

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULO VINICIUS TOSIN DA SILVA

**As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes
no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das
diferenças na escola**

versão corrigida

São Paulo

2022

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

PAULO VINICIUS TOSIN DA SILVA

**As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes
no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das
diferenças na escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Lívia de Araújo Donnini Rodrigues

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

São Paulo

2022

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

Ti	<p>Tosin da Silva, Paulo Vinicius</p> <p>As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo - os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola / Paulo Vinicius Tosin da Silva; orientadora Livia de Araújo Donnini Rodrigues. -- São Paulo, 2022.</p> <p>263 p.</p> <p>Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.</p> <p>1. Imigração. 2. Educação. 3. Identidades Culturais. 4. Multiculturalismo. 5. Diferença. I. Donnini Rodrigues, Livia de Araújo, orient. II. Título.</p>
----	--

TOSIN DA SILVA, Paulo Vinicius. As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

Aprovada em:

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Livia de Araújo Donnini Rodrigues – Orientadora/ Presidente da Banca de Defesa

Universidade de São Paulo – USP

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a Gislene Aparecida dos Santos – Avaliadora Externa

Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ

Assinatura:

Prof.^a Dr.^a Zuila Guimarães Cova dos Santos – Avaliadora Externa

Universidade Federal de Rondônia – UNIR

Assinatura:

SUPLENTES

Prof.^a Dr.^a Núria Hanglei Cacete – suplente

Universidade de São Paulo – USP

Assinatura:

Prof. Dr.^a Valéria Milena Rohrich Ferreira – suplente externa

Universidade Federal do Paraná – UFPR

Assinatura:

Prof. Dr.^a Giovana Mode-Magalhães – suplente externa

Universidade de São Paulo – FEUSP – Pesquisadora Autônoma

Assinatura:

AGRADECIMENTOS

Tecer uma lista de agradecimentos consagra um período de profundo aprendizado marcado pela experiência e seus saberes, logo consiste em um momento de pausa para refletir sobre as pessoas, instituições e lugares que foram importantes e caminharam junto comigo, dividindo as vitórias e compartilhando as intempéries inerentes a pesquisa.

Primeiramente gostaria de agradecer à Deus pela oportunidade concedida de estudar na Universidade de São Paulo.

À minha família, especialmente minha mãe Mária Célia e minha irmã Paula Caroline, pelo incentivo diário a prosseguir em um período de deslocamentos semanais entre Curitiba - PR e São Paulo – SP.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP e à Universidade de São Paulo – USP, por permitirem que um sonho fosse vivido.

Agradeço imensamente à minha nobre orientadora, Professora Lívia de Araújo Donnini Rodrigues pela admissão no Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP, por acreditar no meu potencial, pela paciência e serenidade nas orientações, por viabilizar integralmente a pesquisa de campo e o trânsito pelo desconhecido.

Um agradecimento especial às professoras Ana Paula Duboc Martinez, pelas manhãs profícuas e adensadas de estudo sobre os estudos decoloniais na primeira disciplina cursada no Programa de Pós-graduação em Educação, Marília Pontes Sposito, com as orientações sobre a produção de dados com crianças e adolescentes no bojo da Sociologia da Educação, e Anete Abramowicz com os estudos sobre diversidade e diferenças. Estas professoras contribuíram significativamente para lapidar o projeto e a execução da pesquisa.

Não poderia deixar de mencionar a amizade que carrego comigo desde os tempos da Universidade Federal do Paraná com o Professor Paulo Ricardo Ross, o primeiro a me oportunizar a realização de uma Iniciação Científica no campo da inclusão, a Professora Sonia Haracemiv pelo apoio e incentivo quando soube que fui admitido na USP e, sobretudo, à Professora Gislene Santos pelo primeiro contato com as pesquisas sobre migrações internacionais, a qual faz parte da banca de defesa.

Aproveito o ensejo para agradecer à Professora Nuria Hanglei Cacete, da FEUSP, que fez parte da banca do Exame de Qualificação e contribuiu significativamente para a finalização do trabalho, também à Professora Zuila Guimarães Cova dos Santos, da Universidade Federal de Rondônia, e integrante da banca de defesa, por apresentar suas contribuições de pesquisa em escolas fronteiriças situadas no Brasil e na Bolívia que, embora distantes, as pesquisas estão interconectadas pelas bolivianidades.

De igual modo, agradeço às Professoras Giovana Mode-Magalhães - USP, pelo pioneirismo nas reflexões sobre a educação como direito humano, e a Professora Valeria Milena Rohrich Ferreira – UFPR pelas contribuições sobre diversidade e diferença e metodologias de pesquisa com crianças e adolescentes, além de nutrir o interesse em pesquisas que tenham como metodologia os mapas mentais.

Como a vida é feita de boas amizades, agradecerei aos amigos, especialmente Caio Fernandes, pelo apoio em São Paulo, Fátima Monteiro, pela acolhida e parceira de conversa durante horas na Biblioteca Brasileira da USP e pelos cafés paulistanos, também à Janice Alves, Cecília Mendes e Nany Vieira.

Um especial agradecimento à cidade de São Paulo, selva de pedra e de luzes, multicolorida, multifacetada e multiétnica, sua magnitude permitiu que meus horizontes se expandissem de tal forma que nunca mais serei o mesmo. Disse o físico Albert Einstein “a mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original”. E São Paulo é repleta de novas ideias!

Aos participantes da pesquisa que permitiram o desvelamento do sujeito da experiência e a quebra de paradigmas em uma imersão de um ano em uma realidade totalmente distinta daquela que já tinha presenciado em minha vida como pessoa e profissional.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo apoio financeiro.

MAIOR

*Eu sou maior
Do que era antes
Estou melhor
Do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou
As cores mudam
As mudas crescem
Quando se desnudam
Quando não se esquecem
Daquelas dores que deixamos para trás
Sem saber que aquele choro valia ouro
Estamos existindo entre mistérios e silêncios
Evoluindo a cada lua, a cada sol
Se era certo, ou se errei
Se sou súdito, se sou rei
Somente atento à voz do tempo, saberei*

(Dani Black)

TOSIN DA SILVA, Paulo Vinicius. **As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

RESUMO

Com o advento da globalização e dos movimentos migratórios internacionais, as identidades culturais tornaram-se fluidas e compreendidas enquanto celebrações móveis e sujeitas ao contexto social em que os migrantes estão inseridos, produzindo reverberações no cotidiano das relações estabelecidas nesses espaços. A partir desse prisma, o presente estudo investiga as identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes em duas públicas no município de São Paulo – SP, entendendo os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças. O protocolo de pesquisa compreendeu a observação etnográfica dos alunos em classes dos anos finais do Ensino Fundamental e aplicação de oficinas em contraturno, foi possível identificar os seguintes pontos de tensão: a língua no jogo de negociações, o cotidiano do trabalho em oficinas de costura, o imaginário sociocultural boliviano e as interseccionalidades. Mais que uma pesquisa unidirecional entre pesquisador e sujeitos da pesquisa dentro das escolas, o estudo teve como campos investigativos a cidade de São Paulo, a Rede Municipal de Educação de São Paulo e o próprio pesquisador imerso no trânsito pelo desconhecido. Embora não seja o foco do estudo, ao admitir a escola como território de disputas no campo do currículo, há que se considerar como as relações sociais desiguais estabelecidas impactam na forma como os sujeitos se apropriam do espaço escolar, constroem e são produtos desse espaço, manifestam suas identidades culturais e estabelecem suas relações sociais.

Palavras-chave: Educação. Imigração. Identidade Cultural. Multiculturalismo. Diferença.

TOSIN DA SILVA, Paulo Vinicius. **As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

ABSTRACT

With the advent of globalization and the international migration movements, cultural identities have become fluid and understood as mobility phenomena and subject to the social context the migrants are situated in, producing reverberations in the day-to-day scenarios of the established relations within such spaces. Through these lenses, this study aims to investigate the cultural identities of the immigrant and immigrant descendant students of two state schools in the district of São Paulo – SP, considering the multiculturalisms as markers of differences. The research protocol encompassed the ethnographic observation of the students attending middle school, and extra-curricular shift workshops, the following red flags were identified: the language in the game of negotiations, the everyday work in sewing workshops, the Bolivian sociocultural imaginary, and the intersectionality. Beyond the limits of a one-way approach between researcher and the research subjects within the school boundaries, this study considered as fields of investigation the city of São Paulo, the Municipal education grid of São Paulo, and the researcher himself immerse in the course of the unknown. Not a focus of this study, though, in viewing the school as a territory of disputes in the realm of curricula, it is supposed to ponder how the established unequal social relations impact in the ways the subjects appropriate the school space, construct and become the products of such space, express their cultural identities and establish their social relations.

Keywords: Education. Immigration. Cultural identity. Multiculturalism. Difference.

TOSIN DA SILVA, Paulo Vinicius. **As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola.** 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2022.

RESUMEN

Con el advenimiento de la globalización y los movimientos migratorios internacionales, las identidades culturales se vuelven fluidas y entendidas como celebraciones móviles y sujetas al contexto social en el que se insertan los migrantes, produciendo repercusiones en la cotidianidad de las relaciones que se establecen en estos espacios. En esa perspectiva, el presente estudio investiga las identidades culturales de alumnos inmigrantes y descendientes de dos escuelas públicas de la ciudad de São Paulo – SP, entendiendo el multiculturalismo como marcador de diferencias. Con una metodología de producción de datos basada, el protocolo de investigación comprendió la observación etnográfica de los estudiantes en las clases de los últimos años de la Enseñanza Fundamental y la aplicación de talleres por la tarde, fue posible identificar los siguientes puntos de tensión: el lenguaje en el juego de la negociación, el trabajo cotidiano en los talleres de costura, el imaginario sociocultural boliviano y las interseccionalidades. Más que una investigación unidireccional entre investigador y sujetos de investigación dentro de las escuelas, el estudio tuvo como campos de investigación la ciudad de São Paulo, la Red Municipal de Educación de São Paulo y el propio investigador inmerso en el tránsito por lo desconocido. Si bien no es el foco del estudio, al admitir la escuela como territorio de disputas en el campo del currículo, es necesario considerar cómo las relaciones sociales desiguales que se establecen impactan en la forma en que los sujetos se apropian del espacio escolar, construyen y son productos de este espacio, manifiestan sus identidades culturales y establecen sus relaciones sociales.

Palabras clave: Educación. Inmigración. Identidad cultural. Multiculturalismo. Diferencia.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR	Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDHCI	Centro de Direitos Humanos e Cidadania para Imigrantes
CEE/SP	Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CMI	Conselho Municipal de Imigrantes
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONARE	Comitê Nacional para os Refugiados
CPMig	Coordenação de Políticas para Imigrantes
CTA	Centro Temporário de Acolhimento
DRE	Diretoria Regional de Ensino da SME-SP
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
EMEFM	Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio
FEUSP	Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências e Humanas da Universidade de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
JEIF	Jornada Especial de Integração e Formação
MEC	Ministério da Educação
NEPO	Núcleo de Estudos de População Elza Berquó
ONG	Organização Não-Governamental
OSCIP	Organização da Sociedade Civil de Interesse Público
PF	Polícia Federal
PEIBF	Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – CAPES
PMSP	Prefeitura Municipal de São Paulo
PPI	Projeto Português para Imigrantes

PPP	Projeto Político Pedagógico
PROMIGRA	Projeto de Promoção dos Direitos dos Migrantes
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-RS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
PUC-SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
RNM	Registro Nacional de Migração
SciELO Online	<i>Scientific Electronic Library Online</i> - Biblioteca Eletrônica Científica Online
SEDUC-SP	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SINCRE	Sistema Nacional de Cadastros e Registros de Estrangeiros
SMDHC	Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo
SME-SP	Secretaria Municipal de Educação de São Paulo
STM/PF	Sistema de Tráfego Migratório da Polícia Federal
ONU	Organização das Nações Unidas
UCP	Universidade Católica de Petrópolis
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Imigrantes na América Central	31
FIGURA 2 - Voluntários ajudando um bebê refugiado.....	31
FIGURA 3 - Bote com refugiados e migrantes	33
FIGURA 4 - Representação do menino Alan Kurdi	33
FIGURA 5 - Diferenças entre revisão de literatura, revisão sistemática e metanálise	50
FIGURA 6 - Ações para a formação do Sujeito da Experiência.....	63
FIGURA 7 – Os campos da pesquisa	71
FIGURA 8 - Localização das EMEFs Infante Dom Henrique e João Domingues Sampaio e EMEFM Vereador Antônio Sampaio.....	73
FIGURA 9. Regiões, Subprefeituras e Distritos do Município de São Paulo.....	80
FIGURA 10 Localização da EMEF Infante Dom Henrique e adjacências.....	83
FIGURA 11 - Localização da EMEF João Domingues Sampaio e adjacências..	85
FIGURA 12 – Percurso da Pesquisa	87
FIGURA 13 - Tematização dos Diários de Campo	92
FIGURA 14 - Cartaz com a temática Mafalda	101
FIGURA 15 - Registro da atividade com o tema o que te indigna?.....	103
FIGURA 16 - Capa do caderno distribuído pela SEDUC-SP	107
FIGURA 17 - Caixa de giz de cera distribuído para os alunos.....	108
FIGURA 18 - Jornal El Mundo Hispanohablante de agosto de 2019	112
FIGURA 19 - Material de divulgação do cursinho preparatório para a ETEC ..	124
FIGURA 20 - Material de divulgação de cursos do Coletivo <i>Sí, Yo Puedo!</i>	125
FIGURA 21 - Representação para perspectivar as identidades	145
FIGURA 22 - Representação de si – Ariane.....	146
FIGURA 23 - Representação de si – Yolanda	146
FIGURA 24 - Representação de si – Tayla	147
FIGURA 25 - Comentários sobre a Reforma na Pça. dos Imigrantes Bolivianos	152
FIGURA 26 - Comentários sobre o número de imigrantes na rede estadual de escolas de São Paulo.	154

FIGURA 27 - Comentários sobre o desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes	160
FIGURA 28 - Comentários sobre a nova face da imigração nos 464 anos de São Paulo.....	157
FIGURA 29 - Nuvem de palavras com base no TALP sobre a EMEF JDS.....	165
FIGURA 30 - Representação da JDS – Rocio.....	167
FIGURA 31 - Representação da JDS – Elmer.....	168
FIGURA 32 - Representação da JDS – Brenda	169
FIGURA 33 - Representação da JDS – Ariane.....	170
FIGURA 34 - Representação da JDS – Murillo	171
FIGURA 35 - Representação da JDS n.º 1 – Diego	173
FIGURA 36 - Representação da JDS n.º 2 – Diego	173
FIGURA 37 - Representação da JDS n.º 3 – Diego	174
FIGURA 38 - Representação da JDS - Leyton	175
FIGURA 39 - Representação da JDS – Símon.....	176
FIGURA 40 - Representação de Torres García (Gravura nº 126)	181
FIGURA 41 - Representação de Torres García (Desenho nº 124)	183
FIGURA 42 - Circuitos da Cultura	194
FIGURA 43- Vertentes do Multiculturalismo.....	199
FIGURA 44 - Capas dos Roteiros de Aprendizagem dos 8º e 9º anos utilizados pela EMEF IDH.....	248

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - Representação do aluno boliviano na EMEF JDS	186
IMAGEM 2 - Fachada externa da EMEF JDS	187
IMAGEM 3 - Painel disposto no pátio interno da EMEF JDS.....	187
IMAGEM 4 - Painel disposto no pátio interno da EMEF JDS.....	188
IMAGEM 5 - Painel disposto no pátio da EMEF JDS sobre indígenas	189
IMAGEM 6 - Painel na EMEF JDS sobre cultura afro.....	189
IMAGEM 7 – Painel disposto na entrada da EMEF IDH.....	190

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Teses e dissertações sobre educação e imigração	51
QUADRO 2 - Perfil dos alunos participantes do Projeto Intercâmbio	89
QUADRO 3 - Participantes das Oficinas de Identidade	141
QUADRO 4 - Autopercepção dos sujeitos da pesquisa.....	148
QUADRO 5 - Relação afetiva com a EMEF JDS.....	158
QUADRO 6 - Teste de Livre Associação Livre de Palavras – TALP sobre a EMEF JDS	163
QUADRO 7 - Conteúdos, anos e abordagens nos Roteiros de Aprendizagem.....	249

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico (2019).....	209
TABELA 2 - Estudantes imigrantes internacionais em São Paulo matriculados no ensino básico (2019).....	210
TABELA 3 - Número de estrangeiros por Diretoria Regional de Ensino (2021)....	212

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	20
2.	GÊNESE DA PESQUISA	26
2.1	<i>De nuestros miedos nacen nuestros corajes y en nuestras dudas viven nuestras certezas</i>	26
3.	REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA SOBRE EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO.....	42
3.1	Um breve histórico das pesquisas denominadas Estudos de Revisão	43
3.2	As contribuições das pesquisas sobre imigração no campo da Educação..	50
4.	METODOLOGIA: FAZENDO ESCOLHAS.....	59
4.1	O PREÂMBULO DA PESQUISA	60
4.1.1	Dilemas de uma pesquisa de cunho etnográfico.....	60
4.1.2	Primeiras aproximações do pesquisador com as incursões de campo: notas para discussão	70
4.2	O MÉTODO ETNOGRÁFICO E A PRODUÇÃO DE DADOS	77
4.3	LÓCUS DA PESQUISA: CARACTERIZANDO OS CAMPOS.....	79
4.4	O PROTOCOLO DE PESQUISA.....	86
5.	AS OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS E OS SABERES DAS EXPERIÊNCIAS.....	92
5.1.	Sobrevivência.....	92
5.1.1	Diário.....	97
5.1.2	Análise	106
5.2	A língua no jogo de negociações.....	109
5.2.1	Diário.....	110
5.2.2	Análise	114
5.3	Conectado com o mundo do trabalho.....	118
5.3.1	Diário	119
5.3.2	Análise	121
5.4	Imaginário sociocultural boliviano.....	126
5.4.1	Diário	126
5.4.2	Análise	129
5.5	Interseccionalidades em campo	136
5.5.1	Diário	138

5.5.2 Análise	143
6. OFICINAS DE IDENTIDADE	141
6.1 Perspectivando identidades.....	141
6.2 Visão sobre Interculturalidade/relação afetiva com a escola.....	150
6.3 Representações sobre a escola	169
7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	178
7.1 Nosso Norte é o Sul: o suleamento teórico	178
7.2. NOTAS SOBRE O MULTICULTURALISMO.....	191
7.2.1 A cultura no contexto das migrações contemporâneas	191
7.2.2 Artimanhas da globalização e suas reverberações nas culturas	194
7.2.3 Multiculturalismos: da polissemia do termo à práxis social na escola	198
7.2.4 Multiculturalismos na educação paulistana: os dilemas, debates e pontos de tensão.....	208
7.3 IDENTIDADES CULTURAIS E MARCADORES DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA.....	221
7.3.1 As identidades culturais fluídas na escola	221
8. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS	231
REFERÊNCIAS	233
APÊNDICES	247
APÊNDICE A – Relato de percepção sobre os Roteiros de Aprendizagem na EMEF IDH	247
APÊNDICE B – Programa das Oficinas de Identidade	254
ANEXOS.....	256
ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos responsáveis dos sujeitos da pesquisa – em português	256
ANEXO II – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido destinado aos responsáveis dos sujeitos da pesquisa – em espanhol	258
ANEXO III – Poemas utilizados na 1ª Oficina de Identidade	260

1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação investiga as identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo, contemplando as diferentes faces do multiculturalismo na educação paulistana a partir de marcadores das diferenças de alunos imigrantes e descendentes em duas escolas públicas municipais. Tal investidura científica requereu um exercício analítico, metodológico e, sobretudo, social que varia em diferentes aspectos, escalas espaciais e perpassou pela dimensão do pesquisador em múltiplos campos: a cidade de São Paulo, a Rede Municipal de Educação de São Paulo, as escolas de imersão na produção de dados e o próprio pesquisador como sujeito-migrante que se dispôs a transitar pelo desafio do desconhecido.

Apesar do acesso à educação para estudantes imigrantes internacionais valer-se da capa jurídica do direito à educação desde a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e, especialmente com a Nova Lei de Migração (Brasil, 2017), além do fato de estar em uma agenda de discussões, é notável que esbarra em várias questões teóricas e práticas. A primeira, de nomenclatura, mas que carrega consigo um arcabouço histórico, concerne à profusão de termos utilizados por órgãos oficiais para conceber os sujeitos: alunos estrangeiros¹, estudantes imigrantes, alunos imigrantes² ou alunos não nacionais.

A segunda questão diz respeito aos equívocos cometidos com os termos integração³ (fazer parte de, juntar, tornar-se integrante, incorporar-se) e inclusão (fazer tomar parte, inserir, introduzir) de alunos imigrantes, como se fossem sinônimos, com isso, torna-se recorrente a utilização de integração em diversos materiais elaborados por órgãos oficiais e notícias veiculadas na grande mídia, vide as seguintes manchetes e seus respectivos veículos de comunicação: “Folclore é fonte de alfabetização e integração de estudantes estrangeiros” (SEDUC-SP, 2017), “Como integrar alunos brasileiros e estrangeiros?” (Revista Nova Escola, 2018),

¹ SME-SP. Venezuelanos e haitianos lideram matrículas novas na Rede Municipal de Ensino. Disponível em <<http://www.capital.sp.gov.br/noticia/venezuelanos-e-haitianos-lideram-matriculas-novas-na-rede-municipal-de-ensino>> Acesso em 29. jun. 2020

² SEDUC-SP. Educação lança documentos que orientam acolhimento de alunos imigrantes <https://www.educacao.sp.gov.br/noticia/educacao-lanca-documentos-que-orientam-acolhimento-de-alunos-imigrantes/> Acesso em 29. jun. 2020

³ Integração e Inclusão são termos que no campo da Educação, foram incorporados e lapidados, majoritariamente, a partir da Educação Especial, assim, a definição e as concepções de cada um são delimitadas.

“Seminário irá explorar integração de alunos imigrantes matriculados na rede” (SEDUC-SP, 2018c). Neste sentido, torna-se indispensável compreender como as identidades culturais são constituídas no espaço escolar e como suas reverberações produzem e são produzidas no cotidiano da escola.

Circunscrito na Área de Concentração Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas, na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Práticas Pedagógicas, as intenções desta pesquisa, o percurso teórico adotado, os lócus e sujeitos participantes da investigação tangenciam as concepções de diversidade no currículo escolar.

Para fins de exequibilidade da pesquisa, cuja metodologia será explanada em capítulo próprio, o estudo se desenvolveu em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental, integrantes da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, a saber: EMEF Infante Dom Henrique (Canindé/Pari – Zona Central) e EMEF João Domingues Sampaio (Vila Maria Alta – Zona Norte), mantidas pela Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de São Paulo.

Resultante dessa contextualização, vários questionamentos tomaram proporções na construção do problema da pesquisa. Apoiado em Flick (2013) acerca dos três tipos principais de questões de pesquisa, o presente estudo apresenta questões explanatórias dispostas em três eixos de discussão (marcadores das diferenças, multiculturalismos, identidades culturais):

1. Quais marcadores das diferenças são evidenciados pelos sujeitos da pesquisa nestas escolas?
2. Como os multiculturalismos: Assimilacionista, Diferencialista e o Interativo - Interculturalidade (Candau, 2008) se manifestam enquanto teoria e prática nas relações sociais, incluindo as pedagógicas, nas escolas analisadas?
3. Que identidades culturais, e suas respectivas bolivianidades (Grimson, 1997), os sujeitos da pesquisa se deixam entrever quando assumem determinados papéis sociais?

Com isso, o objetivo geral da pesquisa é: **Investigar a influência das identidades culturais de crianças e jovens imigrantes e descendentes, alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, nas relações sociais estabelecidas**

nas EMEFs Infante Dom Henrique⁴ e João Domingues Sampaio em São Paulo-SP.

E os específicos:

- a) Identificar em quais espaços das escolas e momentos os multiculturalismos se apresentam enquanto marcadores das diferenças;
- b) Descrever como as identidades culturais das crianças e jovens imigrantes e descendentes se apresentam como marcadores das diferenças;
- c) Identificar as identidades evocadas em função dos papéis sociais assumidos;
- d) Compreender se existem relações mixofílicas e/ou mixofóbicas nas relações sociais estabelecidas na escola;
- e) Analisar se a interação social dos alunos imigrantes com os demais alunos interfere na sua respectiva percepção das escolas.

