIL%20SENEGAL.pdf> . Acesso em: 25 jan. 2022.

TEDESCO, J.C. De Bangladesh ao Sul do Brasil: dimensões da introdução ao contemporâneo no Brasil. **Revista Latinoamericana de Población**, v. 13, n. 24, p.163-185, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/3238/323859540008/323859540008.pdf> . Acesso em: 22 abril 2022.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Disponível em: https://bvsm.sau.de.gov.br/bvs/publicacoes/declaracao_universal_direitos_crianca.pdf . Acesso em: 18 ago. 2021.

UNICEF. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> . Acesso em: 12 ago. 2021.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Construyendo interculturalidad crítica**, v. 75, n. 96, p. 167-181, 2010. Disponível em: https://www.uchile.cl/documentos/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural_150569_4_4559.pdf . Acesso em: 03 fev. 2022.

ANEXOS

Anexo A

Entrevista semiestruturada:

6.1.1 Perguntas feitas aos Gestores Escolares:

- a) Como foi o ingresso dos alunos estrangeiros no contexto escolar?
- b) Quais são os desafios enfrentados pela escola, tanto na área administrativa quanto no pedagógico, para inserir essas crianças no contexto escolar?
- c) Quais são os suportes encontrados pela escola que auxiliaram na orientação para a inserção e escolarização dos alunos estrangeiros na escola?
- d) Quais as estratégias que a escola criou para se comunicar com os alunos e suas famílias?
- e) Em que medida o currículo escolar colabora para a inserção do aluno estrangeiro na rotina escolar e consegue desenvolver uma aprendizagem de igual qualidade para todos os alunos da escola?
- f) Como a escola potencializa a presença de alunos estrangeiros para socializarem suas experiências com o coletivo da escola?

6.1.2 Perguntas feitas aos professores:

- a) Como você enfrentou o trabalho em sala de aula com o aluno estrangeiro?
- b) Quais são os desafios enfrentados na gestão da sala de aula, para inserir as crianças no contexto escolar?
- c) Quais são os suportes encontrados por você, enquanto professor, que auxiliaram na orientação para a inserção e escolarização dos alunos estrangeiros na escola?
- d) Quais são as estratégias utilizadas para desenvolver o ensino aos alunos estrangeiros?
- e) Em que medida o currículo escolar colabora para a inserção do aluno estrangeiro na rotina escolar e consegue desenvolver uma aprendizagem de igual qualidade para todos os alunos da escola?
- f) Os alunos estrangeiros conseguem compreender e se comunicar em português?
- g) Há suportes de outras línguas na escola que permitam um diálogo com esse aluno?

6.1.3 Perguntas feitas aos alunos imigrantes:

- a) Você gosta da escola aqui em Passo Fundo?

- b) Como você se sente dentro da escola e na relação com os professores e colegas?
- c) Você consegue se comunicar em português?
- d) Quais as maiores dificuldades que você encontra na escola?
- e) A escola daqui é parecida com aquela onde você estudava? (no caso dos alunos que frequentavam a escola em seus países de origem)
- f) O que você já aprendeu na escola aqui no Brasil?
- g) Que sugestões você daria para a escola, os professores e os colegas?

Anexo B

Relato de Experiência da professora Educação Infantil

“Eu tenho outro aluno na educação infantil. Com ele eu tenho mais dificuldade, porque ele não fala nada. Ele tem três anos. Eu trabalho com Maternal na educação infantil. O aluno começou em setembro, então eu não tive tempo ainda de fazer uma avaliação maior. As aulas estão sendo escalonadas ainda, então fica bem complicado para você poder avaliar mais a adaptação dele. Eu acredito que por isso está sendo bem difícil. Porque eu tento conversar e tal, ele sente o meu carinho, ele sente a receptividade, mas ele não entende. Eu tento com gestos. Eu tento mostrar, eu tento, eu dou brinquedo, eu converso mais mostrando do que falando. Mostrando o que eu quero dizer para ele. Ele consegue fazer alguma coisa por imitação. Vê os outros fazendo e faz também. Eu não sei o quanto ele entende. Eu não falo francês. Ele chora para ficar na escola. É bem difícil a adaptação dele. A mãe tem que ficar junto. A mãe só fala que sim! Eu converso mais com o pai pelo Watts. O pai fala perfeitamente o português. Ele participava das aulas online. Participava. Como é que ele participava? Eles não ligavam o microfone dele. Só assistindo, só me ouvindo, me ouvindo e eu pedia: por favor, mãe, liga o microfone eu quero ouvir ele. Ele só ficava assistindo. Difícil. Então eu penso que lá é mais difícil na Educação Infantil.”