A Universidade de São Paulo no âmbito das suas Faculdades, sobretudo a FEUSP lidera atividades na tríade ensino, pesquisa e extensão em educação e imigração nas escolas públicas de São Paulo, seja na formação de mestres e doutores em Educação com este objeto de pesquisa, seja por meio da inserção de alunos estagiários das disciplinas curriculares de formação docente e celebração de parcerias Universidade-escola, a exemplo do Projeto Escolas Campo: Formação em Diálogo⁵ e dos diversos Programas Institucionais de Iniciação à Docência, dentre eles o PIBID Letras “Cenários Linguísticos e Práticas de Letramento em Contextos Escolares Multilíngues”, coordenado pelas Professoras Dr.^{as} Livia de Araújo Donnini Rodrigues e Ana Paula Duboc Martinez, constituindo meio de acesso ao campo nas

⁴ No intuito de reescrever a história e concatená-la com a história local, a EMEF Infante Dom Henrique tentou, por três vezes, mudar o nome a fim de homenagear Carolina Maria de Jesus, as duas primeiras, 2017 e 2019, tramitaram na Câmara de Vereadores e a terceira na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – SME-SP, todas foram barradas e para reforçar o caráter colonial, na última o Arquivo Histórico Municipal de São Paulo emitiu um parecer alegando que esta EMEF com o nome de Infante Dom Henrique era tradicional na cidade. Disponível em <<https://portal.aprendiz.uol.com.br/2020/12/01/mudar-o-nome-da-escola-um-processo-participativo-de-reescrita-da-historia/>> Acesso em 17 jan. 2021

⁵ O Projeto Escolas Campo: Formação em Diálogo, busca fomentar e consolidar a relação entre a universidade e escolas da rede pública de ensino por meio de ações que objetivam a qualificação das experiências de estágio dos/as licenciandos/as e a contribuição com a escola no que tange às reflexões sobre a formação inicial e continuada de professores/as e às práticas pedagógicas. Uma das Escolas Campo (EMEF Infante Dom Henrique) deste Projeto foi lócus das observações etnográficas.

Disponível em <<http://www4.fe.usp.br/estagios/projeto-escolas-campo-formacao-em-dialogo>> Acesso em 16 jun. 2020

EMEFs desta pesquisa. Ainda ressalto o fato de algumas EMEFs da cidade de São Paulo terem percentuais de alunos estrangeiros de aproximadamente 20% em cada unidade, sobretudo em escolas dos bairros Bom Retiro, Brás, Canindé e Pari.

Sendo licenciado em Geografia, caso desconsiderasse o objeto de estudo desse campo do conhecimento - o espaço geográfico e conceitos fundamentais como lugar e território - na elaboração das intenções de pesquisa consistiria em uma abdicação dos próprios contextos em que ocorrem as migrações: dos deslocamentos no tempo e no espaço. Assim, no decorrer da lapidação teórica do projeto, posterior à entrada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, as inserções nas escolas e o desenvolvimento das observações etnográficas, o espaço geográfico se instituiu gradativamente como um elemento da pesquisa, assim como o território enquanto lócus de disputas entre os imigrantes/descendentes (*outsiders*) e os estabelecidos⁶, concebendo a escola como instituição inserida em uma sociedade, portanto sujeita às territorialidades constituídas dentro e fora da mesma pelos sujeitos sociais. O lugar, enquanto conceito e categoria, demonstrou sua robustez no que toca os elos afetivos entre os imigrantes/descendentes e a escola e as memórias dos países de origem.

Visando responder às questões de pesquisa e alcançar os objetivos propostos, a tessitura teórica e as discussões organizam-se a fim de contemplar os conteúdos necessários à elaboração dessa dissertação, que se estrutura em seis capítulos.

O primeiro, intitulado *Gênese da Pesquisa* apresenta o contexto em que o pesquisador concebe o tema da pesquisa ao ser atravessado pelas migrações no cotidiano na Universidade e na prática enquanto docente.

O segundo capítulo apresenta uma Revisão Sistemática e Integrativa (Costa; Zoltowski, 2014; Vosgerau; Romanowski, 2014) das pesquisas em educação e imigração com vistas à reunião das evidências sobre este campo de pesquisa ao realizar um mapeamento dos estudos investigativos, as trajetórias das pesquisas e, principalmente, as contribuições sociais e acadêmicas. Intitulado *Revisão Sistemática e Integrativa sobre Educação e Imigração*, este capítulo da dissertação

⁶ Os vocábulos Estabelecidos e Outsiders tomaram proporções acadêmicas com a obra de mesmo nome do sociólogo alemão, Norbert Elias (Polônia, 1897- Países Baixos, 1990), nascido em Breslau, ou Breslávia, que pertencia à Alemanha, atual Polônia.

justifica-se pelo fato do estado de São Paulo concentrar importantes instituições de ensino superior, públicas e particulares, além de institutos de pesquisa que desenvolvem estudos nesse campo. Ademais, durante a pesquisa de campo etnográfica e processo de produção de dados nas oficinas com os imigrantes/descendentes, percebeu-se incipiência de estudos verticalizados nas metodologias de pesquisa com crianças e adolescentes de outras nacionalidades

Metodologia: fazendo escolhas é o terceiro capítulo. Nele é explanado todo o percurso realizado por este pesquisador para desde a preparação para a entrada em campo, as primeiras aproximações com os sujeitos, a sagacidade, dinâmica e os dilemas de uma pesquisa com metodologia de cunho etnográfico. Neste último aspecto, concernente às dificuldades e aos truques da etnografia levada ao extremo, o capítulo tece uma trama experiencial com as evidências captadas nas notas metodológicas das pesquisas científicas suscitadas no capítulo de Revisão Sistemática e Integrativa.

No quarto capítulo: *As observações etnográficas e os saberes das experiências*, os registros oriundos do trabalho de campo etnográfico (Flick, 2009, 2013; Ludke e André, 2018; Yin, 2016) realizado nas duas EMEFs da pesquisa entre os meses de abril a dezembro de 2019, são sistematizados na forma de um diário de campo a partir da categorização: 1. Ser imigrante; 2. Sobrevivência; 3. Identidades fluídas e; 4. Eu sujeito multiterritorial, constituindo o terceiro estágio na pesquisa etnográfica que “consiste na explicação da realidade, isto é, na tentativa de encontrar os princípios subjacentes ao fenômeno estudado e de situar as várias descobertas num contexto mais amplo”. (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 19).

Objetivando uma produção de dados mais substancial, envolvimento com as práticas pedagógicas da EMEF João Domingues Sampaio, este pesquisador ingressou em um Projeto realizado em contraturno denominado Intercâmbio Cultural, cujo participam alunos imigrantes e descendentes matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), tendo como objetivo manter viva as culturas latino-americanas, sobretudo a língua espanhola, a partir de práticas pedagógicas interculturais. Na condição de observador participante, entre os meses de agosto a dezembro de 2019, as incursões neste outro campo dentro desta escola permitiram um aprofundamento no universo cultural de aproximadamente 20 crianças e jovens imigrantes e descendentes para compreender, ainda que parcialmente, seus anseios, as representações sociais no âmbito do Projeto, os conflitos de identidade

cultural, expectativas de futuro extramuros da escola, entre outros aspectos. Para fins de produção de dados foram realizadas três oficinas, de 1h30 cada, com os participantes do Projeto visando investigar as identidades culturais constituindo o quinto capítulo: *Oficinas de Identidade*.

No sexto capítulo concentram-se as investidas teóricas e conceituais que embasam este estudo interpretativo, neste sentido a seção de *Fundamentação Teórica* tem seu começo no aprofundamento teórico do pensamento decolonial e as epistemologias do Sul. Iniciando com Mapa da América Invertida, de Joaquín Torres García, no preâmbulo do capítulo Nosso Norte é o Sul: suleamento teórico, são delineadas as costuras teóricas do pensamento decolonial nos anos 1980, com o Grupo Modernidade/Colonialidade e a tônica das discussões do pensamento decolonial nas agendas de pesquisa em educação e imigração, dada a subjugação dos saberes e da história ancestral ao pensamento colonial que encaminharão as discussões sobre o conceito de cultura na Modernidade Líquida (Bauman, 2001, 2013)

Notas sobre o Multiculturalismo, recupera o conceito de cultura na perspectiva da Modernidade Líquida (Bauman, 2012, 2013), as artimanhas da globalização e suas reverberações nas culturas, além das concepções de Multiculturalismo (Candau, 2008, 2013; Candau; Hall, 2013; Russo, 2017; Carrano, 2013; Walsh, 2012) e suas relações com a educação. As diferentes faces do Multiculturalismo no mundo globalizado constituem a ponte para o próximo capítulo, que aborda as identidades culturais.

A aprofundamento sobre as identidades culturais (Hall, 2006, 2014; Woodward, 2014) no espaço escolar é dedicado ao sétimo capítulo: *Identidades Culturais* no traz à baila as concepções de identidade cultural, as representações culturais evocadas pelos sujeitos, as diferentes identidades assumidas por estes e a possível existência da denominada crise de identidade (Woodward, 2014), culminando com uma discussão sobre o papel pedagógico e social da escola nas identidades culturais.

2. GÊNESE DA PESQUISA

2.1 *De nuestros miedos nacen nuestros corajes y en nuestras dudas viven nuestras certezas*^{7 8 9}: as intersecções entre o pesquisador-migrante e a pesquisa

Vindo de um lugar não nomeado, um homem, pobre e sem rumo como um refugiado, chega a um país onde a comunicação depende de um desajeitado espanhol para principiantes e a primeira regra para os novos cidadãos é o esquecimento de tudo que foi vivido até o desembarque. À espera de realocação – reubicación – e de um trabalho ao qual oferecer a força de seu braço, Simón (como passa a ser chamado) procura se adaptar a uma terra de estrangeiros estranhamente satisfeitos. Despojado da própria história, assume a responsabilidade por uma criança que joga sobre seus ombros o peso de uma missão peculiar.

Infância de Jesus - J. M. Coetzee

Momento de entrada. Em um lugar não situado, na literatura.

O excerto acima integra a sinopse da obra *Infância de Jesus*, escrita pelo romancista sul-africano J. M Coetzee (1940 -) e lançada em 2013. Convém observar que autor foi laureado com Prêmio Nobel de Literatura, em 2003, com frase de motivação ao prêmio “quem, sob inúmeras formas, retrata o surpreendente envolvimento do estrangeiro” (Coetzee, 2003).

Este livro de ficção científica mergulha na história de um homem – Simón, com país de origem desconhecido, que, a bordo de um navio, chega a um país

⁷ Dos nossos medos nascem as nossas coragens, e em nossas dúvidas, vivem as nossas certezas (Eduardo Galeano) – Tradução livre.

⁸ Eduardo Galeano (1940-2015), jornalista e escritor uruguaio, sua obra prima foi “*Veias abertas da América Latina*” (1970) cuja se ateve ao pensamento crítico dos processos de colonização da América Latina até o século XX. Preso pelo regime militar em 1973, Galeano exilou-se na Argentina e na Espanha.

⁹ O termo *certezas*, aqui utilizado, se dá no sentido das convicções deste pesquisador que culminaram nas primeiras intenções do projeto de pesquisa, no desbravamento do campo de pesquisa nas EMEFs da pesquisa e da resiliência indispensável para fazer os deslocamentos semanais entre Curitiba e São Paulo.

distópico¹⁰. O requisito para entrada em Novilla – o lugar fictício, consiste na abdicação de suas tradições culturais, assim, os novos imigrantes deveriam abandonar suas histórias que, por suas vezes, ocupariam outro locus de enunciação sem vinculação às anteriores.

Navegando em águas oceânicas, a história de Simón se cruza com a do menino David, sendo personificado por “uma criança magra e pálida, usando um casaco de lã abotoado até o pescoço, calça curta cinzenta cobrindo os joelhos, botinhas de amarrar pretas com meias de lã e um gorro de pano num bolso” (Coetzee, 2013, p. 9). No interior do navio, Simón e David aprendem um espanhol truncado e aligeirado que se converte em instrumento de sobrevivência na nova terra.

Embora a obra *Infância de Jesus*, de J. M. Coetzee não corresponda aos fatos históricos ocorridos na infância de Jesus Cristo, a narrativa construída remete a acontecimentos que poderiam ter ocorrido com Jesus Cristo em outro tempo e espaços. As analogias com a versão bíblica trazem alusões aos nomes bíblicos como Simón (Simão) e David (Davi) que passaram a viver como exilados, assim como Maria, José e o próprio Menino Jesus. Na versão bíblica, o Imperador César Augusto baixou um decreto que ordenava um censo em todo mundo romano, com isso, José saiu da cidade de Nazaré (Galileia) e foi para Belém (Judeia), onde o Menino nasceu. (WALKER, 2007)

Cercada de mistérios, sobretudo para teólogos, o evangelho da infância de Jesus ainda é considerado um abismo dentro das escrituras sagradas, dado a ausência de elementos literários que possam demarcar a caracterizar esta fase, pois evidencia-se apenas do exílio dos pais do Menino e o desfecho com o nascimento. Neste sentido, tanto David, personagem do livro *Infância de Jesus* (Coetzee, 2013) e Jesus (personagem bíblico) compartilham histórias

O mundo desigual, resultado do processo de globalização fabulativo e perverso (Santos, 2010) imprime suas marcas nas narrativas verbais e/ou visuais da imigração, tanto que Simón, ao ser interpelado pela *Señora Weiss* (supervisora do prédio do alojamento) sobre o que fariam após encontrar a mãe do menino David,

¹⁰ Lugar hipotético onde se vive sob sistemas opressores, autoritários, de privação, perda ou desespero; antiutopia. Demonstração hipotética de uma sociedade futura, definida por circunstâncias de vida intoleráveis, que busca analisar de maneira crítica as características da sociedade atual, além de ridicularizar utopias, chamando atenção para seus males. Obra literária que descreve uma sociedade hipotética e autoritária. Disponível em < <https://www.dicio.com.br/distopia/> > Acesso em 18 abr. 2021.

afirma: “Não sei o que dizer. Estamos aqui pela mesma razão que todo mundo está. Nos deram uma chance de viver e nós aceitamos essa chance. É uma grande coisa, viver. É a coisa mais importante de todas”. (COETZEE, 2013, p. 25)

Denota-se uma clara aproximação entre as trajetórias, David (personagem do livro), Jesus (personagem bíblico) e tantos outros meninos e meninas em diferentes tempos históricos, inclusive contemporaneamente, nas escolas em que a pesquisa se desenvolveu, compartilham algo. Do plano literário do imaginário distópico para o da realidade, cotidianamente os meios midiáticos formais e alternativos noticiam casos de crianças imigrantes que se arriscam forçadamente em travessias penosas e insalubres em que o sentido da vida é repensado a cada instante, junto aos seus pais ou até mesmo desacompanhados.

A multiplicação das Infâncias de Jesus pelo mundo: das representações sociais no plano literário aos estranhos à nossa porta.

No livro *Estranhos à nossa porta* (Bauman, 2017), o sociólogo e filósofo polonês dedica um capítulo ao pânico migratório e seus abusos, exemplificando a partir dos noticiários de TV, manchetes de jornal, discursos políticos e tuítes de internet com a finalidade de “transmitir focos e escoadouros das ansiedades e dos temores do público, estão atualmente sobrecarregados de referências à crise migratória – que estaria [...] sinalizando o colapso e a dissolução do modo de vida que conhecemos, praticamos e cultivamos” (p. 7). De fato, a denominada crise migratória da forma como é veiculada pela mídia de massa induz que se trata de uma questão unilateral pertinente às populações emigrantes e, sobretudo aos governos dos países de origem dessas pessoas, cabendo aos países de destino a denúncia da crise migratória, criação de dispositivos legais para restrição de entrada de migrantes e dificultar a vida dessas pessoas caso consigam chegar vivas aos destinos, sejam iniciais ou finais.

Face a isto, as inquietações perspectivadas no trabalho de Uğur Gallenkus assumem outro viés e evidenciam a hostilidade do processo e as condições humanas extremas sendo corroborado pelos escrito de (Bauman, 2017, p. 8)

Enquanto escrevo estas palavras, outra tragédia – nascida da indiferença e da cegueira moral – está à espreita, pronta para o ataque. Acumulam-se sinais de que a opinião pública, em conluio com uma mídia ávida por

audiência, está se aproximando de modo gradual, porém inexorável, do ponto de “fadiga da tragédia dos refugiados”. Crianças afogadas, muros apressadamente erguidos, cercas de arame farpado, campos de concentração superlotados e competindo entre si para acrescentar o insulto de tratarem os migrantes como batatas quentes às injúrias do exílio, de escapar por pouco dos perigos enervantes da viagem rumo à insegurança – todas essas ofensas morais cada vez são menos notícia e aparecem com menor frequência no “noticiário”. Infelizmente, o destino dos choques é transformar-se na rotina tediosa da normalidade – e o dos pânicos é desgastar-se e desaparecer da vista e das consciências, envoltos no véu do esquecimento.

Momento de escape. No cruzamento entre Europa e Oriente, na linguagem fotográfica.

Nascido e residente na Turquia, Uğur Gallenkuş, ou simplesmente Uğur Gallen, fotógrafo turco que, profundamente incomodado com as desigualdades e os contrastes sociais, decide fazer uma série de montagens usando fotos em contextos diametralmente opostos no intuito de evidenciar os conflitos sociais instalados no mundo e as crises humanitárias. Ainda que o foco de sua série fotográfica não seja a migração contemporânea, a relação entre desigualdades-conflitos-mobilidade humana forma uma tríade inextricável, sobretudo pela sua espacialização global. Presenciando, durante anos, seu país vizinho, a Síria em uma guerra civil que impacta a vida de milhões de pessoas, dilacera famílias, acentua as desigualdades socioeconômicas, em função da necropolítica¹¹, e produz o sentimento de topofobia nas pessoas a ponto de emigrarem em busca da sobrevivência, Uğur retrata essas dicotomias globais.

Do paraíso visível na paisagem e acessível a poucos à tragicidade da vida humana

Bodrum, cidade peninsular do sudoeste da Turquia, pertencente à Província de Muğla, com suas praias de águas cristalinas, tornou-se mundialmente conhecida por um registro fotográfico chocante, marco do resultado da maior crise humanitária

¹¹ Necropolítica é o conceito principal e título do livro de mesmo nome do autor decolonial Achille Mbembe. Filósofo com inspiração em Fanon e Foucault, Mbembe nasceu em Camarões, se tornou professor de História e Ciências Políticas na Universidade de Witwatersrand, em Joanesburgo, África do Sul, e na Duke University, nos Estados Unidos. Teórico decolonial de peso acadêmico, escreveu clássicos como *A crítica da razão negra*, *De la postcolonie*, *Sortir de la grand nuit* e *Politiques de l'inimitié*, além de *Necropolítica* (Mbembe, 2019), cunhada a partir dos pressupostos de soberania, manifestados no exercício do controle sobre quem pode viver e quem deve morrer (p. 5)

da nossa era¹²: as dos refugiados, sobretudo dos sírios. Em uma de suas composições fotográficas alarmantes, Uğur Gallenkuş tomou como estopim a imagem do menino sírio Alan Kurdi (primeiramente identificado pela imprensa mundial como Aylan), encontrado morto na beira da praia de Brodum por um policial turco.

A bordo de um barco, com outras 17 pessoas com destino à Grécia, Alan perdeu a vida. Foi o fim de uma travessia e dos sonhos de uma família, pois Abdullah Kurdi - pai de Alan, perdeu, também, sua mulher e o outro filho.

Em *Estranhos a nossa porta* (Bauman, 2017), a própria capa do livro representa estas travessias perigosas retratando pessoas usando coletes salva-vidas saindo de um bote, o destaque, no primeiro plano da foto está para dois meninos que correm, contra as ondas e de braços abertos em direção da areia da praia. Outra analogia suscitada por Bauman está presente no título do segundo capítulo: *Flutuando pela insegurança em busca de uma âncora*.

Alan Kurdi e outras crianças, em situações migratórias alarmantes, na busca instintiva da sobrevivência fazem parte da série fotográfica de Uğur Gallenkuş, intitulada *Universo Paralelo – Guerra e Paz*. Vide as figuras 1, 2, 3, e suas respectivas descrições elaboradas pelo fotógrafo, com atenção à Figura 4 onde o ser criança e o futuro foram interrompidos já que “o terror não se encontra de um lado, e a morte de outro. Terror e morte estão no coração de cada um” (Mbembe, 2019, p. 62)

¹² BBC News Brasil. Síria é 'maior crise humana da nossa era', diz ONU. 2014. Disponível em <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2014/08/140829_siria_crise_humanitaria_hb> Acesso em 31 mai. 2020.

FIGURA 1. Imigrantes na América Central em uma balsa de borracha em contraste com as gôndolas venezianas.



As pessoas da América Central, em uma balsa de borracha, cruzam ilegalmente o rio Suchiate da Guatemala para o México, na fronteira sem lei da cidade de Ciudad Hidalgo, no estado de Chiapas, em 8 de abril de 2011. Todos os dias e por menos de um dólar, centenas de pessoas de nações da América Central cruzam o sul do México com a intenção de chegar aos Estados Unidos mais ao norte. Outros fazem a travessia de mão dupla para contrabando de mercadorias - itens básicos são levados do México para a Guatemala e legumes, flores e migrantes vão na outra direção.

Fonte: Uğur Gallenkuş, 2011.

FIGURA 2. Voluntários ajudando um bebê refugiado em contraste com um homem segurando um bebê, em condição socioeconômica diametralmente oposta.



Os voluntários ajudam um refugiado, homem e bebê, como refugiados que desejam cruzar a Europa e chegar à costa da ilha de Lesbos na Grécia, depois de atravessar o mar Egeu da Turquia em novembro de 2015.

No final de 2015, em um acordo entre a União Europeia e a Turquia, a Turquia concordou em impedir a entrada de migrantes na Europa sob a condição de alguns termos e pagamento de 3 bilhões de euros. Como resultado desta obstrução, os migrantes optaram por chegar à Europa através do Mar Egeu por meios ilegais.

Fonte: Uğur Gallenkuş, 2015.

FIGURA 3. Bote com refugiados e migrantes em contraste com o filme de ficção-científica anglo-americano *Interstellar*, cuja história se ocupa em buscar um planeta habitável para a raça humana.



Refugiados e migrantes chegam à ilha grega de Lesbos após atravessar o Mar Egeu da Turquia em 7 de novembro de 2015. Quase 500 pessoas morreram tentando atravessar o Mar Egeu da vizinha Turquia este ano

Fonte: Uğur Gallenkuş, 2015.

FIGURA 4. Representação do menino Alan Kurdi à beira da Praia de Bodrum contrastante ao que se espera de uma criança: o brincar.



No final de 2015, quando vi o bebê nas notícias, fiz primeiro meu trabalho. Isso me levou a iniciar a série *Paralel Evren Savaş Barış* (em turco) - Universo Paralelo Guerra e Paz

Fonte: Uğur Gallenkuş, 2015.

A necropolítica, pujante na Síria e em outros países daquela região, produz, anualmente, consequências humanas catastróficas. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), a Agência da Organização das Nações Unidas (ONU) para Refugiados, uma espécie de braço humanitário da ONU, iniciou suas operações em 1951, no período pós Segunda Guerra Mundial (1939-1945), visando reassentar refugiados europeus desprovidos de lares em função da destruição ocasionada por esta tragédia bélica. Na continuidade das crises humanitárias, a ACNUR percebeu a necessidade de expandir seu escopo de atuação além dos limites da Europa. Na atualidade, 63,9 milhões de pessoas estão

sob seu mandato, que englobam solicitantes de asilo, refugiados, apátridas, deslocados internos e retornados. (ACNUR/ONU, 2020)

Conforme os dados do *Operational Portal Refugee Situations*¹³ (Portal Operacional – Situação dos Refugiados), de 2014 até o mês de maio de 2020 chegaram à Europa 2.105.447¹⁴ pessoas em condição de refúgio, com destaque para o ano de 2015 com 1.032.408 de chegadas. Mais lastimável são os mortos e desaparecidos que atingem a marca de 19.322 vidas desperdiçadas. Frisa-se o ano de 2016 que contabilizou 373.652 – o segundo maior número de chegadas no intervalo acima – contudo atingiu a marca de 5.096 mortes. Eis o refúgio humano?, pergunta Zygmunt Bauman.

Bauman (2005), em *Vidas Desperdiçadas*, questiona “Serão eles demasiados?”, refuta a ideia de uma superpopulação e assume a senda pelo refúgio econômico, pois

Os refugiados, os deslocados, as pessoas em busca de asilo, os migrantes, os *sans papiers*¹⁵ constituem o refúgio da globalização. Mas são, nos nossos tempos, o único lixo produzido em escala crescente. Há também o lixo “tradicional” da indústria, que acompanhou desde o início a produção moderna. Sua remoção apresenta problemas não menos formidáveis que a do refúgio humano, e de fato ainda mais aterrorizantes – e pelas mesmíssimas razões: o progresso econômico que se espalha pelos mais remotos recantos de nosso planeta “abarroado”, esmagando em seu caminho todas as formas de vida remanescentes que se apresentem como alternativas à sociedade de consumo. [...] As pessoas cujas formas de subsistência ortodoxas e forçosamente desvalorizadas já foram marcadas para a destruição, e elas próprias assinaladas como refúgio removível, não podem optar. Em seus sonhos noturnos podem moldar-se à semelhança dos consumidores, mas é a sobrevivência física, e não a orgia consumista que lhes ocupa os dias. (BAUMAN, 2005, p. 76–77)

Somente no ano de 2020, chegaram à Europa 23.658 refugiados¹⁶, sendo 20.256 chegadas por mar (incluindo os refugiados que chegam pelo mar à Itália, Grécia, Espanha, Chipre e Malta), 3.402¹⁷ refugiados que chegaram por terra e uma estimativa de 182 mortos e desaparecidos¹⁸. Os países que mais recebem esses

¹³ Portal Operacional – Situação dos Refugiados, disponível em <<https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean#>> Acessado em 30 mai. 2020.

¹⁴ Opta-se por não arredondar os números ou usar o termo aproximadamente, em virtude da singularidade de cada vida, os sonhos deixados nos países de origem, a família, a casa, enfim, tudo aquilo que continua sendo importante há milhares de quilômetros de distância.

¹⁵ *Sans papiers* do francês “sem papel”, em referência aos imigrantes clandestinos, do ponto de vista legal, isto é, sem documentação.

¹⁶ Última atualização em 26 de maio de 2020.

¹⁷ Última atualização em 24 de maio de 2020.

¹⁸ Última atualização em 29 de maio de 2020.

refugiados¹⁹ são Grécia (9.866), Espanha (7.266) e Itália (4.736). Do contingente de refugiados que chegam, 58,8% são homens, 16,2% mulheres e, incríveis, 25% são crianças. Alan Kurdi não conseguiu chegar à Europa em 2015.

Momento de pausa. Do outro lado do Atlântico, na vida acadêmica desse que escreve.

Ingressei no Curso de Licenciatura em Geografia, na Universidade Federal do Paraná em 2010 e, logo no ano seguinte tive a oportunidade de lecionar em um colégio público estadual na periferia de Curitiba para alunos em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Ainda que tenha trilhado minha jornada como estudante da rede pública, há várias realidades sociais.

A minha trajetória como pesquisador em educação inicia-se em 2012. Antes da imersão no campo das pesquisas em educação e imigração, foi despertado o interesse pela diversidade, assim, me foi oportunizado a realização do Programa de Iniciação Científica - PIC/ UFPR com um projeto de pesquisa que investigou o senso de pertencimento de pessoas cegas em relação aos pisos táteis em Curitiba-PR no tocante à acessibilidade, Desenho Universal entre outros tópicos, visando a análise do direito à cidade. Pude nutrir-me da sabedoria e dos conhecimentos do Prof. Dr. Paulo Ricardo Ross, o primeiro professor cego da UFPR e segundo a se tornar titular no Brasil.

Entretanto, o interesse pelo campo educação e imigração emergiu da participação como bolsista, no ano de 2011, em um dos projetos de iniciação à docência da UFPR, o LICENCIAR²⁰ - “Elaboração de Material Didático para o Ensino da Dinâmica Migratória”, sob a coordenação da Prof.^a Dr.^a Gislene Aparecida dos Santos, que hoje desenvolve suas atividades de ensino, pesquisa e extensão na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Como ementa, o Projeto previa uma análise das pesquisas recentes no campo disciplinar da Geografia da População e sua transposição nas práticas pedagógicas no Ensino Básico de Geografia, visando

¹⁹ Cabe ressaltar que estes números tendem a cair quando os dados forem atualizados, visto que a pandemia do novo Coronavírus – COVID-19 impactou a economia global, reduzindo as expectativas de crescimento econômico dos países, o que reverbera na oferta de empregos, sobretudo aqueles que exigem menos qualificação profissional, ocupados por imigrantes. Sem contar as políticas de fechamento das fronteiras da União Europeia, restringindo ainda mais os movimentos migratórios.

²⁰ O LicenciAR é um programa que congrega projetos dos diversos Cursos de Licenciatura da UFPR. Seu objetivo geral é apoiar ações que visem ao desenvolvimento de projetos voltados à melhoria da qualidade de ensino nas Licenciaturas desta Universidade. (UFPR, 2020)

capacitar e aperfeiçoar o licenciado em Geografia (UFPR) e os docentes de Geografia (Rede Pública Estadual) quanto à reflexão e ao uso dos instrumentais teóricos e metodológicos no estudo atual das dinâmicas migratórias e sua aplicabilidade na prática docente. Neste exercício, pretendia-se elaborar material didático a ser usado nas atividades do ensino de Geografia referentes à temática sobre as migrações contemporâneas na Região Metropolitana de Curitiba – PR.

Pensar as migrações contemporâneas em Curitiba consiste no árduo exercício de quebrar alguns paradigmas tendenciosos de supervalorização das migrações ocorridas no final do século XIX e início do XX, lideradas principalmente por italianos, alemães, poloneses e ucranianos que chegaram à cidade em função da emancipação política do Paraná (1854) e os constantes incentivos governamentais à colonização. Com isso, determinados grupos como índios e negros, permaneceram à margem da história da cidade. No que se refere aos grupos de migrantes internacionais contemporâneos face aos livros didáticos, Fernandes e Silva (2013) em pesquisa sobre a temática, alertaram para o caráter eminentemente estatístico das migrações internacionais nos livros didáticos, limitando-se à apresentação de tabelas com o número de entradas e saídas, mapas de fluxos migratórios, além de abordagens engessadas que restringem as migrações internacionais ocorridas no início do século passado.

Segundo momento de pausa. O sujeito da experiência à prova de novas experiências.

Após quatro anos lecionando Geografia como professor temporário, contratado via Processo Seletivo Simplificado – PSS²¹, assumi uma vaga de professor estatutário, em 2015, depois da aprovação em concurso. Em razão das eventualidades da vida profissional, mudança de objetivos pessoais e dos desencontros no campo das pesquisas em diversidade, deixei em segundo plano o curso de Mestrado até 2017.

²¹ Processo Seletivo Simplificado (PSS) é um meio de contratação de professores temporários para atuarem nos Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Profissional da Rede Estadual de Educação. Anualmente os professores podem se inscrever neste processo que considera os títulos e tempo de docência. Trata-se de um contrato de trabalho precário, sem muitos direitos previstos nas leis trabalhistas.

Coincidentemente, em 2017, lecionando Geografia para o 6º ano em um colégio da rede pública estadual no município de São José dos Pinhais – PR, na Região Metropolitana de Curitiba, desfrutei do privilégio professoral de ter um menino sírio como aluno. Emigrado da Síria como refugiado, Aziz²² ²³ nasceu em 2007, em Damas-Suburb, e chegou ao Brasil em 2016, seu pai era advogado naquele país e, por questões de validação de diplomas, trabalhava como cozinheiro, segundo o próprio menino.

Consultando o registro e os documentos da matrícula de Aziz, disponíveis no arquivo inativo da secretaria do estabelecimento de ensino, me deparei com algumas questões que demandariam um aprofundamento nas narrativas migratórias do menino e de sua família, desde a emigração da Síria até a chegada ao Brasil. Como exemplo tem-se o fato do requerimento de matrícula²⁴ do aluno ter sido preenchido pelo tio paterno usando como documento de responsável o Registro Nacional de Estrangeiro²⁵ (RNE) do pai do menino – algo incomum, mas o comprovante de endereço estava em nome da mãe.

Entretanto, algo que instiga se deve pelo pedido de reconhecimento da condição de refugiado do menino ter ocorrido no município de Santa Cruz do Sul – RS que não possui um aeroporto internacional, logo não é corriqueiro vermos o nome deste município como porta de entrada de pessoas solicitantes da condição de refugiado.

De Santa Cruz do Sul - RS à São José dos Pinhais-PR é necessário percorrer aproximadamente 900 km. Em Grande Sertão Veredas, Guimaraes Rosa disse “o real não está no início nem no fim, ele se mostra pra gente é no meio da travessia”, são essas travessias que nos instigam!

²² Nome fictício.

²³ Aziz em árabe significa poderoso, respeitável ou amado. Outro Aziz, mas o Nacib Ab’Saber (1924-2012), foi Geógrafo, Professor da FFLCH USP de 1965 a 1982, sendo que até 2012 continuou desenvolvendo suas pesquisas no Instituto de Estudos Avançados – IEA, na área de Ciências Ambientais. Pelas contribuições acadêmicas e sociais e o fato do seu falecimento ter ocorrido em 2012, Aziz Nacib Ab’Saber foi o nome da minha turma de formatura da Graduação em Geografia, em 2013, como homenagem ao ilustre Aziz Ab’Saber.

²⁴ Para efetuar a matrícula em estabelecimentos de ensino da Rede Pública Estadual do Paraná é necessário que o pai e/ou responsável preencha um requerimento de matrícula no colégio que tem interesse que o(a) filho(a) estude com os seguintes documentos: 1) Comprovante de residência; 2) Documento de identificação do responsável pelo aluno; 3) Carteira de identidade ou certidão de nascimento do filho; 4) Histórico escolar do filho; 5) Carteira de vacinação do filho. Disponível em <<http://www.educacao.pr.gov.br/servicos/Educacao/Ensino-Medio/Matricular-se-na-rede-estadual-de-ensino-do-Parana-lerQ4Q3j>> Acesso em 09 mai. 2021.

²⁵ O Registro Nacional de Estrangeiro foi substituído pelo Registro Nacional de Migração em 2017, após a aprovação da Nova Lei de Migração, Lei Nº 13.445 de 24 de maio de 2017. (BRASIL, 2017)

Das condições de acesso à escola à sobrevivência e ressignificação da identidade do aluno na sala de aula.

Sentado próximo à mesa do professor, logo nos primeiros dias de aula, o menino demonstrou-se destemido nas tentativas de estabelecer relações de amizade com os colegas e, conseguiu bons colegas e amigos. Como professor, alistado nas leituras de Paulo Freire, segui sua “carta de recomendações”, dispostas em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011).

Tendo em vista os “saberes necessários à prática educativa”, admiti a oportunidade de mediar alguns conhecimentos de Geografia, pela primeira vez, a um aluno imigrante como a chance de aprofundar minhas reflexões sobre a docência em contexto multicultural. Freire (2011), tem sua obra dividida em três partes e 39 breves capítulos, ainda que alguns tenham mais relação com a diversidade, já que Paulo Freire foi um dos precursores da Interculturalidade no Brasil, me nutri daquele que começa com “Ensinar exige saber escutar”

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa possibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. [...] A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar ou melhor me situar do ponto de vista das ideias. Aceitar e respeitar as diferenças é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. (FREIRE, 2011, p. 117–118)

O milagre do pão sírio?

Apreciador da culinária árabe e, na busca de interação com o menino Aziz, perguntei sobre sua família, quando tinha chegado ao Brasil, os motivos pelos quais havia deixado a Síria e suas preferências pela gastronomia árabe, ele me disse que seu pai sabia fazer pães sírios, me entusiasmei com isso e o menino disse que traria uns pães quando seu pai os fizesse. Uma semana depois Aziz me trouxe um pacote com dois pães sírios, foi o *insight* para o estabelecimento da confiança entre professor e aluno. Mesmo há sete anos como professor de Geografia, me deparei com o desafio de lecionar, pela primeira vez, para um aluno com diferentes

perspectivas de escolarização, origem e contexto social, no fundo buscando sua identidade enquanto discente e sujeito ocupante de um espaço.

De fevereiro até julho de 2017 a relação professor e aluno foi pautada na confiança, na reciprocidade, na escuta e no respeito aos saberes daquele menino. Em meados de julho, um dia antes do colégio entrar no período de recesso escolar, Aziz desbancou a chorar. Era seu último dia naquele colégio e o motivo de suas lágrimas estava em deixar seus amigos mais próximos, além da remota possibilidade de retornar à Síria, mesmo com tantos conflitos bélicos e risco iminente à vida. Para a família, retornar à Síria era uma possibilidade, já que seus avós continuavam lá, sendo preferível estar próximo dos seus, ao invés de distante e tendo conhecimento das infringências dos direitos humanos a atrocidades naquele país. Diante das dificuldades de conseguir um emprego que pudesse atender às necessidades básicas de sua família, seu pai aceitou ajuda de uma organização religiosa cristã que auxilia sírios custeando parte do valor da moradia e alimentos, entretanto, a família teria que se mudar para um bairro próximo ao centro da capital, o Mercês.

Aziz conseguiu completar até aqui suas travessias²⁶, chegando à América do Sul. Segundo a cartilha Protegendo Refugiados no Mundo e no Brasil (ACNUR, 2020), este braço da ONU assistiu 82.466.625 pessoas refugiadas no mundo, sendo 16.651.788 somente nas Américas. Para a ACNUR, na região das Américas, o Brasil possui uma legislação de refúgio tida como moderna ao considerar “como refugiado todas as pessoas que buscam segurança diante de situações de violência generalizada e graves violações dos direitos humanos” (p. 18).

Conforme dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), o Brasil tem aproximadamente 204 mil solicitações de refúgio acumuladas, com 10.665 refugiados reconhecidos, de 90 países²⁷. Entretanto, o número de refugiados teve um salto em dezembro de 2019 devido ao reconhecimento de 21.432 venezuelanos mediante um procedimento *prima facie*²⁸, elaborado pela reunião Plenária do

²⁶ O vocábulo travessias foi utilizado no plural por abranger mais que uma travessia no mar, envolvendo as mobilidades por meios terrestres e aéreos, mas no sentido de atravessar países e continentes até chegar à América do Sul.

²⁷ Dados de outubro de 2018.

²⁸ *Prima facie* é uma expressão latina que significa à primeira vista. Em termos jurídicos pode ser entendido diz-se de uma prova que é suficiente para permitir a suposição ou consolidação de um fato, a menos que seja refutada.

CONARE. Em uma atualização do banco de dados das decisões do CONARE²⁹, até junho de 2020, 42.213 decisões (2018-2020) de 92 nacionalidades, com 22.760 reconhecimentos. De 2018 para 2020 houve uma mudança de nacionalidades predominantes nos pedidos, de 2010 a 2016 predominaram os haitianos, a partir de 2016 os haitianos e, depois, os venezuelanos.

Em relação ao Brasil, em 2018 eram 11.231 pessoas refugiadas reconhecidas, 161.057 solicitações de reconhecimento da condição de refugiado em trâmite, sendo que a nacionalidade com maior número acumulado de pessoas refugiadas reconhecida era a Síria (51%). Ainda que o maior número das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado (80.057), em 2018, seja de venezuelanos (61.681 – 77%) e sírios (409 – 1%), dos 13.084 processos decididos, 1.086 pessoas tiveram o pedido de reconhecimento aceito, sírios representaram 51% das decisões favoráveis (555³⁰), sendo que o Paraná foi responsável por 94 decisões. (CONARE, 2019, 2020)

Antecedente a essa crescente de pedidos, ainda em 2017, a Assembleia Legislativa do Estado do Paraná (ALEP), em sua Comissão de Educação, já discutia a situação dos refugiados sírios no Paraná com representantes da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR) e o representante do Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná³¹ (CERMA), havia um consenso de que as matrículas dos alunos refugiados não era um empecilho, entretanto esbarrava-se nas dificuldades de comunicação entre alunos e professores³².

Neste emaranhado que perfaz a vida, os acontecimentos podem não fazer muito sentido à primeira vista, as peças do quebra-cabeças se encaixam aos poucos, são imperfeitas, o tempo Cronos com sua impetuosidade é pernicioso ao estabelecer suas demandas, tornando o caminho mais longo para alguns. Contudo, esse mosaico de acontecimentos me permitiu vislumbrar um frutífero campo de

²⁹ Dados condensados em 09 de junho de 2020 às 12h51. Disponível em <[³⁰ Neste total de 555 estão somadas as decisões de reconhecimento de condição de refugiado \(476\) e a extensão dos direitos da condição de refugiado \(79\).](https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibTQ4MTU0NGltYzNkMi00M2MwLWFhZWVtMDEiM2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzZMOTgxLTY2NiQ0NDZlNC04YTBiLTU1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOiJh9> https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoibTQ4MTU0NGltYzNkMi00M2MwLWFhZWVtMDEiM2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzZMOTgxLTY2NiQ0NDZlNC04YTBiLTU1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOiJh9>> Acessado em 09 jun. 2020.</p></div><div data-bbox=)

³¹ Conselho vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Trabalho e Direitos Humanos (SEJU).

³² ALEP. Comissão de Educação discute a situação dos refugiados sírios no Paraná. Disponível em <<http://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/comissao-de-educacao-discute-a-situacao-dos-refugiados-sirios-no-parana>> Acessado em 09 jun. 2020.

pesquisa em imigração, percebi que precisaria retornar aos primeiros contatos com a diversidade, quando participei do Projeto Licenciado, em 2011, e quando cursei a disciplina Dinâmicas Migratórias Internacionais na Contemporaneidade, em 2013, para formar um arcabouço teórico.

Com estas circunstâncias, sintetizei as leituras sobre os estudos de Geografia das Populações, das Dinâmicas Migratórias Internacionais, as vivências formativas proporcionadas pelo Licenciado UFPR, além da experiência de professorar para um aluno sírio.

Somadas a estas questões formativas e experienciais, a construção deste objeto de pesquisa que investiga “As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola” é resultado de uma sequência de inquietações e angústias docentes que se tornaram crescentes com o cenário político nacional e internacional, em função da elaboração de dispositivos de segurança e controle de imigrantes na Europa, América do Norte e América do Sul, além do discurso e práticas xenófobos enraizados nos mais diversos setores e instituições sociais, cujo a escola faz parte, pois admite-se a escola, a partir da concepção de Antonio Gramsci, como “local privilegiado da atividade pedagógica” (Aranha, 2006, p. 268), e da eminência de cursos de formação de professores compostos por currículos que abarquem perspectivas de trabalho interculturais, “se a diversidade de sujeitos emerge em nossas sociedades, se invade o espaço escolar, os currículos estarão abertos a essas emergências?”, indaga Arroyo (2013, p. 149). Parte-se da premissa que os multiculturalismos carregam consigo conhecimentos outros, visto que

São sujeitos de história, de culturas, valores e conhecimentos e exigem reconhecimentos. Sabemos que esse reconhecimento da emergência dos sujeitos sociais afirmando-se existentes na diversidade de espaços sociais, econômicos, políticos e culturais não é pacífico. Uma forma de mantê-los no ocultamento é silenciá-los, criminalizá-los. Seu reconhecimento nas escolas é pacífico ou tenso? (ARROYO, 2013, p. 147–148)

Alimentando as inquietações pessoais e profissionais, além de duas negativas anteriores em processos seletivos de Mestrado (2014 e 2017), expandi meus

horizontes, digamos que fiz um giro decolonial³³ ao pausar o interesse pelos estudos investigativos em educação inclusiva, acessibilidade e pessoas com deficiência e retornar à imigração contemporânea no campo da educação. Eis que, no final do ano de 2017, me dediquei às reflexões teóricas que pudessem embasar um projeto de pesquisa com este foco e definir as universidades às quais me candidataria em 2018, foram cinco ao total, dentre elas o Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade de São Paulo – FEUSP, cujo escopo de pesquisa se concentraria em imigrantes e descendentes de imigrantes.

³³ Giro Decolonial é um vocábulo que será aprofundado na Fundamentação Teórica, Capítulo 6.1 Suleamento Teórico. Trata-se de uma concepção cunhada por Nelson Maldonado-Torres em crítica às teorias pós-coloniais.

3. REVISÃO SISTEMÁTICA E INTEGRATIVA SOBRE EDUCAÇÃO E IMIGRAÇÃO

O papel do pesquisador é justamente o de servir como veículo inteligente e ativo entre esse conhecimento construído na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Menga Ludke e Marli André

Nos últimos anos, o Programa de Pós-graduação em Educação da FEUSP admitiu um considerável número de alunos com temáticas de pesquisa voltadas para educação e imigração, tal fato foi presenciado por este pesquisador quando cursou as disciplinas: Linguagem, (Super)Diversidade e Colonialidade: Implicações Pedagógicas, no primeiro semestre de 2019, e Projetos de Pesquisa: Projetos de Pesquisa: Leituras sobre o Método e Técnicas na Sociologia da Educação (segundo semestre de 2019), cada disciplina reuniu em média cinco discentes de mestrado e doutorado, com objetos de estudo em educação e imigração em diferentes níveis e contextos de ensino, a saber: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, além da educação não-formal em ONGs e outras instituições assistenciais filantrópicas, religiosas ou não, que promovem algum tipo de ação social com imigrantes, a exemplo do ensino de língua portuguesa para imigrantes.

Entre os discentes do Programa, havia o consenso de que o campo de pesquisa tinha suas peculiaridades, sobretudo na etapa de planejamento da entrada em campo e os métodos de produção de dados com sujeitos pertencentes a grupos sociais complexos, conservando certas tradições culturais e as dificuldades com a língua. Juntamente, pesquisar com crianças e jovens requer expertises apropriadas de aproximação, postura do observador, protocolos de pesquisa (Yin, 2016) próximos da realidade dos sujeitos e de fácil entendimento.

Face a isto, o presente capítulo apresenta uma investigação de abordagem qualitativa do tipo Revisão Sistemática e Integrativa sobre Educação e Imigração no Brasil, justifica-se pela eminência das pesquisas com objetos de pesquisa orbitando neste tema de investigação. Para tal encontra-se estruturado em duas seções: 3.1 Um breve histórico das pesquisas denominadas Estudos de Revisão e, 3.2 As contribuições das pesquisas sobre imigração no campo da Educação.

3.1 Um breve histórico das pesquisas denominadas Estudos de Revisão

Em um constructo sobre os Estudos de Revisão e suas implicações conceituais e metodológicas, Vosgerau e Romanowski (2014) justificam a relevância destas produções em função da ascendência de criação dos programas de pós-graduação em educação e, suas respectivas pesquisas derivadas, sobretudo com a implementação de 16 cursos de pós-graduação *scripto sensu* entre 1965³⁴ e 1975, incluindo o Programa de Pós-Graduação em Educação da FEUSP, em 1971. Neste mesmo ano, foi criado o Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas, em São Paulo, tendo à sua frente Bernadete Gatti, congregando pesquisadores de excelência que contribuíram significativamente no desenvolvimento da pesquisa educacional brasileira e, à medida que estes pesquisadores aprofundavam seus conhecimentos no exterior³⁵, passaram a compor o quadro docente dos programas de pós-graduação. (ANDRÉ, 2006)

Conforme dados da Plataforma Sucupira, da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior - CAPES, em 2020, no Brasil existem 190 programas de pós-graduação em educação em funcionamento³⁶, com 284 cursos, demonstrando um deslocamento da produção científica para as universidades, constatação efetuada por Gatti (1983), visto que a história da pesquisa educacional brasileira é recente, tendo seus primórdios nos anos 1930 com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, que manteve a sigla, mas o nome mudou para Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. À época, os estudos eram isolados e empreendidos por professores das Escolas Normais de excelência, subsidiando estudos e pesquisas que primaram pela vertente da política educacional, com visas à melhoria da educação mediante formulação e avaliação das ações governamentais na educação escolar. (ANDRÉ, 2006)

³⁴ O primeiro programa de pós-graduação em educação foi criado em 1965 na PUC-Rio.

³⁵ A formação docente dos professores dos programas de pós-graduação no exterior, é justificada por Gatti (1983) pelo fato do país não dispor de estruturas para tal, além da celeridade necessária para composição dos quadros. De acordo com dados da CAPES, de 1981, dos 737 docentes atuando nestes cursos, 56% dos docentes estavam recebendo formação no exterior e 46% tinham obtido seus títulos fora do Brasil.

³⁶ Dados extraídos da Plataforma Sucupira em maio de 2020, considerando os seguintes filtros: Programa “Educação”, Área de avaliação “Educação”, tanto nas modalidades acadêmico e profissional.

Face à crescente produção científica em termos quantitativos, materializada em teses, dissertações e artigos científicos, Vosgerau e Romanowski (2014) advertiram sobre a necessidade da realização de estudos que permitissem

examinar as contribuições das pesquisas, na perspectiva da definição da área, do campo e das disciplinas que o constituem, avaliação do acumulado da área, apontando as necessidades de melhoria do estatuto teórico metodológico, e mesmo as tendências de investigação. Nessa perspectiva, os estudos que têm por finalidade a realização desta revisão permitem a compreensão do movimento da área, sua configuração, propensões teóricas e metodológicas, análise crítica indicando tendências, recorrências e lacunas. (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 167)

Sobre os tipos de revisão, Vosgerau e Romanowski (2014) diferenciam uma gama de estudos realizados sobre revisões de literatura que, em suma convergem para duas categorias mapeamento das produções científicas ou avaliação e síntese.

Na gama dos estudos de revisão do tipo mapeamento, tem-se o Levantamento Bibliográfico: tendo por escopo levantar as referências sobre um dado tema, sendo assim, as referências não são seguem um formato específico, podendo ser um livro, sites, revistas, vídeo, ou seja, tudo que seja elegível de contribuição para a pesquisa em questão. Ademais, não há um critério detalhado e específico para triagem da fonte material, a ressalva está no fato do respectivo tratar do objeto de estudo.

No caso dos estudos de Levantamento Bibliográfico originarem um aprofundamento na forma de ensaio teórico, constitui-se uma Revisão de Literatura ou Revisão Bibliográfica, que permite a construção de uma contextualização para o problema e consideração das possibilidades na literatura para concepção do referencial teórico da pesquisa. Este tipo de estudo requer uma organização prévia do material pela procedência: fontes científicas (artigo, teses, dissertações entre outros) e fontes de socialização de ideias (revistas, sites, vídeos entre outros) e, com a devida análise, possibilita ao investigador “a elaboração de ensaios que favorecem a contextualização, problematização e uma primeira validação do quadro teórico a ser utilizado na investigação empreendida” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 170).

Outro tipo de estudo de revisão do tipo mapeamento, consiste nas pesquisas do tipo Estado da Arte (Romanowski; Ens, 2006), que propõe-se compreender o processo de produção do conhecimento de uma determinada área do conhecimento

em publicações: teses de doutorado, dissertações de mestrado, artigos de periódicos e publicações, e são caracterizadas por

significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39)

Por natureza, os estudos de revisão do tipo Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, não se limitam a identificar uma produção, mas “analisá-la, categorizá-la e revelar múltiplos enfoques e perspectivas” (VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 172). Pontua-se que referidos estudos apresentam-se em franca expansão desde os anos 1982³⁷, com destaque para o discurso de Menga Ludke³⁸ no Seminário “Didática em Questão” (Ludke, 2014), realizado em 1982, alertando sobre a necessidade do desenvolvimento de estudos do tipo Estados da Arte ou Estado do Conhecimento – termos sinônimos, configurarem como um marcador histórico das determinadas áreas do conhecimento, ensejando uma evolução no campo do conhecimento.