6.2.2 Relato espontâneo das professoras entrevistadas.

Os relatos que seguem estão na íntegra e foram feitos de forma espontânea pelas entrevistadas ao final das perguntas:

Coordenadora Pedagógica 1: Eu vejo que se abriu um pouquinho para as nossas crianças a visão de mundo com a chegada desses alunos. Dos colegas ter uma compreensão que nem todo mundo é igual, que nem todo mundo fala da mesma forma, que a cultura dele pode ser diferente da tua. Eu penso que fizeram uma diferença.

Coordenadora Pedagógica 2: É um desafio necessário. A diversidade é muito importante para a escola. Muitos dos nossos alunos têm dificuldade de enxergar além do seu mundinho e ao ver que tem um colega de outro país, que fala outra língua, que traz outros costumes, tem uma história de vida, porque percorreu de um país para o outro em busca de uma vida melhor.

Coordenadora Pedagógica 3: Acho como professora de História agora, não exatamente como coordenadora, que pode ser muito rico, a gente tem muitas possibilidades para tornar essa escola de um modo tão diferente muito significativa para eles, mas depende realmente de um pensar pedagógico, de um ampliar, de sair de um básico de rotina de objetos e dá uma virada para alcançá-los. É uma riqueza para os outros todos que vão conhecer uma cultura diferente e eu acredito que seja muito significativo para ele que vai ter esse reconhecimento de também ocupar esse espaço também faz parte disso. Eu vejo por essa questão da empatia mesmo. Você parar para pensar por quais motivos uma família se afasta de avós, e tios, às vezes de mães. Em que situação a gente como pais e como mães mandam um filho para outro lado do mundo, sem saber que sorte estará esperando? Quando a gente para pra pensar

nisso, a gente vê que sim, que a gente tem que integrar que a gente tem muita coisa para oferecer. Que temos que criar esses espaços.

Diretora: Eu vejo que ela acaba se integrando na escola, na rotina, na dinâmica e vai se adequando a ela. A gente até chegou a pensar nessa possibilidade de aproveitar isso para fazer um enriquecimento cultural, uma troca, mas a gente não conseguiu por conta dessa barreira da linguagem. A gente tem visto aumentar essa demanda. Como nós somos limitados, nessa questão da língua.

Professora 1: Percebo que os alunos imigrantes se desenvolvem muito. Parece-me que eles estão além. Embora em algumas atividades eles tenham dificuldade de entender, por causa da nossa língua, mas não demora muito daqui já estão sabendo fazer. Eles têm uma facilidade. Eles têm interesse pela escola, pela educação. A escola é a coisa mais importante para eles, é importantíssimo. A base é escola. A base maior da pirâmide é a escola. Eles aprendem com muita facilidade. O que me ajuda bastante com o aluno que ainda não consegue escrever e nem falar são os dois alunos que já estão alfabetizados em nossa língua. Eles me dão um suporte grande, por terem maior compreensão da leitura. Ajudam-me nessa comunicação com o aluno que ainda não fala. O que ele não entendeu eu falo para os colegas que explicam para ele. Eu falo de outra maneira para os outros dois e eles passam. Como isso também é muito importante na sala de aula, ter outro deles. Se fosse só um, aí sim ia ser muito complicado. Seria difícil para mim e, muito mais para ele, porque eu sempre me coloco no lugar deles. Sempre ensino as crianças a se colocarem no lugar do outro. E se fosse você que tivesse ido para o país deles, como seria? Assim as crianças vão aprendendo a se colocar no lugar do outro. Pra te dizer, então, dificuldade eu não tenho porque eu tenho o amparo e a ajuda dos outros dois que fazem esse processo de comunicação e de monitoria também. Isso me ajuda muito, então eu fico bem mais tranquila. O importante é você chegar cada vez mais próximo, deixar eles também contar das experiências deles, da cultura deles, nós valorizarmos a cultura vinda dos Imigrantes. Eles falam com fluência o inglês, o francês, o árabe e o bengali. Então, porque a escola não se abre para isso? Só vai agregar para a escola.