O atual Instituto Nacional e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição pública federal, vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja atuação perpassa os diferentes níveis de governo e tem missão a formulação de políticas educacionais a fim de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do país (INEP, 2020), iniciou uma substancial empreitada científica ao concretizar, talvez a mais importante produção do tipo Estado do Conhecimento, na qual foram elaboradas 13 séries de cadernos, organizadas por temática e, publicadas entre 2000 e 2013, a saber: 1. Alfabetização (Orgs. Magda Becker Soares e Francisca Maciel - 2000); 2. Educação Infantil (1983-1996) (Orgs. Eloisa Acires Candal Rocha, João Josué da Silva Filho e Giandréa Reuss Strenzel - 2001); 3. Educação Superior

³⁷ O Seminário “Didática em Questão”, ocorrido no ano de 1982, na PUC-Rio nasceu do interesse de educadores e professores do Departamento de Educação da PUC-Rio com o papel da didática na formação de educadores. O evento teve como organizadora a Prof^a Dr^a Vera Maria Ferrão Candau que trouxe contribuições sobre a didática na formação de educadores, além dos aportes teóricos de Cipriano Luckesi, Zaia Brandão, Carlos Alberto Gomes dos Santos, Newton Balzan, além de Menga Ludke. Este Seminário teve importante papel na constituição dos ENDIPES (Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino), que está em sua 20^a edição em 2020.

³⁸ Hermengarda Alves Ludke/Menga Ludke é professora titular da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Universidade Católica de Petrópolis (UCP).

em Periódicos Nacionais (1967-1955) (Orgs. Marília Costa Morosini - 2001); 4. Avaliação na Educação Básica (1990-1998) (Orgs. Elba Siqueira de Sá Barreto e Regina Pahim Pinto - 2001); 5. Políticas e Gestão da Educação (1991-1997) (Orgs. Lauro Carlos Wittmann e Regina Vinhaes Gracindo - 2001); 6. Formação de Professores no Brasil (1990-1998) (Org. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André); 7. Juventude e Escolarização (1980-1998) (Org. Marília Pontes Sposito); 8. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1997) (Org. Sérgio Haddad - 2002); 9. Educação e Tecnologia (1996-2002) (Orgs. Raquel Goulart Barreto, Elizabeth Menezes Teixeira Leher et al. - 2006); 10. Formação de Profissionais da Educação (1997-2002) (Orgs. Iria Brzezinski e Elsa Garrido - 2006); 11. Currículo da Educação Básica (1996-2002) (Orgs. Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo); 12. Ciclos e Progressão Escolar (1990-2002) (Orgs. Sandra Maria Zákia Lian Sousa e Elba Siqueira de Sá Barreto - 2013) e; 13. Formação de Profissionais da Educação (2003-2010) (Org. Iria Brzezinski - 2014).

O levantamento bibliográfico do Estado do Conhecimento elaborado por professores colaboradores neste projeto do INEP, somado às teses, dissertações e, sobretudo artigos publicados nos periódicos nos períodos posteriores, consolidou estas investidas científicas, tanto como objeto de pesquisa dos discentes nos programas de pós-graduação em educação, quanto nos levantamentos necessários para que os pesquisadores pudessem situar o estado do conhecimento, identificando lacunas de pesquisa, múltiplas perspectivas de enfoque teórico, metodológico e analítico de dados, além da trajetória e distribuição da produção científica sobre um dado objeto de pesquisa.

Convém frisar a existência de diversos tipos de literatura em estudos qualitativos, haja vista que o novos *insights* necessitam de embasamento nos conhecimentos disponíveis, em conformidade com Flick (2009, 2013), a saber

Literatura sobre o tópico do seu estudo;
Literatura metodológica sobre como realizar sua pesquisa e como utilizar os métodos que você escolheu;
Literatura empírica sobre as pesquisas anteriores no campo do seu estudo ou em campos similares;
Literatura teórica e empírica para ajudar a contextualizar, comparar e generalizar seus achados. (FLICK, 2009, p. 62; FLICK, 2013, p. 45)

Face aos dilemas e questionamentos que permeiam a pesquisa social em educação e imigração, identificados no decorrer do desenvolvimento desta pesquisa sobre educação e imigração internacional contemporânea nas escolas públicas municipais de São Paulo – SP, as demandas por revisões de literatura foram de suma importância, em virtude do vasto referencial teórico utilizado para concepção de cultura que ora estava alicerçada às tradições culturais a serem conservadas e mantidas e ora no bojo da globalização, tendo a fluidez como marcadora, assim como as vertentes conceituais de identidade culturais apoiadas na psicologia, as noções de diferença como reflexos do momento histórico em que foram cunhadas, mas o principal emaranhado investigativo consistiu na literatura metodológica. Em virtude das pesquisas sobre educação e imigração internacional contemporânea serem recentes no Brasil e estarem vinculadas a programas de pós-graduação de diferentes áreas do conhecimento, a literatura metodológica representou uma atmosfera de métodos de produção e interpretação de dados.

A multiplicidade de literatura metodológica nas produções acadêmicas sobre educação e imigração derivam, basicamente, de dois basilares. O primeiro está umbilicalmente ligado à trajetória do pesquisador, considerando sua área de formação acadêmica, uma vez que as áreas da ciência possuem métodos próprios, vide a Antropologia e sua etnografia, por exemplo. Acrescenta-se a esta condição, a familiaridade do pesquisador com os métodos de produção de dados em pesquisas sociais, especialmente a segurança em aplicar protocolos de pesquisa³⁹ (Yin, 2016, p. 91) a sociedades complexas, perfazendo, assim, o segundo basilar.

Este basilar diz respeito às sociedades complexas, dentre as quais os imigrantes estão inseridos. O vocábulo complexo justifica-se a partir da noção de cultura (Velho, 2003), que assume novas dimensões no instante em que é contextualizada. No que concerne às metodologias de pesquisa com sociedades complexas, a complexidade tem sua gênese na entrada em campo (instituição, subcultura, família, grupo específico – como é o caso do presente estudo) Flick (2009, p. 109) classifica questão do acesso ao campo mais crucial na pesquisa qualitativa do que na quantitativa, implicando na assunção de papéis por parte do

³⁹ Yin (2016) opta por utilizar o termo protocolo de pesquisa, ao invés de instrumentos de pesquisa. As diferenças sobre estes termos serão aprofundadas no Capítulo 3. Metodologia: o trilhar da pesquisa.

pesquisador (estranho, principiante, visitante ou recusado) e no grau de envolvimento entre os sujeitos da pesquisa e o pesquisador.

Nas pesquisas em educação e imigração contemporânea em São Paulo insurgem outros condicionantes a serem pontuados, a exemplo das relações de estranheza e familiaridade com os sujeitos da pesquisa, as barreiras da língua, os silenciamentos dos sujeitos quando expostos a temas sensíveis para a comunidade imigrante e, mais especificamente, o fato de se tratar de grupos juvenis, requerendo profundas inflexões metodológicas, pois

Trabalhar com grupos juvenis de contextos interculturais e sociais distintos àquele do pesquisador exige cuidado e rigor no procedimento e na escolha dos métodos a serem utilizados para a coleta de dados, assim como uma preparação para o trabalho de campo. Mesmo assim, o pesquisador será confrontado com códigos de comunicação e estilos de vida que lhe são alheios. A decodificação desses sistemas exige uma espécie de imersão do pesquisador no meio pesquisado e um controle metodológico permanente do processo de interpretação, de forma a evitar vieses ou afirmações distorcidas sobre a realidade social de seus entrevistados. (WELLER, 2006, p. 241)

Estudos de Revisão na categoria de avaliação e sínteses, justificam-se mais pertinentes para esta pesquisa em educação e imigração em função de sua natureza constitutiva, por partirem de uma questão central de pesquisa bem delimitada, buscando a seleção de pesquisas que se valem de fontes primárias e respondem o mais próximo possível do proposto pelo pesquisador, sendo que duas “visões dominantes determinam os estudos de revisão que avaliam e sintetizam: a de integração e agregação e a de interpretação das evidências encontradas nos resultados”.(VOSGERAU; ROMANOWSKI, 2014, p. 179)

Ao evidenciar as diferenças entre os estudos de revisão do tipo mapeamento e aqueles do tipo avaliação e síntese, Vosgerau e Romanowski (2014) destacam que estes têm uma orientação voltada para visão interpretativa das evidências (grifo meu, termo recorrente na literatura quando se refere às revisões sistemáticas), portanto, mais adequadas ao campo educacional, tendo em vista que os achados, os instrumentos de coleta e os sujeitos da pesquisa, comumente, são variados, o que inviabilizaria a associação ou contabilização dos resultados. Assim, “os resultados qualitativos e as condições de aquisição desses resultados necessitam ser agrupados e reagrupados de forma interpretativa, por semelhanças, para que possam responder à questão central da pesquisa” (p. 179).

Hohendorff (2014) ressalta que estudos de metanálise e revisão sistemática são entendidos como métodos de pesquisa mediante a definição de bases de dados a serem utilizadas na busca, os descritores e a sua abrangência, citando como exemplos: ano, local de publicação, idiomas entre outros. O escopo “estaria em apresentar os dados dessa busca, quantos estudos foram encontrados, onde e como os estudos foram feitos, bem como as possíveis lacunas identificadas” (p. 40). Assim como Vosgerau e Romanowski (2014), Hohendorff (2014) também elenca as principais diferenças entre a revisão de literatura e a revisão sistemática, expostas na Figura 5.

FIGURA 5. Diferenças entre revisão de literatura, revisão sistemática e metanálise.

Revisão de literatura	Revisão sistemática	Metanálise
Avaliações críticas do material já publicado	Método de pesquisa similar a <i>survey</i> , no qual os participantes são os estudos	Método de pesquisa no qual são investigados o agrupamento de resultados de diversos estudos por meio de análises estatísticas
Objetiva organizar, integrar e avaliar estudos relevantes sobre determinado tema	Objetiva sumarizar pesquisas prévias para responder questões, testar hipóteses ou reunir evidências	Objetiva examinar estatisticamente resultados de estudos prévios

Fonte: Hohendorff (2014)

Por se diferenciar dos estudos de revisão do tipo mapeamento, as revisões sistemáticas implicam na adoção de um conjunto de procedimentos, listados por Costa e Zoltowski (2014, p. 56)

1. delimitação da questão a ser pesquisada;
2. escolha das fontes de dados;
3. eleição das palavras-chave;
4. busca e armazenamento dos resultados;
5. seleção de artigos pelo resumo, de acordo com critérios de inclusão e exclusão;
6. extração dos dados dos artigos selecionados;
7. avaliação dos artigos;
8. síntese e interpretação dos dados;

Perante a crescente produção acadêmica em educação e imigração contemporânea nos mais diversos programas de pós graduação, principalmente

aqueles em atividade nas instituições de ensino superior paulistas, há eminência de elaboração de estudos de revisão com avaliação e síntese das evidências qualitativas, interpretando os resultados a partir do lócus de desenvolvimento das pesquisas, da trajetória dos pesquisadores, os percalços encontrados no desenho metodológico das pesquisas, preferências por instrumentos de produção de dados, acesso ao campo, perfil dos sujeitos da pesquisa (crianças, jovens, adultos ou idosos imigrantes/descendentes), níveis de educação (formal, informal ou não formal) entre outros pertinentes, de modo a contribuir para os estudos de futuros pesquisadores em educação e imigração.

3.2 As contribuições das pesquisas sobre imigração no campo da Educação

Nessa perspectiva, alguns questionamentos acerca das pesquisas científicas sobre imigração no campo da educação:

1. A partir dos estudos a nível de Mestrado e Doutorado, pode-se destacar quais contribuições sociais e acadêmicas?
2. Diante das pesquisas realizadas quais lacunas de pesquisa são possíveis serem identificadas?
3. Como os apontamentos e resultados observados nas outras pesquisas dialogam e se assemelham com os relatos do Diário de Campo e as produções das Oficinas de Identidade.

Os estudos anteriores terão por objetivo dialogar com aquilo que foi observado durante o trabalho de campo de abril a dezembro de 2019, no intuito de encontrar pontos de aproximação e distanciamento, adensando o bojo das pesquisas em educação e imigração.

Foram realizadas buscas digitais a partir dos seguintes descritores presentes tanto nas palavras-chave quanto nos resumos: *educação AND imigração*, consultando teses e dissertações publicadas entre 2005 e 2019 e vinculadas a programas de pós-graduação em Educação e Interdisciplinares de instituições de ensino superior públicas, privadas e filantrópicas localizadas no estado de São Paulo, nos seguintes portais de teses e dissertações: Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e Repositório da PUC-SP, tendo em vista o elevado número de matrículas de

estudantes internacionais em instituições de ensino paulistas, sendo que em 2019 eram 30.340 (23,3% - 1º lugar) de um total de 130.067.

Como critérios de exclusão elenca-se: a) restringe-se a busca de teses e dissertações publicadas no estado de São Paulo; b) estudos de imigração e educação que contemplem somente os processos migratórios contemporâneos; c) teses e dissertações que tenham como sujeitos da pesquisa estudantes imigrantes latino-americanos. Referidos critérios são necessários justamente pela necessidade aproximação com o objeto de estudo dessa pesquisa.

Conforme o Quadro 1, foram encontradas 5 teses e 4 dissertações que abordassem migração publicadas no âmbito do estado de São Paulo a partir dos critérios de exclusão acima descritos.

QUADRO 1. Teses e dissertações sobre educação e imigração

Título/Autor/Ano/Orientador(a)	Instituição de ensino	Objetivo geral da pesquisa
TESES		
Relações interculturais no espaço escolar: estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana Mesac Roberto Silveira Júnior 2008 Prof. ^a Dr. ^a Kátia Rubio	Universidade de São Paulo – USP	Reunir argumentos para defender a tese de que a educação é movimento, travessia.
Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo Giovanna Mode-Magalhães 2010 Prof. ^a Dr. ^a Flávia Inês Schilling	Universidade de São Paulo – USP	Entender como está sendo realizado o direito humano à educação para os e as imigrantes da Bolívia que vivem em São Paulo.
Imigração e Alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos Simone Garbi Santana Molinari 2016 Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Verificar como se processa a alfabetização de crianças imigrantes bolivianas sabendo que, muitas vezes, não compreendem a língua portuguesa.
Narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil Priscila da Silva Santos 2018 Prof. Dr. Émerson de Pietri	Universidade de São Paulo – USP	Como os impactos da imigração incidiam sobre a hibridização identitária da criança, aliando assim uma macroesfera geopolítica à microesfera dos acontecimentos cotidianos das crianças em contexto de migração na Educação Infantil.
Imigrantes latino-americanos na escola municipal de São Paulo: <i>sin</i>	Universidade Presbiteriana	Analisar a educação a partir do fenômeno da migração

<i>pertenencias, sino equipaje</i> – formação docente, o currículo e a cultura escolar como fontes de acolhimento Adriana de Carvalho Alves Braga 2019 Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto	Mackenzie - UPM	contemporânea na cidade de São Paulo através da interface escola, imigração e cultura latino-americana.
DISSERTAÇÕES		
A interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas Ana Lúcia Novais Gonçalves 2014 Prof. Dr. Jason Ferreira Mafra	Universidade Nove de Julho - UNINOVE	Analisar a interculturalidade na educação, tendo como referências as propostas de Paulo Freire.
A voz de estudantes bolivianos em uma escola pública da cidade de São Paulo Magda Alves 2015 Prof. ^a Dr. ^a Elcie F. Salzano Masini	Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM	Compreender, através da voz dos estudantes bolivianos, como se dá a sua inserção na escola brasileira – o seu pertencimento, a sua participação e a sua interação.
Jogos de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino Ana Katy Lazare Gabriel 2016 Prof. Dr. Jojislav Aleksandar Jovanović	Universidade de São Paulo - USP	Acompanhar e compreender a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural.
Formação de professores para as relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos Elisângela Nogueira Janoni dos Santos 2018 Prof. ^a Dr. ^a Laurizete Ferragut Passos	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP	Investigar se houve ou não ressonâncias na prática docente a partir de uma formação realizada na escola em 2015.

Fonte: Banco Digital de Teses e Dissertações – BDTD, Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP e Repositório da PUC-SP, 2020.

Silveira Júnior (2008), a partir de pesquisa com imigrantes bolivianos adultos, defende e advoga no sentido de que a educação por si é um movimento, uma travessia que mancha a existência do sujeito que se empreende no processo migratório, “semelhante a transitoriedade fundamental da educação quanto é tolhida, no sedentarismo e na paralisia, torna árida, senão impossível a experiência pedagógica, pois nega sua em sua dimensão dinâmica e movente” (p. 7). Para ele, a educação ocorre nos trânsitos pelos quais os sujeitos migrantes passam no decorrer da vida, na dinâmica da pluralidade cultural em contextos móveis, ademais, concebe a educação com imigrantes como experiência pedagógica extrema

Porque o que está em jogo aqui é tanto o estatuto da educação como o da pluralidade cultural nesses contextos específicos: identidade cultural nas fronteiras das culturas, as fragilidades envolvidas nas dispersões e reuniões que envolvem o contato humano. Enfim, a própria condição humana revisitada na diáspora. [...] Na dinâmica da pluralidade cultural em contextos móveis. Lugar da ambivalência e do risco, mas também da responsabilidade e do amor. Lugar da busca da individualização por excelência e da experiência pedagógica como instauradora do Outro (SILVEIRA JÚNIOR, 2008, p. 102; 106)

O entendimento de Silveira Júnior (2008) sobre educação como trânsito e em constante estado de provisoriedade, confere marcas aos sujeitos migrantes haja vista que se trata de “uma educação que sorve do trânsito, que é o próprio trânsito feito carne, feito pele, pele rasgada pelos arames farpados que interdita o caminho do imigrante” (p. 96). A metáfora do arame farpado descrita por Silveira Júnior (2008) remete às dificuldades enfrentadas na travessia que será abordada nos capítulos posteriores, a exemplo das longas horas em ônibus lotados e, muitas vezes, sem condições que realizam o trajeto de La Paz para São Paulo e vice-versa, as constantes mudanças de endereço dos imigrantes bolivianos em razão do alto custo da moradia em São Paulo, levando a um espraiamento desse grupo, além do desejo de retorno à Bolívia, alimentado por muitos imigrantes. Estando sujeitos a constantes mudanças de escolas com diferentes propostas interculturais, raras e quando existem, os alunos imigrantes encontram-se imersos nessa educação formal, informal e não-formal em permanente estado de mobilidade.

Dada a dimensão transitória da educação, torna-se indispensável aprofundar-se nas fronteiras do direito à educação formal, neste âmbito a pesquisa de Magalhães (2010) é pioneira ao entrevistar mães e pais de crianças e adolescentes que relatam uma verdadeira peregrinação em busca da garantia do direito à educação, pois muitos bolivianos adentram ao Brasil como turistas, podendo permanecer 90 dias prorrogáveis por igual período, diante da ausência de documentos que autorizem um maior período de permanência, as instituições de ensino recusavam a matrícula. A orientação mudaria anos mais tarde com a publicação do Documento Orientador da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo – SEDUC-SP (SEDUC-SP, 2018a), que passou a admitir a matrícula inclusive sem Registro Geral (RG) ou Registro Nacional de Estrangeiro – RNE, mesmo provisório. (SEDUC-SP, 2018b).

Ao que parece, a obtenção do registro de matrícula não constitui mais um problema, entretanto as fronteiras do direito à educação fortificam-se na relação entre a língua portuguesa e o castelhano. Magalhães (2010) descreve que nenhuma das crianças e pais/mães/responsáveis entrevistados matriculou seu(sua) filho(a) logo de imediato à chegada no Brasil, pelo contrário, a questão da insegurança em aprender um novo idioma, o português, fez com que aguardassem um ano para retornar à escola.

Outro ponto abordado por Magalhães (2010) concerne à incompatibilidade entre o trabalho com o estudo em jovens bolivianos que dividem o tempo entre a escola e as oficinas de costura familiares ou externas. Uma entrevista que causa comoção é de uma jovem de 19 anos que estudou até a oitava série na Bolívia, equivalente ao 9º ano no Brasil, e como ajudante de costura desde os 12 anos no Brasil não tinha conseguido retornar à escola para concluir o Ensino Fundamental – EF. Na pesquisa de Magalhães (2010), também, o abandono escolar decorrente das mudanças de endereço da zona central de São Paulo para outras mais distantes ou até mesmo cidades da Região Metropolitana de São Paulo, como Guarulhos – segundo município com mais estudantes estrangeiros matriculados no ensino básico no estado de São Paulo, perdendo apenas para a capital.

As fronteiras do acesso à educação não se encerram no ensino básico, uma vez que a maioria dos jovens pretende galgar postos profissionais distantes das oficinas de costura, entretanto, esbarram nas demandas que envolvem a capacitação profissional, o uso da informática e a busca de novas tecnologias (Magalhães, 2010), com isso, acabam por buscar formação suplementar, como será possível estabelecer relações com o conjunto de diários intitulado *Conectado com o mundo do trabalho*, presente nesta pesquisa, no qual os sujeitos da pesquisa fornecem elementos que permitem identificar tentativas de traçar horizontes profissionais em caminhos opostos ao da costura.

Passadas as dimensões de acesso e do direito à educação abordadas por Silveira Júnior (2008) e Magalhães (2010), respectivamente, a língua é objeto de estudo de Molinari (2016) ao investigar a alfabetização de alunos bolivianos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em Guarulhos-SP, traz à tona o desafio dos docentes em transitar pelo desconhecido que de certa forma, é compensada pelo empenho das famílias em acompanhar as tarefas de casa dos filhos, segundo uma das professoras entrevistadas os pais imigrantes não justificam suas dificuldades

para não cumprir com as responsabilidades, tampouco usam a falta de domínio sobre a língua, ajudam no que conseguem, mesmo que a tarefa retorne com erros de língua portuguesa. Se para esta professora do 3º ano, não representa um problema, a do 1º ano se incomoda e receia que a falta de domínio dos pais sobre a língua portuguesa possa criar vícios de escrita irreparáveis. A pesquisa de Molinari (2016) identificou, a partir das falas das professoras, que as maiores dificuldades de alfabetizar alunos imigrantes bolivianos consiste quando lhes é solicitado que falem em público, na frente dos demais alunos.

O apreço pela educação boliviana, assim como identificado nesta pesquisa e presente no conjunto de diários *Imaginário Sociocultural Boliviano*, também foi mencionado na pesquisa de Molinari (2016) na fala da gestora da escola lócus da pesquisa ao afirmar que os pais duvidam da idoneidade dos documentos emitidos pela escola guarulhense quando retornam para a Bolívia e solicitam transferência. Nesta ocasião, o responsável recebe um documento denominado *Registro Síntese* (instrumento avaliativo elaborado para acompanhar, avaliar e registrar a trajetória escolar do aluno), por não conter a avaliação mensurada na forma de notas, os responsáveis e as secretarias de escolas bolivianas colocam em xeque o documento a ponto de recusarem a matrícula, por julgarem que o ensino está aquém daquele ofertado no altiplano boliviano. Sob este ponto, o da avaliação qualitativa, reside outra dificuldade por parte dos docentes, haja vista o sistema educacional boliviano ser seriado e a nota constituir-se como instrumento de avaliação, sendo que os pais cobram constantemente as notas dos filhos no boletim escolar, nas avaliações escritas e nas atividades diárias, com isso, cabe aos docentes explicar que a avaliação é contínua e qualitativa nesta etapa.

Ainda que a pesquisa de Molinari (2016) tenha ocorrido com alunos dos Anos Iniciais do EF (1º ao 5º), percebe-se que algumas características perduram até os Anos Finais do EF (6º ao 9º), dentre elas: o acompanhamento dos responsáveis nas atividades e a cobrança pelos rendimentos escolares, ou seja, a busca do sucesso na empreitada migratória como forma de minimizar as dificuldades. À medida em que essas crianças e adolescentes amadurecem, instaura-se uma autocobrança como será observado nos diários de campo em que um dos sujeitos da pesquisa faz questão de externalizar seus méritos na escola, da mesma forma como a retenção do aluno no final do ano letivo representa um fracasso e é vista como campo para o retrocesso pelos pais.

Santos (2018) em tese de doutorado sobre as narrativas silenciosas: identidade e imigração na Educação Infantil – EI, se debruça sobre os mecanismos de constituição das identidades culturais para compreender as identidades linguísticas, adotando como nó teórico a hibridização a partir de Hall (2019) e as negociações culturais a partir do conceito de tradução, no sentido de transportar-se entre fronteiras, é descrito como

Aquelas formações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram *dispersadas* para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas em a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades. Elas carregam os traços das culturas, das tradições, das linguagens e das histórias particulares pelas quais foram marcadas. A diferença é que elas não são e nunca serão *unificadas* no velho sentido, porque elas são, irrevogavelmente, o produto de várias histórias e culturas interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias casas (e não a um particular) (HALL, 2019, p. 52)

Deste modo, as negociações identitárias estão presentes em toda a jornada escolar dos alunos desde a Educação Infantil - EI até o Ensino Médio e se manifestam em diferentes nuances na escola, a pesquisa de Santos (2018) concluiu que entre aqueles responsáveis pela educação das crianças (professores, gestores e funcionários) há quem preze pela assimilação da cultura do país de destino enquanto outros se preocupem com a preservação dos traços identitários da cultura de origem. Em verdade, referida concepção de respeito aos saberes ancestrais funciona na EI e Anos Iniciais do EF, uma vez que o processo de avaliação ocorre por pareceres, mas não nos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, cuja mensuração resultados dos processos de aprendizagem limitam-se ao binômio certo-errado.

Investigando a Interculturalidade na cultura escolar em três escolas públicas municipais de São Paulo, Braga (2019) destaca que os estudantes de origem imigrante são capazes de assumir o protagonismo nos processos educativos, contudo, esta possibilidade está condicionada à oferta de oportunidades por parte da escola, seja na proposição realizada por um professor e/ou como projeto que envolva toda a comunidade escolar. Como exemplo, identificou-se que determinada professora de Geografia da EMEF Circuncaribe (nome fictício da EMEF localizada na Vila Maria) utilizou como recurso pedagógico o material audiovisual produzido

pelo grupo *Santa Mala*, formado por três irmãs mc's bolivianas que fazem parte do coletivo Latam Squad. Adeptas do *rap* interativo, elas produzem rimas e composições e assumem a identidade de “minas bolivianas de *barrio*”, ou seja, no campo das identidades como celebrações móveis há espaço para quebra de essencialismos. Segundo a Plataforma Visto Permanente (Acervo Audiovisual das expressões artísticas imigrantes), criado em 2015, que visa a memória, divulgação e representação das culturas imigrantes, no caso das três irmãs Llanque — Jhenny, Pamela e Abigail, com idades entre 24 e 29 anos, “os estereótipos da dona de casa, da costureira boliviana, da santa doméstica são absolutamente desconstruídos pela sua imagem e potência” (VISTO PERMANENTE, 2021)

No âmbito das dissertações encontradas e, no viés da Interculturalidade, Gonçalves (2014) realizou pesquisa em quatro escolas públicas estaduais localizadas nos bairros do Brás, Pari, Bom Retiro e Vila Guilherme com maior número de alunos no Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais quanto nos Anos Finais. Em duas escolas, 30% dos alunos são bolivianos, 40% na terceira e 60% na quarta escola, mesmo diante de tal expressividade, nenhuma das instituições de ensino tinha projeto que contemplasse a interculturalidade.

Alves (2015), em estudo sobre a voz dos estudantes bolivianos em São Paulo pertencentes a uma escola municipal da zona leste, dos cinco sujeitos da pesquisa, com idades entre 12 e 15 anos, percebeu que três se identificam com a cultura boliviana e dois preferem o ensino praticado na Bolívia, pois, segundo um deles, lá existe uma disciplina mais rígida que induz os alunos a estudar fora da escola, nenhum dos entrevistados afirmou gostar da costura e um deles salientou que estaria retornando à Bolívia para estudar.

No estudo de Gabriel (2016) acerca das representações sociais de professores de Língua Portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino, identificou, a partir de entrevistas com professoras deste componente curricular, que a escola, embora deva considerar as culturas outras e valorizá-las, apresenta-se como lócus de aprendizagem e interação na língua-alvo, isto é, a portuguesa. Neste sentido, o idioma também se constitui enquanto instrumento de poder.

Janoni (2018) destaca a interculturalidade como demanda nos processos de formação de professores, em seu estudo, investiga as ressonâncias de um percurso de formação contínua de professores na EMEF João Domingues Sampaio – EMEF

JDS, a mesma dessa pesquisa, e identificou três projetos resultantes da sensibilização proporcionada pelo momento formativo ocorrido em 2015, a saber: a) Projeto Diversidade: a regra da vida, conduzido por uma professora de Geografia com uma proposta que visou disseminar o respeito e a tolerância, inicialmente no convívio escolar e, depois externalizá-la para além dos muros da escola, a partir de metodologias diversificadas, os alunos pesquisaram na internet as origens dos seus nomes, sobrenomes, comidas preferidas, estilos musicais, religiões e esportes que gostam ou gostariam de praticar; b) Projeto Portas Abertas: Português para Imigrantes – PPI, em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo – SMDHC, ofertando aulas de língua portuguesa em contraturno, das 16h às 19h no espaço da EMEF JDS e; c) Projeto Intercâmbio Cultural, com sua gênese em 2018, cujo objetivo era promover a interação entre alunos imigrantes falantes da língua espanhola e brasileiros e valorização da cultura latino-americana. O Projeto Intercâmbio Cultural foi utilizado para a produção de dados desta pesquisa.

4. METODOLOGIA: FAZENDO ESCOLHAS

Denominado *Metodologia: fazendo escolhas*, o presente capítulo apresenta os dilemas de uma pesquisa de cunho etnográfico, sobretudo em educação, destacando as dificuldades de entrada em campo, as intempéries na aproximação com os sujeitos da pesquisa e toda complexidade inerente e todo percurso metodológico desde a as primeiras aproximações deste pesquisador com os campos e os sujeitos da pesquisa, valendo-se do prisma teórico de se colocar como sujeito da experiência (Bondía, 2002). Adentrando a esta pesquisa em si, as três seções seguintes: 4.2 *Método Etnográfico em Educação*; 4.3 *Os locis da pesquisa: caracterizando os campos* valendo-se de uma variedade de métodos e instrumentos e a caracterização dos locis da pesquisa: EMEF Infante Dom Henrique e EMEF João Domingues Sampaio em São Paulo – SP.

4.1 O PRÊAMBULO DA PESQUISA

4.1.1 Dilemas de uma pesquisa de cunho etnográfico na educação: apontamentos a partir da autoetnografia e do sujeito da experiência

*O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante
que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso,
pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião.
(Bondía, 2002)*

A impessoalidade exigida na escrita acadêmica raramente caminha na mesma direção e intensidade do que o “eu” diria em um estudo interpretativo cuja pesquisa foi marcada por uma imersão em campo, deste modo, gostaria de pedir permissão dos leitores para descrever os próximos escritos em primeira pessoa, no intuito de exprimir os principais dilemas encontrados nesta pesquisa de cunho etnográfico.

Atuando na educação básica desde 2011, o labor pedagógico nos espaços escolares faz parte do meu cotidiano, em escolas da periferia de Curitiba-PR e de São José dos Pinhais-PR marcadas pelas desigualdades sociais e vulnerabilidade socioeconômica dos alunos, afirmo que as experiências foram paulatinamente

atenuadas no decorrer do tempo, justificável por Bondía (2002) quando afirma que a experiência é cada vez mais rarefeita em razão do excesso de trabalho. Por mais que a minha experiência tenha sido superficial com crianças e jovens imigrantes no Paraná, a arquitetura metodológica para desenvolver uma pesquisa em São Paulo - SP implicou em esforços perpassados pela autopercepção, desconstrução do ser professor na chamada zona de conforto e passividade diante do contexto experienciado no viés do sujeito da experiência (Bondía, 2002),

Para estabelecer as diferenças entre o sujeito da informação e o sujeito da experiência, Bondía (2002) faz uma análise do conceito de experiência, mencionando que a educação assume o ponto de vista reflexivo, emancipatório e crítico se analisada na chave de interpretação dual teoria/prática, o que remete a uma perspectiva política e crítica, ao contrário do que se fosse enviesada pelo par ciência/técnica. Posto que são perspectivas pedagógicas amplamente conhecidas, Bondía propõe uma outra possibilidade: pensar a educação a partir o par *experiência/sentido* (destaque do autor) proveniente “da convicção de que as palavras produzem sentido, criam realidades e, às vezes, funcionam como potentes mecanismos de subjetivação” (p. 21).

Subjetivação, entendida como processo de tornar-se sujeito, esteve presente desde o primeiro dia que adentrei as escolas campo da pesquisa, visto que o sujeito professor teve que ser em partes desconstruído para que desse lugar ou pudesse compartilhar o lugar do sujeito pesquisador na posição de passividade diante das experiências ali constituídas em um movimento de desnudar-se do sujeito da informação, daquele que poderia, de alguma forma, ver as escolas simplesmente como locis da pesquisa ou lograr objetivo acadêmico, para imergir no universo das experiências em duas EMEFs ao longo de oito meses, indispensável para que as trocas sociais entre o pesquisador e os sujeitos acontecessem para a futura produção de dados, pois

Esse sujeito que não é o sujeito da informação, da opinião, do trabalho, que não é o sujeito do saber, do julgar, do fazer, do poder, do querer. Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. (BONDÍA, 2002, p. 24)

O sujeito da experiência se constitui nas e pelas experiências em si, neste sentido em “Notas sobre a experiência e o saber de experiência, Bondia (2002) inicia destacando a etimologia do termo a partir do espanhol, “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21). Não por acaso, Jorge Larrosa Bondía e os sujeitos da pesquisa compartilham raízes culturais da mesma língua, talvez a sonoridade cantada e a leveza com a qual o espanhol é falado nos ajude a compreender as experiências vividas nesta pesquisa.

Marcada pela passividade diante daquilo que nos afeta, a perspectiva da experiência exige uma postura do sujeito predisposto a tê-la. Bondía (2002) denomina de gesto de interrupção, algo quase utópico no mundo globalizado. Contudo, as ações dispostas na Figura 6, são condição *sine qua non* para a construção do Sujeito da Experiência nos campos da pesquisa.

FIGURA 6. Ações para a formação do Sujeito da Experiência



Fonte: Bondía (2002, p. 24). Organizado por Paulo Tosin, 2021.

Ao se debruçar etimologicamente na palavra experiência, Bondía (2002) explica que ela vem do latim *experiri*, provar (experimental), invoca a existência da estranheza e do perigo, visto que seu radical *periri* encontra-se em *periculum*, perigo. Tanto na raiz indo-europeia quanto na grega, *per* significa travessia, prova, percorrido, passagem, mais além, limite. Remonta ao contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida, com sujeitos marcados pela travessia, principalmente da Bolívia para o Brasil, a prova das intempéries da viagem e do sistema educacional brasileiro, marcado pela exclusão, o mais além se perfaz no cotidiano dividido entre a escola e, para muitos, ajudando seus pais no trabalho realizado nas oficinas de costura e comercialização dos respectivos produtos. Do lado de cá, este pesquisador realizando, semanalmente, suas travessias entre Curitiba - PR e São Paulo - SP, resultando em uma viagem pelo desconhecido ao adentrar nos espaços de passagem. Para finalizar o aprofundamento no campo etimológico da palavra experiência, Bondía (2002) remete o prefixo *ex*, de estrangeiro em português; *extrajero* e *extraño*, em espanhol, mas, também o *ex* de existência.

A experiência é a passagem da existência, a passagem de um ser que não tem essência ou razão ou fundamento, mas que simplesmente “ex-iste” de uma forma sempre singular, finita, imanente, contingente. (BONDÍA, 2002, p. 25)

Diante das experiências proporcionadas pelo trabalho de campo ao pesquisador, compensa evidenciar os pressupostos do método da autoetnografia na pesquisa sociológica a partir de Santos (2017). Compreendida enquanto gênero da etnografia e método de pesquisa qualitativa, advoga no sentido de reconhecê-la como metodologia científica e crítica, capaz de desvendar, em sua maneira autorreflexiva, novos e profícuos caminhos para a pesquisa sociológica

“Autoetnografia” vem do grego: auto (self = “em si mesmo”), ethnos (nação = no sentido de “um povo ou grupo de pertencimento”) e grapho (escrever = “a forma de construção da escrita”). Assim, já na mera pesquisa da sua origem, a palavra nos remete a um tipo de fazer específico por sua forma de proceder, ou seja, refere-se à maneira de construir um relato (“escrever”), sobre um grupo de pertença (“um povo”), a partir de “si mesmo” (da ótica daquele que escreve). (SANTOS, 2017, p. 214)

Conquanto a autoetnografia não ser foco deste estudo, ressalta-se a necessidade de inseri-la no arcabouço das discussões, dado que o método etnográfico requisita uma longa permanência em campo, portanto inevitável deixar à

margem a perspectiva do sujeito pesquisador no processo compreendido desde a aproximação com o lócus da pesquisa, a entrada por vias institucionais, o contato com os colaboradores ideais e, sobretudo, com os sujeitos participantes dela. Insere-se em uma lógica que se retroalimenta, na qual o pesquisador produz a pesquisa na relação com os sujeitos e é produzido por ela, cuja identidade do sujeito pesquisador é, também, constituída em campo.

É sob a perspectiva da experiência e a constituição do sujeito da experiência que descrevo alguns dilemas enfrentados no desenvolvimento do trabalho de campo na EMEF Infante Dom Henrique e EMEF João Domingues Sampaio no tocante ao acesso e permanência aos níveis institucionais e no âmbito das relações interpessoais estabelecidas com os atores das escolas: sujeitos da observação - principalmente, professores, coordenação pedagógica e direção.

Sobre os pontos de atenção no trabalho de campo, Yin (2016) elenca a necessidade de se estabelecer e manter relações genuínas com as outras pessoas e a habilidade de dialogar confortavelmente com elas. Nisso, pontua que o desenvolvimento de “relações viáveis pode ser o maior desafio pessoal ao fazer pesquisa qualitativa” (p. 98), pois um “projeto de pesquisa representa uma intromissão na vida da instituição a ser estudada [...] rompe com rotinas, sem oferecer uma compensação perceptível, imediata ou a longo prazo” (Flick, 2009, p. 112)

No tocante ao acesso nas escolas, afirmo que a entrada por vias institucionais (PIBID Letras USP) representou um ganho de tempo e esforços, permitindo melhor aproveitamento nas observações etnográficas, visto que os diretores e coordenadores pedagógicos das unidades escolares, tanto na EMEF Infante Dom Henrique quanto na EMEF João Domingues Sampaio, conheciam previamente as atividades que vinham sendo desenvolvidas pelos alunos bolsistas, supervisionados pelas professoras de cada escola e coordenados pelas Professoras Ana Duboc e Lívia Rodrigues, desde meados de 2018. Com isso, dentro das escolas era tido como mais um integrante do Projeto, não que isso fosse proposital, mas no contexto de entrada em campo, o papel de um observador qualquer outro atenuou a estranheza do grupo de professores e alunos em relação a mim, facilitando a aproximação com os sujeitos da pesquisa.

Em relação às disponibilidades das pessoas no campo da pesquisa, Yin (2016, p. 98) é enfático ao afirmar

Uma vez que o campo é um ambiente da vida real com pessoas realizando suas rotinas, uma advertência muito importante é que você estará entrando no espaço, no tempo e nas relações sociais delas. Observe que a realidade de um ambiente de campo em uma pesquisa qualitativa contrasta fortemente com a artificialidade dos ambientes para outros tipos de pesquisa. Comparando com esses outros ambientes, “você não terá o luxo de definir suas condições de trabalho, como ao marcar os horários que lhe sejam mais convenientes” para aplicar uma série de questionários em um levantamento para “submeter sujeitos” a um experimento laboratorial – ou ainda para pesquisar informações arquivais tranquilamente em uma biblioteca ou na internet.

Com seria de esperar, “as primeiras experiências no trabalho de campo tem sido simultaneamente as mais emocionantes e exasperantes”. Em grande medida, fazer trabalho de campo pode inicialmente envolver “ir com a corrente”. Somente com um tempo mais prolongado em um ambiente os pesquisadores poderão “identificar as melhores oportunidades para escolher quando e onde se posicionarem no campo”. (aspas do autor) (grifo meu)

A citação acima permite muitas extrapolações e pontos de reflexão sobre o trabalho de campo neste estudo sob três aspectos, não na ordem elencada pelo autor.

Primeiramente, quando Yin (2016) aborda as condições de trabalho, mencionando a dependência do pesquisador em relação à disponibilidade de horários dos atores do campo, identifica-se que algumas instituições possuem agendas de trabalho (atividades extracurriculares; projetos; reuniões com pais e/ou responsáveis, com professores ou com a mantenedora; visitas nas residências dos alunos; feiras do conhecimento entre outras) demasiadamente preenchidas.

Na EMEF Infante Dom Henrique, o contato com o coordenador pedagógico e diretor foi mínimo, limitando-se a duas conversas com o primeiro e uma conversa com o segundo para explicar a proposta de pesquisa, pelo fato de a unidade estar envolvida em muitos projetos, inclusive internacionais, receber alunos e pesquisadores de várias universidades, além disso, uma das práticas do coordenador e do diretor é a visita domiciliar às famílias, ocupando considerável tempo. Esta EMEF se consolidou, ao longo dos anos, como campo de aprofundamento nas perspectivas pedagógicas interculturais, por desenvolver um trabalho imerso no viés intercultural, amplamente noticiado e premiado, inclusive pela UNESCO. Assim, atraiu uma quantidade considerável de pesquisadores a nível de mestrado e doutorado, alunos estagiários oriundos de várias Instituições de Ensino Superior (IES), pessoas ligadas a IES desenvolvendo projetos de extensão entre outras iniciativas com alunos e professores.

Na outra EMEF, João Domingues Sampaio, a contato com a coordenadora pedagógica mostrou-se mais profícuo, ainda que as demandas fossem tão sobrecarregadas quanto na primeira EMEF. Foram poucos contatos com a diretora desta EMEF, entretanto seu papel foi fundamental, pois a autorização da pesquisa foi deliberada em Conselho Escolar, cuja gestora é presidente, junto à comunidade escolar. A iniciativa de pautar esta pesquisa junto ao Conselho Escolar foi da própria diretora. Certa vez, quando cheguei na unidade, ela havia me comunicado que a liberação para realização da pesquisa havia sido ratificada pelo Conselho, mesmo sem eu ter pedido formalmente. Referida atitude demonstra a preocupação com a ética, a seriedade e, sobretudo, responsabilidade com a integridade das crianças e adolescentes sob a responsabilidade da EMEF em questão. Em relação a minha pessoa, admiti como um sinal de acolhimento, presteza e interesse que a pesquisa fosse realizada. A coordenadora pedagógica sempre se mostrou muito solícita e disposta a me acolher, em um dos primeiros trabalhos de campo, recomendou que lesse a sua dissertação sobre imigração e relações étnico-raciais (Janoni, 2018), apresentou a escola, a diretora e finalizou com as seguintes palavras *no que mais eu posso te ajudar?*. De maneira geral, cada EMEF com as suas rotinas e particularidades, é consenso que o bom acolhimento se fez presente em ambas, indistintamente.

Ainda sob este tópico de discussão, denotou-se a necessidade de meticoloso planejamento na proposição de quaisquer tipos de atividade a ser desenvolvida com os alunos, visto que as professoras possuem metas de conteúdos a cumprir no bojo de um currículo extremamente formatado, inflexível e um sistema burocrático de avaliação com prazos escassos.

Eis que temos o terceiro aspecto apontado por Flick (2009): o do posicionamento em campo como expertise e como possibilidade avaliada diante das condições.

Face ao exposto, com base em Agar (1980 *apud* Flick, 2009) na definição dos papéis no campo (estranho, visitante, principiante ou recusado), na EMEF Infante Dom Henrique a massiva presença de pessoas externas pelos corredores, nas salas de aula realizando observações ou desenvolvendo projetos de extensão ou pesquisa já não causa estranheza. Por outro lado, a comunicação com os colaboradores ideais (Yin, 2016) e responsáveis pela EMEF tornaram-se truncadas, justamente pela vivacidade da escola e concomitância de atividades.

Com relação aos papéis desempenhados (Adler e Adler, 1987, p. 33, *apud* Flick, 2009), o presente estudo investigativo insere-se nas três vertentes da Escola de Chicago (em escala vertical de estreitamento das relações sociais: 1. Observar os membros; 2. interagir com os membros e; 3. participar com os membros), mas não de forma igualitária nas escolas, devido às especificidades de Projeto Político Pedagógico: na EMEF Infante Dom Henrique o papel limitou-se à observação (de abril a julho de 2019) dos membros enquanto na EMEF João Domingues Sampaio a assunção dos papéis ocorreu em sua completude, observação, interação e participação em dois momentos (em sala de aula – de abril a dezembro de 2019 e Projeto Intercâmbio Cultural, a ser explanado posteriormente, de agosto a dezembro de 2019), sendo que o último papel se acentuou no momento em que comecei atuar juntamente com as outras duas bolsistas do PIBID responsáveis pelo Projeto desde meados de março.

O segundo convite à reflexão apontado por Yin (2016, p. 98), “as primeiras experiências no trabalho de campo tem sido simultaneamente as mais emocionantes e exasperantes” e que me instigou a dissertar sobre os dilemas de uma pesquisa de cunho etnográfico, consiste na condição de *outsider* no campo e os truques da pesquisa (BECKER, 2008)

A superação da condição de *outsider* é realmente indispensável para a realização de um trabalho de campo etnográfico, sobretudo nos dois primeiros papéis: observar e interagir com os membros? Não, até porque, ao contrário dos estudos antropológicos e sociológicos, nos quais o pesquisador permanece no mínimo seis meses e, geralmente diversos anos convivendo com o grupo, os estudos da área de educação são mais abreviados (Ludke; André, 2018) e tal superação seria praticável com uma imersão mais alongada. Mas, nesta pesquisa ser *insider* proporcionaria um estreitamento das relações sociais com os outros no intuito de captar da forma mais sutil possível as ações dos alunos imigrantes e descendentes no cotidiano escolar.

Passemos ao último, mais importante item do tópico: a variação linguística - o principal obstáculo, e as representações que foram adotadas para acessar os sujeitos.

Ainda que o estado do Paraná faça divisa com o de São Paulo, as variações linguísticas são significativas a ponto de se tornarem perceptíveis, tanto que por diversas vezes fui interpelado pelos alunos na EMEF João Domingues Sampaio, da

seguinte forma *você fala diferente, não é daqui né? Veio de onde?* Caso identificassem alguma expressão diferente daquelas com as quais estão habituados, tornavam a perguntar minha origem. Quando se pretende cruzar a fronteira do *outsider* para o *insider* qualquer tipo de situação que desabone pode representar um empecilho perante o grupo a ser acessado. Entre os alunos imigrantes e descendentes as perguntas dessa natureza eram menos frequentes, pelo fato de o processo migratório em si permitir contato com pessoas de diferentes nacionalidades e variações linguísticas. Assim, tive que tomar atenção no momento que verbalizava algo, cuidando com as minhas expressões, suavizando-as para torná-las mais próximo da variação linguística paulistana.

Becker (2008) em *Segredos e Truques da Pesquisa*, encara com naturalidade o fato acima, lembrando que

todo ofício tem seus truques, suas soluções para problemas característicos, maneiras fáceis de fazer algo que dá muito trabalho a leigos. Os ofícios da ciência social, exatamente como os de um encanador ou carpinteiro, têm seus segredos, destinados à solução de problemas peculiares. [...] Para repetir e amplificar, um truque é uma operação específica que mostra uma maneira de contornar uma dificuldade comum, sugere um procedimento que resolve de forma relativamente fácil o que de outro modo pareceria um problema intratável e persistente. (p. 13-14)

Superada, em partes, a questão da variação linguística, eis que chego os pretensos sujeitos da pesquisa, isto é, os alunos imigrantes e descendentes. Como acessá-los? Quais segredos e truques da pesquisa seriam necessários para estreitar as relações entre os sujeitos para que o pesquisador pudesse executar o protocolo de pesquisa?

Não raras vezes, os alunos imigrantes e descendentes perguntavam o que eu fazia ali na EMEF João Domingues Sampaio, situação previsível, mas como tornar didática a resposta para tal indagação? Afinal, é um direito saberem a minha função em um espaço ocupado socialmente por eles há mais tempo. Após a troca de experiências com outros colegas de Mestrado e Doutorado, tanto da educação quanto de outras áreas do conhecimento, cheguei à conclusão de que a melhor alternativa para justificar minha presença naquele espaço foi dizer que estava escrevendo um livro (a dissertação) sobre alunos imigrantes em escolas de São Paulo e eles seriam as personagens. Os alunos acharam interessante pois, para

alguns, seria a oportunidade de ter visibilidade e ter voz, não com estas palavras, mas comentaram *nossa que legal, vou estar em um livro!*

Do milagre do pão sírio ao milagre do gorro andino.

No capítulo introdutório desta dissertação, mencionei o *insight* para a aproximação de Aziz, o menino sírio a quem tive a oportunidade de lecionar em 2017 e me instigou a desenvolver um projeto de pesquisa com alunos imigrantes. Naquela ocasião as relações sociais entre aluno e professor foram estreitadas a partir de um pão sírio que me foi presenteado.

Além da postura do sujeito da experiência, a abordagem etnográfica requer adequações do investigador ao lócus da pesquisa, no caso da escola, um vestuário não tão formal e, principalmente, a prática da linguagem coloquial com o agravante de precisar estar próxima da realidade dos alunos, ou seja, libertar-se, ainda que por alguns momentos dos vícios da linguagem acadêmica, termos técnicos e prolixos. Eis que precisei tomar cuidado com estes dois pontos de atenção necessários para me aproximar dos sujeitos da pesquisa.

Em verdade, o segundo ponto foi superado depois de várias observações e escutas dos diálogos entre eles, percebendo os assuntos mais conversados e expressões de linguagem. Para o primeiro, se fez necessário nutrir-me das fontes freirianas, categórica ao afirmar “Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural” (Freire, 2011), pois

Tem a que ver diretamente com a *assunção* de nós por nós mesmos. É isto que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo. [...] O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo. [...] Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, intuir. (p. 44-46)

Diante disso, no bojo do reconhecimento e assunção da identidade cultural, ser cada vez mais partícipe daquele grupo na condição de *insider*, desvinculado do papel de estranho ou visitante para principiante (Flick, 2009) e, vendo que alguns alunos imigrantes e descendentes faziam uso de um acessório típico nos países andinos, o gorro andino, feito originalmente de lã de alpaca, percebi o potencial que o uso deste elemento teria na aproximação com os sujeitos no decorrer do trabalho

de campo. Ao adotar o uso do gorro andino nas minhas investidas etnográficas na EMEF João Domingues Sampaio, notei que o comportamento dos alunos bolivianos mudou para comigo, tanto que fui convidado para algumas conversas que antes eram restritas aos colegas de classe. Admiti o uso do gorro andino, como um processo de reconhecimento e assunção da identidade cultural citada por Freire (2011) no campo dos simbolismos, sendo um mote para a aprofundar o processo de aproximação com os sujeitos da pesquisa.

4.1.2 Primeiras aproximações deste pesquisador com a incursões de campo: notas para discussão

Convertirse en nativo, ¡pero no mucho!^{40 41}

Tônica de vários tipos de estudos que envolvem a inserção do pesquisador em campo objetivando uma aproximação com os sujeitos da pesquisa, tornar-se um nativo se faz indispensável para acesso a algumas informações dentro dos grupos pesquisados pois confere “uma perspectiva interna sobre o campo estudado, e, ao mesmo tempo sistematizar o *status* de estranho” (Flick, 2009, p. 210), o que inicia-se com o acesso ao campo, assunto sobre o qual passamos a discorrer. Todavia, as investidas para tornar-se nativo no contexto de um processo educativo, no caso desta pesquisa, com jovens alunos imigrantes remontam a uma série de pontuações, que (ou “as quais”) que foram apresentadas na seção anterior 4.1.1 *Dilemas de uma pesquisa de cunho etnográfico na educação*.

A aproximação com as escolas e os sujeitos da pesquisa consiste em uma das etapas mais difíceis da pesquisa de cunho ou tipo etnográfico. Essa dificuldade se avoluma quando o próprio pesquisador está incluso em uma migração semanal entre Curitiba-PR e São Paulo – SP. Este pesquisador viajou semanalmente entre os meses de março e dezembro de 2019, embarcando na Rodoferroviária de Curitiba aos domingos à tarde e retornando pelo Terminal Rodoviário do Tietê nas quartas-feiras à noite, tendo que administrar um tempo relativamente curto para cursar as disciplinas, cumprir os créditos na Faculdade de Educação da USP - em

⁴⁰ Tornar-se nativo, mas não muito! (tradução livre)

⁴¹ A expressão em espanhol *pero no mucho* (mas não muito), muito utilizada nas fronteiras com a Argentina e Uruguai, confere relatividade ao conceito inicialmente externalizado, sendo geralmente utilizado em expressões de humor ou ironia.

duas disciplinas por semestre, além da imersão nos campos da pesquisa: Cidade de São Paulo, Rede Municipal de Ensino, EMEFs permeadas pelo Multiculturalismo e o próprio pesquisador enquanto sujeito da experiência, conforme a Figura 7, ou seja, partindo do campo de pesquisa da escola, outros campos foram emergindo.

FIGURA 7. Os campos da pesquisa



Fonte: Paulo Tosin, 2021.

Os caminhos, institucionais ou não, para se aproximar dos espaços e sujeitos da pesquisa podem ser de diferentes tipos. Por ser um Programa de Pós-graduação em Educação, a maioria dos pesquisadores possuem algum vínculo com alguma mantenedora de estabelecimento de ensino, principalmente a SME-SP e SEDUC-SP, assim, pelo fato de conhecerem diretores e/ou coordenadores pedagógicos a entrada e permanência em campo assume um caminho menos obstaculizado, são pessoas que Yin (2016) chama de “porteiro”, dado que

Para a maioria dos ambientes de campo, e especialmente aqueles com redes organizacionais ou sociais reconhecidas, o principal acesso de um pesquisador de campo vem apropriadamente de uma autoridade da instituição ou líder da rede de contatos. Essa pessoa geralmente é considerada como um “porteiro”. Entretanto, esta maneira de obter acesso pode fazer as outras pessoas na instituição ou na rede de contatos acreditarem que a pesquisa representa os interesses do “porteiro”. Essa percepção afetará a recepção dada ao pesquisador pelos outros membros no ambiente de campo. (YIN, 2016, p. 103)

Yin (2016) assinala que “os ambientes da vida real pertencem às pessoas na vida real, não aos pesquisadores que interferem nesses ambientes” (p. 102) e que a

realização de uma pesquisa nesses ambientes requer cuidados especiais em relação ao modo como o pesquisador obterá permissão para estudá-los e seu subsequente acesso a eles. Acrescenta ainda que, para realizar essas tarefas, os pesquisadores de campo são auxiliados por diversas vezes por outras pessoas que sabem mais sobre o ambiente, denominadas por Yin (2016) de colaboradores ideais como aquele que “pode ajudar a identificar e colocar um pesquisador em contato com pessoas chave no ambiente” (p. 102)

É sob este viés de acesso e permanência ao campo com auxílio de outras pessoas (porteiros e colaboradores ideais) que esta pesquisa se insere, dentro de um contexto de formação de professores, o Projeto Interinstitucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID.

Intitulado “Cenários Linguísticos e Práticas de Letramento em Contextos Escolares Multilíngues”, este projeto do PIBID alocado no Núcleo de Licenciaturas em Letras da Faculdade de Educação da USP, coordenado pelas Professoras Dr.^{as} Ana Paula Martinez Duboc e Livia de Araújo Donnini Rodrigues, consistiu o meio institucional para a entrada deste pesquisador nas EMEFs da pesquisa. (MARTINEZ; RODRIGUES, 2018)

Sobre as dimensões e participantes do Projeto, destaca-se a seguinte composição: 2 coordenadoras de área da FEUSP, 3 professoras da escola básica – supervisoras e 30 licenciandos em Letras (24 bolsistas CAPES e 6 bolsistas PUB – Programa Unificado de Bolsas da USP⁴²) alocados em duas Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs localizadas nos bairros do Canindé (EMEF Infante Dom Henrique), Santana (EMEFM Vereador Antônio Sampaio) e Vila Maria Alta (EMEF João Domingues Sampaio), conforme imagem de satélite do *Google Earth* disposta na Figura 8.

⁴² O Programa Unificado de Bolsas de Estudos para Estudantes de Graduação (PUB) integra a Política de Apoio à Permanência e Formação Estudantil da USP. Tem o objetivo de engajar os alunos em atividades de investigação científica ou projetos associados às atividades-fim da Universidade, de maneira a contribuir para a formação acadêmica e profissional. Disponível em < <https://prg.usp.br/programa-unificado-de-bolsas-de-estudo-para-estudantes-de-graduacao-pub/>> Acesso em 16 jun. 2021.

Com objetivo de compreender os cenários linguísticos e as práticas de letramento desenvolvidas por migrantes que habitam na cidade de São Paulo, em um contexto de migração contemporânea de larga-escala ou migração forçada, o projeto do PIBID ocorreu entre meados de 2018 até 2019 (18 meses) com várias ações destacadas a diante. Apesar de reconhecer que diversas escolas, principalmente na região central da cidade, recebem um considerável número de imigrantes, o texto do projeto destaca a incipiência das políticas educacionais, pois

Estudar questões da linguagem e a dinâmica das práticas sociais de migrantes sob uma perspectiva multi/interdisciplinar, tomando como intrínseca a relação entre repertórios linguísticos e semióticos, atividade social e espaço urbano pode constituir um exercício frutífero, cujos dados gerados poderão contribuir para o desenho de currículos e políticas educacionais alicerçadas nos direitos humanos em educação. (MARTINEZ; RODRIGUES, 2018, p. 2)

Inserido no campo da pesquisa etnográfica, contemplando o trabalho de campo dentro das escolas da pesquisa e no entorno a partir de instrumentos de produção de dados tais como anotações de campo, registros fotográficos, captação de artefatos culturais, diálogos informais e entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, além de gravação e transcrições audiovisuais com visas a elaboração de propostas pedagógicas coerentes com os temas e desafios identificados. De acordo com Martinez e Rodrigues (2018), o Projeto é composto por 14 ações:

1. conhecimento e vivência das escolas em sua heterogeneidade;
2. leitura de documentos escolares;
3. leitura de documentos que tratam da questão do migrante;
4. estudo de referencial teórico voltado para questões de linguagem, letramentos e educação;
5. estabelecimento de diálogos com os estudantes migrantes e alunos não migrantes das turmas em que estes estão matriculados dentro do espaço escolar;
6. mapeamento do entorno escolar por onde os estudantes e suas famílias circulam;
7. tematização das questões que emergem desse cenário;

8. identificação dos sujeitos migrantes e não migrantes para participação no momento de aprofundamento dos temas;
- 9 a 12. planejamento da ação pedagógica;
13. implementação da ação desenhada de forma colaborativa;
14. avaliação da ação desenhada de forma colaborativa.

As trajetórias de desenvolvimento do Projeto do PIBID e da pesquisa *As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola*, convergiram a partir do momento que este pesquisador se inseriu em duas escolas parceiras (EMEF Infante Dom Henrique e EMEF João Domingues Sampaio) para realização das observações etnográficas e da oficina com os alunos do Projeto Intercâmbio Cultural.

Retornando à epígrafe deste subtítulo, acerca das primeiras aproximações com o campo da pesquisa, “tornar-se nativo, mas não muito!” apoia-se, neste primeiro momento na inserção do pesquisador com os demais participantes do Projeto justamente no intuito de se nativizar como um dos bolsistas e, dentro das EMEFs como professor dos alunos, pois assim eles enxergavam. É inegável que a entrada no campo por via institucional anulou o tempo dispensado por outros mestrandos e doutorandos em busca dos “porteiros” e colaboradores ideais, além dos trâmites legais necessários, junto a EMEF e SME-SP, para autorização da pesquisa, dado que

Em primeiro lugar, existe o nível das pessoas responsáveis pela autorização da pesquisa. Caso existam dificuldades, as autoridades externas consideram essas pessoas responsáveis por essa autorização. Em segundo lugar, encontramos o nível daqueles que serão entrevistados ou observados e, portanto, que disponibilizarão seu tempo e sua boa vontade. (FLICK, 2009, p. 111)

Em verdade, as formas como ocorrem o acesso ao campo condicionam a permanência do pesquisador, o estabelecimento das aproximações com os colaboradores ideais que podem ser diretores, coordenadores pedagógicos, professores com boas relações sociais entre os alunos e, por conseguinte, com os sujeitos da pesquisa. Soma-se a esses fatores a disponibilização de espaço físico para a exequibilidade das etapas da pesquisa, facilitação de acesso aos pais e/ou

responsáveis visando obter a autorização de participação (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), o Projeto Político Pedagógico com concessões para determinadas atividades (projetos, oficinas, aulas extraclasse entre outras) utilizadas em protocolos de pesquisa e, principalmente, a concordância dos potenciais sujeitos da pesquisa.

4.2 O MÉTODO ETNOGRÁFICO E A PRODUÇÃO DE DADOS

Métier da Antropologia e dos antropólogos (André, 2009; Flick, 2009; Ludke; André, 2018), a etnografia concebida como um método de pesquisa desenvolvido e aperfeiçoado por antropólogos para estudar a cultura e a sociedade, André (2009) ressalta que, etimologicamente, etnografia significa “descrição cultural”, assumindo dois sentidos: “ 1. um conjunto de técnicas que eles usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social; e 2. um relato escrito resultante do emprego dessas técnicas”.

Acerca do foco de observação nos estudos etnográficos, para os antropólogos é a descrição da cultura de um determinado grupo social, ao passo que para os educadores o foco se perfaz nos processos educativos, sendo partes da cultura como um todo. André (2009) alerta para a distinção de enfoque nessas duas áreas, destacando que determinados requisitos da etnografia não sejam seguidos à risca pelos pesquisadores da área educacional que se dispuserem a trabalhar com este método. Unanimidade na etnografia, a necessidade de uma longa permanência em campo (André, 2009; Flick, 2009; Ludke; André, 2018) constitui uma máxima de trabalho neste método, contudo André (2009, p. 24) advoga no sentido de que as pesquisas em educação que se valem do viés etnográfico na condução metodológica realizam estudos do tipo etnográfico e não etnografia no sentido *ipsis litteris*. Diferentemente da obra de 2009, a mesma autora em outra obra de 2013, com 2ª edição em 2018, denomina de “abordagem etnográfica na pesquisa educacional”, ou seja, percebe-se que não há um consenso sobre a utilização do vocábulo etnografia, devendo tomar cuidado visto que no processo de transplante para o campo da educação houve uma gama de adaptações que conferiram um sentido divergente do original (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 15)

Ludke e André (2018) ao analisarem os métodos de coleta de dados, ressaltam “para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática” (p. 29), demandando um planejamento cuidadoso do trabalho e preparação meticulosa do observador.

Sobre o foco das observações nas abordagens qualitativas de pesquisa, Ludke e André (2018) pontuam que o observador inicia a coleta de dados sempre

com objetivo de conservar a perspectiva da totalidade sem se desviar dos focos de interesse, para tal é imprescindível que a observação esteja orientada para alguns aspectos de modo que o observador não termine com um conjunto de informações irrelevantes e tampouco deixe de alcançar determinados dados que possibilitem uma análise mais completa do sistema. Com isso, elencam uma série de registros detalhados indispensáveis quando das observações de campo

1. *Descrição dos sujeitos.* Sua aparência física, seus maneirismos, seu modo de vestir, de falar, de agir. Os aspectos que os distinguem dos outros devem ser também enfatizados.
2. *Reconstrução de diálogos.* As palavras, os gestos, os depoimentos, as observações feitas entre os sujeitos ou entre estes e o pesquisador devem ser registrados. Na medida do possível devem-se utilizar as suas próprias palavras. As citações são extremamente úteis para analisar, interpretar e apresentar os dados.
3. *Descrição dos locais.* O ambiente onde é feita a observação deve ser descrito. O uso de desenhos ilustrando a disposição dos móveis, o espaço físico, a apresentação visual do quadro de giz, dos cartazes, dos materiais de classe podem também ser elementos importantes a ser registrados.
4. *Descrição de eventos especiais.* As anotações devem incluir o que ocorreu, quem estava envolvido e como se deu esse movimento.
5. *Descrição das atividades.* Devem ser descritas as atividades gerais e os comportamentos das pessoas observadas, sem deixar de registrar a sequência em que ambos ocorrem.
6. *Os comportamentos do observador.* Sendo o principal instrumento da pesquisa, é importante que o observador inclua nas suas anotações as suas atitudes, ações e conversas com os participantes durante o estudo. (LUDKE; ANDRÉ, 2018, p. 35–36) (grifo das autoras)

A produção de dados. A produção de si.

Etapa crucial em qualquer tipo de pesquisa, o processo de produção de dados requer intenso planejamento do pesquisador, perpassando pela escolha do lócus ou loci, as concessões permitidas pelos líderes de cada organização, a cultura organizacional da instituição, os parâmetros éticos da pesquisa, autorizações dos sujeitos a serem pesquisados e, principalmente, o acesso aos indivíduos.

No capítulo introdutório dessa dissertação, utilizou-se Yin (2016) para justificar a substituição de instrumentos de produção de dados por protocolos. Segundo o autor,

O termo protocolo é usado para indicar um conjunto mais amplo de procedimentos e perguntas do que o clássico instrumento. Os instrumentos mais comuns geralmente são bem estruturados, com perguntas abertas e fechadas em pesquisas de levantamento ou itens numéricos e

procedimentos em experimentos humanos. Em contraste, um protocolo altamente estruturado consiste apenas de um conjunto declarado de temas. Esses temas cobrem o terreno substantivo que você precisa abranger como parte de uma linha de investigação. (p. 91) (grifo do autor)

Continuando, Yin (2016) classifica os protocolos como estruturas mentais, pois implica em um amplo conjunto de comportamentos a serem cumpridos ao contrário de uma interação bem roteirizada entre o investigador e a sua fonte de evidência. Por mais que um protocolo possa ser exaustivamente preparado e estudado, o pesquisador não porta seu protocolo escrito no trabalho de campo, haja vista ele estar em sua cabeça e atua como estrutura mental. Coaduna com a ideia dos protocolos como estruturas mentais e a etnografia, os escritos de Ludke e André (2018, p. 18) sobre o método etnográfico, ao salientar que “parece ser suficiente que o pesquisador possua um esquema conceitual a partir do qual possa levantar algumas questões relevantes”, possibilitando a própria realização da pesquisa, posto que “diversamente de outros esquemas mais estruturados de pesquisa, a abordagem etnográfica parte do princípio de que o pesquisador pode modificar os seus processos e hipóteses durante o processo de investigação” (p. 18)

4.3 LOCÚS DA PESQUISA: CARACTERIZANDO OS CAMPOS

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Públicas Municipais de São Paulo – SP, cuja mantenedora é a Secretaria Municipal de Educação – SME, EMEF Infante Dom Henrique, localizada no distrito do Pari (Subprefeitura⁴³ da Mooca – nº 25) e EMEF João Domingues Sampaio no distrito da Vila Maria Alta (Subprefeitura da Vila Maria/Vila Guilherme – nº 07), conforme a Figura 9.

⁴³ A cidade de São Paulo é subdividida em 32 Subprefeituras. Essa divisão foi realizada para que toda a cidade receba o devido cuidado em todos os quesitos. Disponível em < <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/mapa/index.php?p=250449>> Acesso em 21 jun. 2021

FIGURA 9. Regiões, Subprefeituras e Distritos do Município de São Paulo



Fonte: Prefeitura de São Paulo, 2021.

Administrado pela Subprefeitura da Mooca⁴⁴ (zona central), o distrito do Pari⁴⁵, um dos menores da capital conta com uma área de 2,90 km², população de 17.299 habitantes e densidade demográfica de 5.965 hab./km² segundo dados do último o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010. O Pari é limitado ao norte pela Marginal do Rio Tietê, a oeste pela Avenida do Estado e Avenida Cruzeiro do Sul, a leste pela Rua Paulo Andrighetti e Rua Santa Rita e a sul pelas Rua Bresser, Rua Silva Teles e Rua João Teodoro, com os distritos limítrofes de Santana e Vila Guilherme, ao norte; Belém, a leste; Brás, ao sul e; Bom Retiro, a oeste.

Próximo do Terminal Rodoviário do Tietê, o maior da América Latina e segundo maior do mundo, a história do distrito do Pari se confunde com a do processo de urbanização da cidade de São Paulo⁴⁶. Entre os rios Tamandateí e Tietê, o povoado do Pari remonta ao século XVI, sendo habitado indígenas, portugueses e mamelucos, cuja atividade principal era a pesca. Após a proibição dos portugueses envenenarem a água destes rios com timbós⁴⁷, em 1591, os pescadores passaram a utilizar o *pari*, uma armadilha na forma de cerca, feita de taquara ou cipó, alocada de margem a margem no Rio Tamandateí. Destarte, a pesca constituiu atividade indispensável para a sobrevivência e o crescimento da cidade nos primeiros séculos.

Segundo registro oficial, em 1765, o Pari tinha apenas 14 casas onde habitavam 72 pessoas, sendo formado por pessoas pobres e pescadores. As mulheres com saias curtas, descalças, xale pequeno e moradoras do Pari que se encarregavam pela venda dos peixes na escadaria da Igreja Ordem Terceira do Carmo (próxima a Estação Sé do Metrô) até a inauguração do Mercado Municipal de São Paulo, entre a Rua 25 de Março e a Avenida do Estado.

O advento da ferrovia, a partir de 1870, inaugurou um novo capítulo na história de São Paulo com a formação dos bairros operários no decorrer da linha, incluindo o Pari. Diante da falta de espaço na Estação da Luz, a São Paulo Railway

⁴⁴ A Subprefeitura da Mooca compreende, além do distrito do Pari, a Água Rasa, Belém, Brás, Mooca e Tatuapé.

⁴⁵ Dados Demográficos dos Distritos de São Paulo. Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/subprefeituras/dados_demografico/index.php?p=12758> Acesso em 21. jun. 2021

⁴⁶ A História do Bairro Pari. Disponível em <http://almanaque.folha.uol.com.br/bairros_pari.htm> Acesso em 21. jun. 2021

⁴⁷ Denominação comum a numerosas plantas das famílias das leguminosas e das sapindáceas, cujas cascas e raízes possuem o alcaloide timboína, que causa o envenenamento de peixes ao serem lançadas em águas de rios ou lagos; tingui. Disponível em <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/timb%C3%B3> Acesso em 21. jun. 2021

construiu, em 1891, um pátio ferroviário para estacionamento de vagões, armazenamento de mercadorias e ponto de carga e descarga, estimulando a o crescimento urbano nesta localidade.

Tamanduateí, termo de origem tupi que significa o “rio dos tamanduás verdadeiros”, sofreu por longos anos com transbordamentos em função da retificação do seu curso natural, tanto que as primeiras ações para minimizar as perdas decorrentes ocorreram em 1908, quando a Prefeitura solevou (ergueu) uma considerável extensão da planície de inundação (várzea) do rio nas planícies do Brás até a Mooca, passando pelo Pari.

O transcurso da história do Pari, juntamente com a do Brás e do Bom Retiro, é marcado pela diversificação de povos que se instalaram em distintas temporalidades a frente de estabelecimentos comerciais e industriais, constituindo o primeiro núcleo de industrialização paulistano, dado que a ferrovia proporcionou condições para tal, sendo meio de transporte, de escoamento da produção e permitiu a formação de vilas operárias. Nesta conjectura, estes distritos inserem-se no processo migratório por atraírem imigrantes de diferentes nacionalidades: portugueses, coreanos, palestinos, italianos e, mais recente da América Latina, sobretudo bolivianos e peruanos. Destaca-se no comércio de doces, plásticos e, principalmente, confecções – sendo nicho de trabalho dos bolivianos em função da proximidade com o Brás, onde são realizadas as vendas dos produtos têxteis. (FOLHA DE SÃO PAULO, 2021)

Amadio (2004) em tese de doutorado sobre o Desenho Urbano e os Bairros Centrais de São Paulo, ao caracterizar a transformação dos bairros do Brás, Bom Retiro e Pari pontou que

O predomínio de comércio especializado que ocorre em setores que se tornaram referência para a cidade e mesmo para outras regiões do Estado e do país: confecções no Brás e Bom Retiro, zona cerealista, madeireira e de couros no Brás e comércio de utilidades domésticas e doces no Pari etc. Nesses locais a oferta de habitação é condicionada a edificações quase sempre deterioradas, com alta incidência de cortiços horizontais ou verticais.

A diversificação social existente nesses bairros, com pequeno número de antigos moradores italianos e portugueses, mesclados com imigrantes árabes e judeus radicados há muitas décadas, migrantes nordestinos, e mais recentemente coreanos e os imigrantes da miséria existente nos países latino-americanos vizinhos, os bolivianos e peruanos, que se constituem na mão-de-obra ultra barata para o setor de confecções, que domina o Brás e o Bom Retiro. Essa população passou a ocupar significativamente os cortiços desses dois bairros mencionados, além do Pari, Belenzinho e Vila Guilherme, devido à proximidade das áreas de

trabalho e oferta de equipamentos sociais de saúde e educação. (AMADIO, 2004, p. 6)

Lócus do auge e, posteriormente, da decadência da industrialização paulistana em razão da desconcentração industrial, os distritos do Brás, Bom Retiro e Pari presenciaram uma intensa deterioração de suas edificações e equipamentos urbanos que conduziram à perda de população na faixa dos 30% entre os anos de 1980 e 2010, com isso a vocação comercial para os ramos anteriormente citados ficaram mais evidentes e estes bairros se firmaram como essencialmente comerciais com a presença de moradias precárias para a população mais empobrecida que não pode pagar pelo alto custo da terra em localidades mais afastadas do trabalho, dos serviços públicos, principalmente educação, saúde e assistência social, tampouco dispender tempo no transporte público.

Localizada no distrito do Pari, a EMEF Infante Dom Henrique (jurisdicionada pela Diretoria Regional de Educação da Penha – DRE Penha), disposta na Figura 10, foi criada em fevereiro de 1960. Todavia, a gênese da interculturalidade marcante nesta EMEF remete a 1950 com o advento da primeira onda migratória de bolivianos, destacado por Baeninger (2012), a partir do Censo Demográfico de 2000, apontando para 20.388 pessoas, sendo que 10% chegaram antes dos anos 1960 (2.658 bolivianos) e entre os alunos 1960-1969, 2594.

FIGURA 10. Localização da EMEF Infante Dom Henrique e adjacências.



Fonte: Google Earth, 2021. Marcadores inseridos por Paulo Tosin, 2021.

Com referência ao Censo Demográfico de 2010, diga-se de passagem, o último realizado no país, logo, há que se considerar uma inevitável desatualização dos dados, contabilizou o estoque de imigrantes na cidade de São Paulo em 119.771 e na Região Metropolitana de São Paulo em 164.340. Entre as nacionalidades os portugueses lideravam (30.099), seguido dos bolivianos (17.971), japoneses (10.337), italianos (8448) e chineses (7.075). (NEPO/UNICAMP, 2021)

Sobre o funcionamento desta EMEF, segundo o Projeto Político Pedagógico (2018), o atendimento aos alunos ocorre em três períodos: a) matutino, das 7h às 12h, atendendo aos ciclos Interdisciplinar a Autoral do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano); b) período integral, das 11h40 às 18h30, destinado aos alunos dos primeiros, segundos e terceiros anos do Ciclo de Alfabetização; c) vespertino, das 13h40 às 18h30, atendendo os alunos do 4ºs e 5ºs anos do ciclo Interdisciplinar do Ensino Fundamental, atendendo 834 alunos conforme o Portal Dados Abertos – SME/SP. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2020a)

Conforme citou Amadio (2004), o espraiamento da população dos distritos Brás e Bom Retiro ocorreu na direção do Pari e, continuou além da margem do Rio Tietê, na direção da Vila Guilherme, Zona Norte, e sua adjacente Vila Maria (Alta e Baixa). Segundo dados da Subprefeitura da Vila Guilherme/Vila Maria, que engloba os distritos da Vila Guilherme, Vila Maria e Vila Medeiros, a constituição histórica da V. Maria remonta o ano de sua fundação em 1917, em razão do loteamento promovido pela Companhia Paulista de Terrenos. À esta época, a travessia do Rio Tietê era realizada por barcos, quando em 1918 foi construída uma ponte de madeira, entretanto os barcos continuaram sendo utilizados, pois as inundações eram recorrentes.

Colonizada por lusitanos entre os anos de 1930 e 1970, a Vila Maria e Vila Guilherme se transformaram em um reduto português, tanto em número de imigrantes quanto nas tradições culturais a exemplo dos páreos de trote nos quais o cavalo puxa o sulky (charrete leve, de madeira e com as rodas do tamanho das de bicicleta para adultos). No decorrer da corrida, caso o animal deixe de trotar é desclassificado. O interesse pelo esporte foi tamanho que, em 1944, portugueses e italianos fundaram a Sociedade Paulista do Trote (hoje Parque da Vila Guilherme Trote, conservando o até os dias atuais o formato da pista de corrida) (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2019)

Limitada a norte pela Vila Medeiros, a oeste pela Vila Guilherme, a leste pela Penha e o Município de Guarulhos - SP e ao sul pela Marginal Tietê, Belém e Tatuapé, a Vila Maria possui 11,9 km² de área, densidade demográfica de 9,6 hab./km² e, segundo o Censo do IBGE (2010) conta com 113 mil habitantes. Desde a colonização portuguesa até hoje, as transformações foram pujantes, haja vista a média densidade comercial, com grande volume de pequenos comerciantes, transportadoras e prestadores de serviços, destaca-se, ainda a presença de migrantes nortistas, nordestinos e imigrantes bolivianos.

Nessa contextualização histórica e geográfica que a EMEF João Domingues Sampaio (jurisdicionada pela Diretoria Regional de Educação do Jaçanã/ Tremembé – DRE Jaçanã/ Tremembé) se insere, vide a Figura 11.

FIGURA 11. Localização da EMEF João Domingues Sampaio e adjacências.



Fonte: Google Earth, 2021. Marcadores inseridos por Paulo Tosin, 2021.

A fundação da EMEF João Domingues Sampaio ocorreu em 1969, de acordo com o Projeto Político Pedagógico, entretanto, até este ano havia uma outra escola que funcionou em um galpão de madeira, improvisado, até a construção da primeira sala de alvenaria. Estando em uma área descampada e com relevo íngreme, jus ao nome Vila Maria Alta, marcada por aclives e declives (com base no mapa topográfico desse distrito, percebe-se amplitude altimétrica entre 805 metros acima no nível do mar, na Av. Conceição, e 727 metros, onde está localizado o Parque da Vila Guilherme - Trote), o local onde a EMEF está, continha uma nascente de água, atendendo a população da época que vinha buscar este recurso.

Assim como no entorno da EMEF Infante Dom Henrique, nas adjacências da EMEF João Domingues Sampaio, há concentração de equipamentos públicos

mantidos pela Prefeitura Municipal de São Paulo, a exemplo de praças públicas, unidade básica de saúde – UBS, uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil, um Centro de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional - CRESAN⁴⁸ e uma biblioteca pública municipal. Mantidas pelo Governo do Estado há duas escolas públicas estaduais.

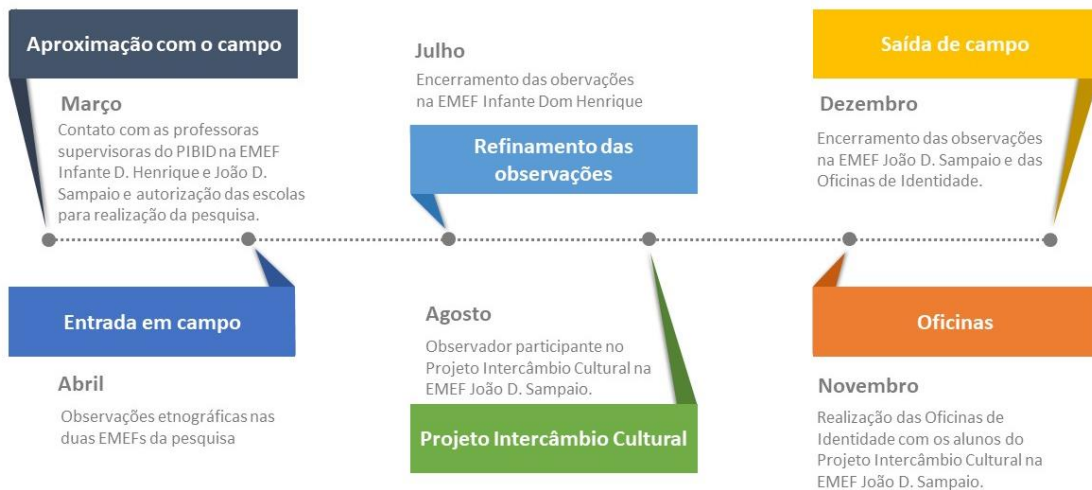
Funcionando em três períodos: a) matutino – das 7h às 12h os alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental - EF; b) integral – das 11h30 às 18h30 para os alunos do 5º ano e; c) vespertino – das 13h30 às 18h30 abarcando os alunos do 1º ao 4º ano do EF, a EMEF João Domingues Sampaio atende 798 alunos. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2020a)

4.4 O PROTOCOLO DE PESQUISA

Embasado no Método Etnográfico (Flick, 2013; Ludke; André, 2018), este estudo interpretativo ocorreu de março a dezembro de 2019 nas etapas dispostas na Figura 12.

⁴⁸ Segundo o Departamento de Segurança Alimentar e Nutricional da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, Trabalho e Turismo, da Prefeitura Municipal de São Paulo, “os Centros de Referência em Segurança Alimentar e Nutricional (Cresans) constituem-se em equipamentos públicos, de caráter comunitário, voltados à implementação da Política Municipal de Segurança Alimentar e Nutricional - PMSAN, consubstanciando-se em espaço de vivência da cidadania, bem como de convivência e participação social. São atribuições dos Cresans: buscar a garantia do direito humano à alimentação adequada; favorecer a articulação de políticas públicas vinculadas à Segurança Alimentar e Nutricional; facilitar o acesso regular aos alimentos de qualidade para a população em situação de insegurança alimentar; incentivar a alimentação saudável, em quantidade suficiente e de forma sustentável; realizar ações de educação alimentar e nutricional, por meio dos programas e projetos específicos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, por meio da COSAN; promover a reinserção social, por meio dos programas e projetos, ligados à gastronomia, específicos da Secretaria Municipal de Desenvolvimento Econômico, por meio da COSAN; promover ações de conscientização socioambiental; dentre outros.” Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/desenvolvimento/seguranca_alimentar/banco_de_alimentos/index.php?p=235434> Acesso em 23 jun. 2021

FIGURA 12. Percurso da Pesquisa



Fonte: Paulo Tosin, 2021.

As etapas de aproximação e acesso às EMEF ocorreram por vias Projeto PIBID - Cenários Linguísticos e Práticas de Letramento em Contextos Escolares Multilíngues, mediante contato com as professoras supervisoras (dos alunos bolsistas do projeto), que se colocaram à disposição para receber este pesquisador semanalmente em suas aulas de regência: Maria⁴⁹ – Professora de Língua Portuguesa para os 9^{os} anos na EMEF Infante Dom Henrique e, Jordana⁵⁰ - Professora de Língua Inglesa para os 6^{os} e 7^{os} anos na EMEF João Domingues Sampaio. Quando da chegada às escolas, outra etapa indispensável foi a autorização da autoridade escolar – direção e coordenação pedagógica, para realização da pesquisa, de pronto fui atendido pelas respectivas coordenações pedagógicas e diretores que autorizaram o estudo.

As observações etnográficas na EMEF Infante Dom Henrique foram interrompidas em julho de 2019 por uma questão de reorganização pedagógica que a mesma passou nos primeiros meses de 2019 com a mudança de organização das aulas, passando de cinco aulas diárias com o professor regente para apenas duas, sendo que nas três aulas restantes o aluno possuía o livre arbítrio para decidir em que sala acompanharia, havendo uma mescla de alunos pertencentes a vários anos (do 6^o ao 9^o), somou-se a isto, a implementação dos Roteiros de Aprendizagem e o elevado número de pesquisadores e pessoas externas desenvolvendo atividades

⁴⁹ Nome fictício para a professora da EMEF Infante Dom Henrique.

⁵⁰ Nome fictício para a professora da EMEF João Domingues Sampaio.

com os alunos nesta unidade escolar, dificultando assim a proposição e implementação de diferenciada para fins de produção de dados desta pesquisa.

Deste modo, a produção de dados mais alongada concentrou-se na EMEF João Domingues Sampaio em duas etapas: 1ª. Observações etnográficas em dois momentos, primeiramente nas aulas de Língua Inglesa, nos 6ºs e 7ºs anos do Ensino Fundamental, às quartas-feiras, de abril a dezembro de 2019, e a partir de agosto de 2019 no Projeto Intercâmbio Cultural, que ocorreu de 12h30 às 14h, nas quartas-feiras a tarde; 2ª. Realização três oficinas, proposta), com os alunos participantes do Projeto Intercâmbio Cultural entre novembro e dezembro de 2019.

A Oficinas situaram-se dentro da chamada amostragem por bola de neve (Flick, 2009, 2013; Ludke; André, 2018; Yin, 2016), tendo como uma das características a pesquisa com grupos difíceis de serem acessados ou estudados (Vinuto, 2014). Sua execução compreendeu a consulta aos documentos e/ou informantes-chave, com o intuito de encontrar pessoas com o perfil necessário para a pesquisa, dentro da população geral, isso explica em partes, o fato de o pesquisador ter se aproximado de alguns alunos durante as observações de cunho etnográfico na sala de aula no primeiro semestre de 2019, para que, no segundo semestre do mesmo ano, pudesse participar na qualidade de observador como participante (Ludke e André, 2018) no Projeto Intercâmbio Cultural sendo que

é um papel em que a identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início. Nessa posição, o pesquisador pode ter acesso a uma gama variada de informações, até mesmo confidenciais, pedindo cooperação ao grupo. Contudo, terá em geral que aceitar o controle do grupo sobre o que será ou não tornado público pela pesquisa. (LUDKE E ANDRÉ, 2018, p. 34)

Alguns desses alunos observados na sala de aula, no primeiro semestre de 2019, participavam do Projeto Intercâmbio Cultural, onde ocorreu a outra parte da produção de dados para esta pesquisa, voltado à valorização das identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes na EMEF João Domingues Sampaio.

Este Projeto ocorre desde 2018 no período da tarde nesta EMEF. Foi idealizado por um professor de Educação Física com intuito de reunir e socializar experiências dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes com os demais, mas no ano de 2019, pelo fato do respectivo docente ter sido convidado para assumir uma função técnico-pedagógica na Diretoria Regional de Ensino, o Projeto foi assumido pelas bolsistas do PIBID Letras. O professor ficou sensibilizado com o

apagamento cultural do imigrante na escola motivado, principalmente, pela insegurança dos alunos estrangeiros de se comunicarem em espanhol, dado que muitos possuem pouco domínio da língua portuguesa. A gênese do Projeto Intercâmbio Cultural foi explicitada em pesquisa realizada anteriormente no mesmo estabelecimento de ensino por Janoni (2018), profissional da EMEF, que em sua produção de dados através de entrevista com um educador que foi mentor disse:

A ideia era colocar junto alunos que falam espanhol com alunos que não falam e querem adquirir um novo idioma. Para além da aquisição de um novo idioma, teríamos a oportunidade de discutir com este grupo de estudantes, com idades entre 11 e 15 anos, a questão da cultura latino-americana, nossas singularidades e diferenças. Poderíamos trabalhar questões de respeito, do direito a migração, de humanidade. Ao mesmo tempo, trabalharíamos com estes alunos imigrantes ou filhos de imigrantes o orgulho de sua cultura, o orgulho de sua riqueza cultural. (discurso do educador 11). JANONI (2018, p. 121)

A participação do Projeto não é obrigatória e todos os alunos podem participar, sendo imigrantes, filhos de imigrantes ou não.

No segundo semestre de 2019 participaram do Projeto Intercâmbio Cultural os alunos matriculados na EMEF João Domingues Sampaio, do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, aproximadamente 20 alunos⁵¹, sendo 16 imigrantes ou filhos de imigrantes. Embora, a maioria seja filho/filha de imigrante, observou-se, nas observações etnográficas, que os professores e coordenadores consideram como imigrantes, haja vista que estes adolescentes geralmente falam espanhol com seus pais no seio familiar e entre os colegas de turma, com o seguinte perfil disposto no Quadro 2 com dados coletados em novembro de 2019.

QUADRO 2. Perfil dos alunos participantes do Projeto Intercâmbio Cultural

Nome ⁵²	Idade	País de origem	Ano
Leyton	14	Bolívia	6º
Murillo	12	Brasil	6º
Diego	12	Bolívia	6º
Brenda	12	Bolívia	7º
Símon	12	Bolívia	7º

⁵¹ O número exato de alunos é tecnicamente impossível de mensurar, dado que a frequência no Projeto Intercâmbio Cultural não é obrigatória. Mesmo acompanhando poucos encontros no primeiro semestre de 2019, tive a impressão de que a participação foi maior. No decorrer do ano letivo, alguns alunos trocaram de EMEF e/ou voltaram para a Bolívia com seus pais.

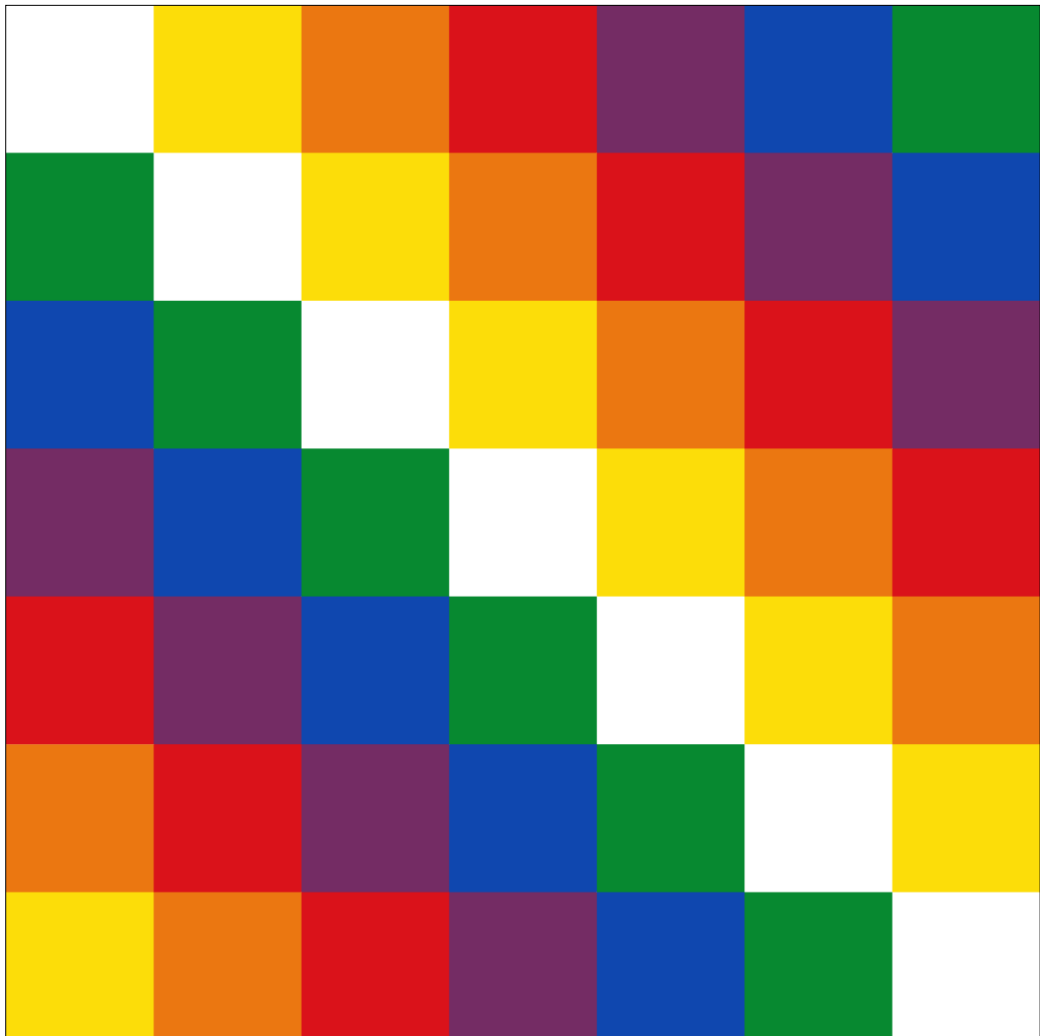
⁵² Nomes fictícios.

Yuliana	12	Bolívia	7º
Rocio	12	Bolívia	7º
Carla	12	Brasil	7º
Andres	12	Bolívia	7º
Elmer	13	Bolívia	8º
Enrique	13	Bolívia	8º
Tayla	13	Bolívia	8º
Ariane	14	Bolívia	9º
Evelin	14	Argentina	9º
Amanda	14	Brasil	9º
Nayla	14	Bolívia	9º
Cristal	14	Bolívia	9º
Yolanda	15	Bolívia	1º ano E.M. – Colégio Imperatriz Leopoldina
Mario	15	Bolívia	1º ano E.M. – Colégio Imperatriz Leopoldina

Fonte: EMEF JDS, 2019. Dados organizados pelo autor.

O estarte para a proposição de uma etapa de produção de dados mais aprofundada no âmbito do Projeto Intercâmbio Cultural ocorreu entre os meses de setembro/outubro de 2019, dentro do tema “cuentos - contos” foi trabalhado os 55 anos de aniversário da personagem Mafalda, do cartunista argentino Quino, que prezava pela democracia, pelos direitos das crianças e preservação da natureza. Ainda no desenvolvimento do Projeto Intercâmbio Cultural, foi solicitado que os alunos escrevessem em pequenos pedaços de papel, que demos o nome de “tags” os que os indignava: *¿Que te indignas?* Muitos relatos foram pessoais e apontaram para brigas de família, discriminação por serem imigrantes entre outras coisas.

Deste modo, no contexto das atividades que vinham sendo desenvolvidas no Projeto, este pesquisador e sua respectiva orientadora desenharam metodologicamente uma proposta de oficinas realizadas em três encontros de 2h30 nas seguintes datas: 13/11, 27/11 e 04/12/19 com Programa disposto no APÊNDICE B – Programa das Oficinas de Identidade.



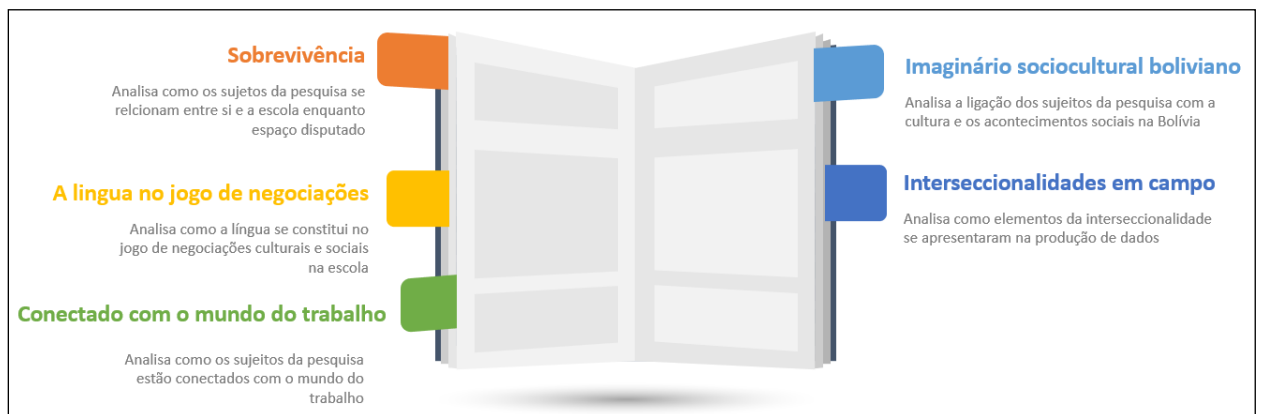
Fonte: Commons Wikimedia, 2021

Aos saberes ancestrais e cultura latino-americana: um exercício decolonial de escuta.

5. AS OBSERVAÇÕES ETNOGRÁFICAS E OS SABERES DAS EXPERIÊNCIAS

O conjunto de diários na sequência estão organizados em cinco categorias tematizadas a partir das unidades de registro e de contexto (Bardin, 2016) e inspiradas em Appel (1995), conforme a Figura 13.

FIGURA 13. Tematização dos Diários de Campo



Fonte: Paulo Tosin, 2021. Elaborado pelo autor.

5.1. Sobrevivência

Intitulado *Sobrevivência*, o conjunto de diários na sequência constitui o mais denso da pesquisa, isto é, com o maior número de registros. Tendo como objetivo, analisar a forma como os sujeitos da pesquisa se relacionam entre si e entre a escola, o diário analisa as estratégias sociais e culturais utilizadas pelos alunos imigrantes, professores e demais agentes em um espaço disputado e dominado por atores hegemônicos: dominância de uma cultura arraigada na perspectiva colonial, um currículo tecnocrata construído distante da escola, além de fatores sociais, culturais e econômicos externos que produzem reverberações dentro da escola. Para tal, a análise está estruturada nos eixos de discussão: a) interação entre alunos imigrantes e nativos na escola; b) autocobrança dos alunos imigrantes em relação ao desempenho escolar; c) pressões sociais, oriundas dos mais diferentes setores, que convergem na escola a fim demandar ações pedagógicas que culminem no acolhimento e inclusão no viés multiculturalista.

5.1.1 Diário

EMEF IDH, 20 de abril de 2019

O primeiro contato com a EMEF Infante Dom Henrique e seu entorno

A Escola Municipal Infante Dom Henrique está próxima a Estação Armênia do Metrô de São Paulo, entretanto, o caminho é marcado pela grande quantidade de lixo e alguns moradores de rua.

A Praça da Kantuta, referência nas tradições culturais bolivianas, estava com algumas pessoas, não pareciam bolivianos. Apresentou-se como malcuidada.

A escola funciona a partir de projetos, ao início de cada bimestre os alunos recebem uma pasta com uma sequência de atividades por disciplina, que devem ser desenvolvidas, como composição da nota. Na turma, acompanhada, os quatro bolivianos interagiram entre si. Três deles mais fechados. Um deles falou um pouco das suas experiências com as disciplinas, preferindo a Matemática, seu caderno estava bem-organizado, falante do português fluentemente e interagiu somente com seus pares.

Ainda disse que priorizava as tarefas a sair de casa nas horas livres, quando nestas prefere jogos eletrônicos no computador.

EMEF JDS, 23 de abril de 2019

Estratégia para atingir os objetivos das tarefas: ver como o colega faz

Na turma do 7º ano, presenciei quatro alunos imigrantes (2 meninos e 2 meninas). Um dos meninos conversa com as demais colegas, pega o caderno de um colega e copia o exercício (respostas). O outro está sentado ao lado de uma colega brasileira, mas não interage com ela, entretanto, quando alguém o atrapalha, ele fala mais alto, inclusive em inglês.

Em compensação, duas alunas imigrantes que estão na frente da sala, interagem entre si.

O aluno mais despojado se levanta, pega a atividade da colega de trás e copia as respostas, quando perguntado se a língua inglesa é difícil, ele afirma que sim.

EMEF JDS, 24 de abril de 2019

Trajetórias entrecruzadas na escola

A Professora Jordana, de língua inglesa, tinha comentado que o aluno Murillo (6º ano), tinha muitas dificuldades de aprendizagem, tanto que a coordenadora pedagógica e os demais professores atribuíam este fato, possivelmente, ao autismo. Diante disso, me aproximei do aluno com muita cautela, pedindo se ele permitia que eu me sentasse ao seu lado para ajudá-lo nas atividades.

Na última semana eu já tinha o auxiliado e, ciente das suas dificuldades com a língua inglesa, ele “aceitou” a tutoria pedagógica.

Hoje, antes da aula começar, já estava o esperando na carteira ao lado. Logo de início perguntei se ele achava difícil a língua inglesa, afirmou que sim já que conversava em espanhol com seus pais dentro de casa. No desenvolvimento das atividades de inglês sobre nacionalidades, ele desconhecia os países da América do Sul ainda que, no Currículo da Cidade o continente americano seja ensinado no 8º ano, os imigrantes internacionais latino-americanos possuem um conhecimento sobre países justamente por transitar mais. Deste modo, no decurso desta atividade, ele trocou várias letras, silabando as palavras e valeu-se do repertório linguístico em espanhol.

Ao final da aula, quando estava guardando seu material escolar, notei que a capa do caderno, fornecido pela Prefeitura, continha uma figura com uma pessoa segurando um megafone na altura da boca e uma maleta com a bandeira do Brasil, verbalizando “O detentor da palavra”.

EMEF IDH, 29 de abril de 2019

Estratégias de aproximação com todos os alunos: os Roteiros de Aprendizagem como síntese entre o currículo e a realidade local

Chegada na escola às 8h39, trajeto da Estação do Metrô Armênia até a EMEF IDH com poucas pessoas na rua e muito lixo nas sarjetas. Também, foram vistas algumas pessoas na Praça Kantuta, onde havia uma viatura da Polícia Militar.

Já na rua da EMEF IDH, havia várias pessoas transitando certamente estavam utilizando o Centro Temporário de Acolhimento (CTA) do Canindé – São Paulo, um casal usava entorpecentes na esquina e alguns homens se concentravam na entrada deste CTA.

Tão logo cheguei, pude ler os Roteiros de Aprendizagem dos meses de março e abril de 2019, do 9º ano do Ensino Fundamental.

Na disciplina de História, destaque para o texto “A Era dos Extremos” (Eric Hobsbawn), em Língua Inglesa, um texto biográfico da escritora Maria Carolina de Jesus, nascida em 1914, negra, paulistana que teve sua história marcada pela vida na favela, tendo como conselheira a fome, as mazelas e as injustiças sociais. Na seção sobre “Sala de Leitura”, o texto versava sobre “As singularidades das histórias de vida” de Anna Freud, com o seguinte trecho

Tudo isso e outros acontecimentos significativos constroem o lugar que essa criança irá ocupar na família e, posteriormente, no mundo, ou seja, sua história já está se construindo. Essa história se constitui como memória inscrita, mesmo que em ‘letras invisíveis’, no seu modo de ser, de pensar e sentir que, com frequência, nos parece enigmático, difícil de compreender.

Em Língua Portuguesa, trechos da seguinte música: “Somos quem podemos ser” (Engenheiros do Hawái), e as poesias: “Cantar” (Oscar Cerruto – La Paz – Bolívia – em espanhol), “Sou negro” (Solano Trindade), “Não há vagas” (Ferreira Gullar) e “O bicho” (Manuel Bandeira).

Reflexão: Qual é a relação entre a poesia “O bicho” (Manuel Bandeira) e o contexto urbano, no qual a escola está inserida?

No momento de hora permanência da Professora Maria, fiquei na sala de aula, vários alunos realizavam tarefas dos Roteiros de Aprendizagem. No início da aula, uma aluna descendente de bolivianos, chegou e se sentou próximo aos computadores aguardando uma outra colega que chegaria na sequência, ambas realizaram o Roteiro de Aprendizagem de Geografia do 7º ano com o seguinte tema “Quem é o povo brasileiro?” As duas afirmaram não gostar de Geografia, pelo fato de os materiais conterem muitos gráficos e textos difíceis de serem entendidos.

Em conversa com uma aluna brasileira que estuda na EMEF IDH desde o 1º ano e que pertenceu ao Grêmio Estudantil no ano anterior, ela me contou que a implantação dos Roteiros de Aprendizagem mudou muito a rotina da escola pelo fato de ser mais difícil de acompanhar as exigências de autonomia dos alunos.

Sobre a recepção e acolhimentos dos alunos imigrantes, ela disse que a EMEF IDH fez um trabalho no sentido de chamá-los para participação mais ativa no cotidiano escolar, o que deu relevância ao trabalho desenvolvido, assim chegaram alunos de outros países além da América do Sul, como marroquinos, congolezes,

nigerianos entre outros e que isso é interessante, pois os outros alunos podem aprender novas línguas.

EMEF JDS, 8 de maio de 2019.

Outro país, outro nome

Na aula de língua inglesa, no 7º ano, há quatro imigrantes/descendentes, sendo que duas meninas se sentam juntas e fazem a atividade sobre imperativos em inglês, a pedido da Professora Jordana, uma delas vai à lousa para responder os exercícios, mas com certa cautela, noto que o receio de errar e, possivelmente se tornar motivo de algum tipo de rotulação é permanente, como se o imigrante sempre tivesse a obrigação de acertar em tudo, inclusive na escola.

Por outro lado, me parece que os dois meninos são bem socializáveis, transitando por todos os grupos de alunos da sala. Um deles é o Símon, que conversa com os colegas e os auxilia na resolução de exercícios na lousa.

Já o aluno imigrante/descendente de maior altura, simulou um enquadramento do Símon, como se estivesse em uma abordagem policial. Aquele tinha pegado uma caneta deste por brincadeira. É a segunda vez que observo este tipo de prática.

Em observação da aula de língua inglesa do 6º ano, conforme combinado anteriormente com o Murillo, antes mesmo da aula iniciar eu já estava ocupando uma das mesas da sala, ao seu lado. Outro aluno mais falante, que sempre se senta atrás também se achegou para entender o motivo pelo qual me propus ajudar o Murillo. De início perguntei seu nome, ele disse Marcelo, mas logo foi corrigido pelo outro colega, o Marcos, afirmando que o nome verdadeiro é Leyton, mas ele não gosta de ser chamado pelo primeiro nome pelo fato de ser diferente e não usual no Brasil.

Leyton é bem-falante e articulado socialmente com os colegas, mas na realização das atividades se ajunta com os demais alunos imigrantes da sala ou prefere copiar as respostas do seu colega Marcos que, também, é migrante, mas nordestino. A letra de Leyton é bem legível, desenhada, inclusive ele me mostrou o caderno de língua inglesa e pediu que eu comparasse a letra dele com a do Marcos e do Murillo. Obviamente que não o fiz. Noto que há todo instante, da parte dele, há necessidade de mostrar a competência escrita. Segundo Leyton, a Bolívia não é um

país legal por não ter internet, alegou usar constantemente o Facebook aqui no Brasil, já que em solo boliviano o serviço é de má qualidade e caro.

O tema da aula foi sobre países e nacionalidades, na qual os alunos deveriam relacionar os monumentos às bandeiras dos países. Uma das perguntas do livro de língua inglesa sobre este tema era: “Sua turma ou escola possuem estudantes de outras nacionalidades?” e “Quais dicas você daria a esses estudantes para adaptação ao ambiente escolar e à nova comunidade?”

Murillo disse que convidaria o novo colega para conversar com ele, mas não soube especificar o que faria a mais. Percebe-se que o tom de voz do Murillo é mais baixo quando fala comigo e com a professora, já quando conversa com os colegas seu tom de voz é mais alto, inclusive falando em espanhol.

Perguntado sobre o que ele achava da capa do caderno “O Poder da Palavra”, me disse que não gostou já que o sujeito representado não tinha caricatura (rosto).

EMEF JDS, 22 de maio de 2019

Festa Junina?

No 6º ano, Murillo que sempre está conversando hoje ficou na carteira realizando as atividades propostas, notei que a letra dele é legível e tem certa facilidade para realizar as atividades propostas na aula. Leyton e Marcos chegaram à sala de aula e não encontraram lugar para se sentar, assim, os ajudei a trocar as mesas, rearranjando-os.

As atividades do livro continuaram tratando dos países e nacionalidades, em determinado momento os listenings (exercícios onde o aluno escuta um áudio em língua inglesa) estavam ranqueando os países mais divertidos do mundo, incluindo Jamaica, Mongólia, Estados Unidos e Brasil. Cabe lembrar que a Bolívia não estava nesta lista, mesmo com a riqueza das manifestações culturais. O Brasil ficou com a 1ª colocação.

O Leyton foi chamado para ensaiar a dança para a Festa Junina, mas não fez muita questão, afirmando que não tinha na Bolívia.

EMEF JDS, 05 de maio de 2019

Negociações culturais em jogo

A proposta de aula consistiu em um jogo como forma de revisar os conteúdos para o Teste de Inglês, denominada Skill Gincana. Assim, os alunos foram agrupados em equipes de seis integrantes, sendo que cada um deveria se dirigir à lousa de giz e pegar um cartão, numerado de 1 a 12, que continha uma frase sobre países e nacionalidades, lê-la em silêncio na frente da lousa, voltar ao seu lugar e repassar para os demais colegas um a um, no estilo da famosa brincadeira do telefone sem fio, sendo que o último a ouvir deveria escrever a frase em uma folha.

A equipe continha três imigrantes (Murillo, Leyton e Luna) que encontraram dificuldades para compreender as sentenças e repassá-las aos colegas do grupo que, por sinal, findou o jogo em penúltimo lugar do ranqueamento. Diante disso, uma aluna brasileira justificou atribuindo aos imigrantes/descendentes pelo fato deles não compreenderem a proposta do jogo e a língua inglesa não a Luna, mas Murillo e Leyton.

Ao final da aula, entreguei duas caixinhas de chocolate (uma para o Murillo e outra para o Leyton), comentei que iria participar do Projeto Intercâmbio Cultural no segundo semestre de 2019, Murillo comentou que irá para a Bolívia em 2020, já que seus avós estavam neste país. Mal sabia toda a problemática que os bolivianos passariam nos próximos meses com a crise política. Ele tem uma irmã que estuda no 9º ano, a Ariane, seus pais trabalham em oficinas de costura dentro de casa e planejam voltar à Bolívia, já que seus avós estão doentes neste país.

EMEF JDS, 12 de junho de 2019

“Parecer imigrante”

Eis que a Professora Jordana continuou a revisão de conteúdo para o Teste de Inglês sobre o verbo to be e as nacionalidades nesta língua, como brainstorming para o começo desta atividade, indagou sobre as nacionalidades dos alunos presentes na sala de aula, alguns logo levantaram as mãos, majoritariamente imigrantes/descendentes de bolivianos, para a surpresa de todos, uma aluna afirma que nasceu na Coreia do Sul, de imediato um colega fala “nossa, ela nem parece imigrante!”

EMEF JDS, 19 de junho de 2019

Provas na escola, provas da vida?

Hoje foi o dia do teste de Inglês em todas as turmas da professora Jordana, as mesas estavam organizadas por fileiras, os alunos em ordem de chamada e as instruções, para realização dela, dispostas na lousa de giz.

Um aluno estava brincando com uma bolinha de tênis verde que a professora recolheu imediatamente, logo após, um aluno da aula anterior bate na porta e informa que era sua. Como resposta, a Professora se dirige ao seu armário pessoal, pega uma pasta e mostra o Regimento Escolar, falando em voz alta o trecho que trata dos objetos alheios, onde diz que o aluno deve levar todos os objetos à inspetora e secretaria.

Toda essa burocracia demorou uma aula. Ao final das instruções, um aluno pergunta o motivo do Murillo estar com um professor para auxiliá-lo. Notei que ela tentou prosseguir para o começo do teste, mas os alunos perguntaram novamente o porquê do auxílio.

Então, ela explicou que o Murillo chegou na EMEF JDS no final do ano passado (2018), pouco conhecendo sobre a Língua Portuguesa e, muito menos, a Língua Inglesa, estando “bem atrás” em termos de conteúdos quando comparados com os demais alunos, estes teriam apenas problemas com indisciplina ao passo que o Murillo teria outros.

O teste versava sobre verbo to be, cumprimentos, países e nacionalidades, ele teve dificuldade no entendimento, na tradução das questões, trocando letras ou valendo-se da língua espanhola para respondê-las. Finalizado teste, a professora veio até a mesa deste aluno e perguntou sobre a língua que ele falava em casa com seus pais, ele afirmou ser o português e o espanhol e que o teste estava difícil.

Ao final do teste, o parabeneizei pela realização e ele discordou, afirmando “fui bem porque você me ajudou!”

EMEF JDS, 07 de agosto de 2019

Mediando conflitos

Ao dar sequência na realização da Skill Gincana, uma aluna não conseguiu trabalhar com a equipe anterior, a Aracely, que já havia trocado duas vezes de equipe por problemas de entrosamento, sendo que a equipe anterior acabou rejeitando-a.

A menina foi “encaixada” em uma terceira equipe, mesmo assim pouco interagiu com os colegas durante a realização das atividades. Visivelmente desgastada com essa situação, a professora Jordana me perguntou “o que eu faço com a Aracely que não se acerta em equipe alguma?”

EMEF JDS, 14 de agosto de 2019

Embates pedagógicos

Fui perguntado pela Coordenação sobre como estava sendo o acompanhamento pedagógico do aluno Murillo, pois seu pai esteve na EMEF JDS e afirmou que o “erro” foi ter retido o menino no ano passado, sendo que ele já estava com a autoestima baixíssima. Assim, a relação de confiança da família com a escola ficou estremeçada e isso, de certo modo, gerou incômodos para a coordenadora pedagógica.

EMEF JDS, 25 de setembro de 2019

Autocobrança em voga

Exaltando felicidade, o Símon chegou com a convocação para realização da 2ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, ele está no 7º ano. Logo após, Mário chegou com uma outra convocação para a OBMEP, só que para o Ensino Médio e do Colégio Imperatriz Leopoldina. Eles faziam questão de expor com orgulho tais singelos pedaços de papel, mas com grande importância, sobretudo no tocante à autoafirmação.

EMEF JDS, 2 de outubro de 2019

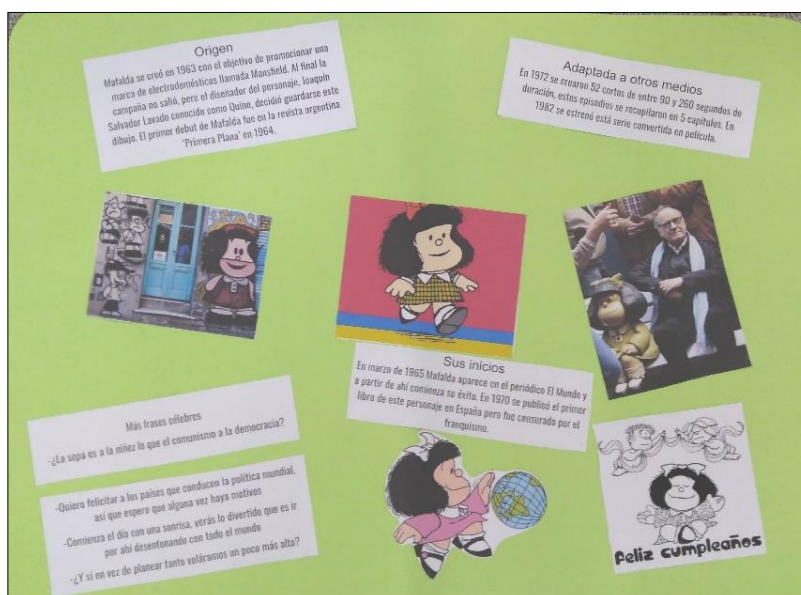
O que te indigna?

Como ocorre em todo começo de mês no Projeto Intercâmbio Cultural, os alunos ficaram responsáveis pela organização do mural “El mundo hispanohablante”.

Ainda na temática de “Cuentos” a proposta consistiu em:

- 1. Apresentar a temática sobre o aniversário de 55 anos da personagem Mafalda, do cartunista Quino (argentino), conforme a Figura 14;*
- 2. Conversar sobre o papel da Mafalda no seu respectivo tempo histórico e como as críticas efetuadas continuam atuais.*

FIGURA14. Cartaz com a temática Mafalda



Fonte: EMEF JDS, 2019. Foto do autor.

Foi estabelecida uma roda de conversa entre os mediadores e os alunos explicando que eles podem assumir o tom do discurso da Mafalda, mesmo que crianças/adolescentes e, serem protagonistas da sua própria história.

Uma das charges da Mafalda foi lida pelo Símon. Sinteticamente a charge falava da dicotomia entre o consumismo de roupas e a cultura. Assim, iniciou-se uma discussão sobre a importância da cultura na vida das pessoas, bem como o problema das pessoas que priorizam bens materiais.

De repente, o Símon interrompe e fala que as pessoas “sem cultura são miseravelmente ignorantes”. Outros alunos suscitaram questões acerca do respeito às diferentes culturas, a língua do outro, às opiniões alheias etc.

Também perguntei sobre o que eles reivindicariam caso estivessem na posição da Mafalda?

Muitos participaram, dizendo que gostariam que a pracinha próxima à escola tivesse mais bancos para se sentar, mais árvores nas ruas para fazer sombras, brinquedos na escola. Em certo momento alguns falaram dos direitos das crianças e dos adolescentes no tocante ao lazer e educação como um todo. Não mencionaram o direito à educação, políticas públicas para alunos imigrantes e imigração.

3. *Apresentação da animação da Mafalda com alguns temas, tais como uso de agrotóxicos, relação entre adultos e crianças, racismo, além de conflitos, como a Guerra Fria.*

Não adentraria no que foi a Guerra Fria, mas o Símon pediu a palavra e explicou para os colegas este momento histórico não armado no período Pós Segunda Guerra Mundial. Essa questão de estar a todo instante se autoafirmando é algo recorrente.

Ao final do Projeto, conversei com o Símon, ele disse que “antes não era inteligente, mas de tanto os meus pais me cobrarem, passei a estudar uma hora por dia em casa, todos os dias”

Embora tenha sido classificado para a 2ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, ele afirmou que não foi realizar a prova, alegando “compromissos com seu pai”. Foi visível que ele não quis explicar os motivos.

A partir do contexto das charges da Mafalda, foi solicitado (pelas bolsistas do Projeto e por mim) que os alunos escrevessem em pequenos cartões o que mais os indignava no mundo, na cidade, bairro, família. Como forma de preservar o anonimato, pedimos que colocassem os cartões virados de cabeça para baixo em uma cartolina que estava no chão. Somente após o término das atividades do Projeto que recolhemos os cartões e afixamos ao redor da Mafalda.

“Não gosto de pessoas falsas”

“Menores sendo maltratados” completado por um desenho de uma menina no estilo mangá (japonês) com seus olhos vendados/sem olhos e, ao lado, escrito NÃO, vide a Figura 15.

FIGURA 15. Registro da atividade com o tema o que te indigna?



Fonte: EMEF JDS, 2019. Foto do autor.

“Eu não gosto que as pessoas briguem”

“Eu não gosto quando as pessoas julgam sem saber nada sobre a outra e eu gosto das pessoas que ajudam os outros”

“Eu não gosto quando meus pais brigam. Eu não gosto quando meu pai fica bêbado. Eu gosto de ficar com minhas amigas e família”

“Eu gostaria que não ‘ou vece’ (houvesse) aula de história. Eu gostaria que tivesse uma hora de recreio e duas aulas de informática”

“La Amazonia (título) A mi no me gusta que las personas queman la mayor floresta del mundo con mayor cantidad de agua doce em sus bacias hidrográficas. Me quedo indignado con las quemadas en la Amazonia” – Este foi o único aluno que escreveu em espanhol, logo no início ele disse: “vou escrever sobre um tema atual”

“Coisa que eu odeio: ‘sofrer’. Na minha casa, minha mãe reclama e desrespeita minha opinião. Na escola, alguns colegas (supressão do nome) forçam eu fazer coisas erradas e me incomodam. Na escola, na rua, na pracinha sou discriminado, as pessoas falam mal de mim. Outras coisas que me incomodam são as fake News”

“Eu não gosto de racismo. Eu não gosto de gente falsa. Eu gosto de respeito. Eu gosto de amor ao próximo”

A Rocio teve dificuldade para escrever o que a indignava no cartão, assim, pedi para que ela se afastasse das colegas e convidei para conversar no canto da

sala, ela disse que tinha vergonha de colocar no papel as indignações. Após insistência, ela me falou que o que mais incomodava eram as brigas constantes dos seus pais.

EMEF JDS, 16 de outubro de 2019

Nada que me ligue à Bolívia

A Professora Jordana disse que levaria os alunos do 6º ano na sala Multimídia, para assistirem a um filme, entretanto, por motivos de saúde, havia esquecido as pipocas e sucos, optando por realizar a terceira etapa da gincana, iniciada aulas antes, no jardim.

Os alunos portavam placas com nomes e nacionalidades e as cores das equipes. Sentados em roda, os alunos deveriam perguntar aos demais sobre a nacionalidade. Leyton ficou com a placa da Bolívia, já que os demais não quiseram. Tive a impressão de que esta placa não era “bem-vista” pelos demais alunos.

A equipe amarela, com Leyton, Murillo, Yolanda e Luna ficou com a última colocação, já que as demais equipes escolheram para qual equipe perguntar em inglês e eles não se saíram bem nas respostas.

EMEF JDS, 30 de outubro de 2019

A vida é uma festa, mas eu não tenho condições de festejar com meus amigos

No Projeto Intercâmbio Cultural, após o filme *Viva: a vida é uma festa* (Pixar, 2018), a proposta de atividade foi confeccionar máscaras de caveiras mexicanas que remetessem à festividade do “Dia de Los Muertos”, foram distribuídos os moldes e entregues os potes de tinta guache, pincéis e papéis coloridos. Os alunos se dividiram por estações de trabalho.

Evelin e Amanda, chegaram atrasadas e, como de costume, se sentaram lado a lado, o fato do ano letivo estar finalizando dá a entender que elas não estão levando a sério todas as atividades. A primeira, que está no 9º ano, também, falou sobre o seu futuro, deseja cursar a ETEC e, depois, seguir carreira militar. Sua mãe foi para a Argentina e não retornou até o momento. Comentei sobre comida típicas da Argentina, especialmente o choripan, sanduíche resultado da junção de chori (linguiça) e pan (pão) com chimichurri ou salsa criolla, ela disse que no Brasil não se encontra este prato típico igual ao feito lá, já que as linguiças daqui não têm os

mesmos temperos daquele país. Nota-se que a Evelin gosta de motivar a Amanda, querendo que esta tente vestibulinho ETEC, para que continuem estudando juntas.

Diego ficou sozinho e pouco interagiu com o grupo como de costume. Usou poucas cores em sua máscara. Cristal ouviu música o tempo todo. Na estação de trabalho dos meninos, estavam Diego, Elmer e Leyton. O segundo ficou o tempo todo provocando o terceiro com palavras em espanhol, ele fala bem rápido e vale-se de vocabulário muitas vezes ofensivo. Leyton, irritado com isso, se recusou a customizar as máscaras.

As três alunas brasileiras (Carla, Nataly e Sílvia) se sentaram afastadas dos demais alunos, como habitualmente fazem.

Na próxima semana, alguns alunos da EMEF JDS desfrutarão das instalações de lazer do Serviço Social do Comércio – Unidade Itaquera, que dispõe de um parque aquático, entretanto, terão que pagar R\$30,00. Quando perguntados quantos vão ao respectivo passeio, somente as alunas brasileiras levantaram a mão. Mais cedo, na sala de aula do 6º ano, a mesma pergunta foi feita pela Coordenadora Pedagógica e, de quatro alunos imigrantes/descendentes, nenhum afirmou que irá.

EMEF JDS, 06 de novembro de 2019

Envolvimento com os contos latino-americanos

No Projeto Intercâmbio Cultural, uma das bolsistas do PIBID convidou um amigo para fazer uma contação de histórias. Pablo trouxe seu amigo com o mesmo nome, por sinal. Eles são colombianos e se conheceram aqui no Brasil, desenvolvem este trabalho há um certo tempo, mas nunca estiveram em escolas. Logo, trabalhar voluntariamente com crianças e jovens, lhes soava interessante e a possibilidade de expansão de um horizonte na contação de histórias, ainda mais que tudo ocorreria em espanhol.

O fato de a EMEF JDS ter um número elevado de alunos imigrantes/descendentes de países latino-americanos fez com estes contadores de histórias tivessem maior interesse quando do convite.

Antes do início da contação, eles chegaram e montaram o cenário com panos e um suporte. Nesse espaço de tempo transcorrido entre a montagem e o começo das apresentações, fui entregando um outro bilhete, comunicando sobre a reunião realizada na manhã deste dia, juntamente com duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, foi um trabalho minucioso, de “formiguinha”.

Dando início à contação de história, Pablo perguntou quem sabia espanhol e gostava, todos alunos levantaram a mão, exceto Murillo, Diego e Rocio. Estes se mostraram inseguros, talvez com receio de que fossem chamados para participarem com mais profundidade da atividade a ser realizada.

Toda a apresentação foi em espanhol, começou com seu amigo, o outro Pablo vestindo uma camiseta da seleção colombiana, chapéu e uma bolsa de algodão cru de transpassar no corpo.

Contou a história de um padeiro colombiano que ficou 20 anos fora de casa e, ao retornar seu filho já havia crescido, mas este padeiro, ao pedir demissão da padaria, recebeu “três conselhos” sobre o que não deveria fazer na vida e toda história se desenvolveu com base nisto. Já o primeiro Pablo entrou na sala com um bastão, repleto de cordões com palavras, a história contada se passou no Caribe e versava sobre um “pescador de palavras”.

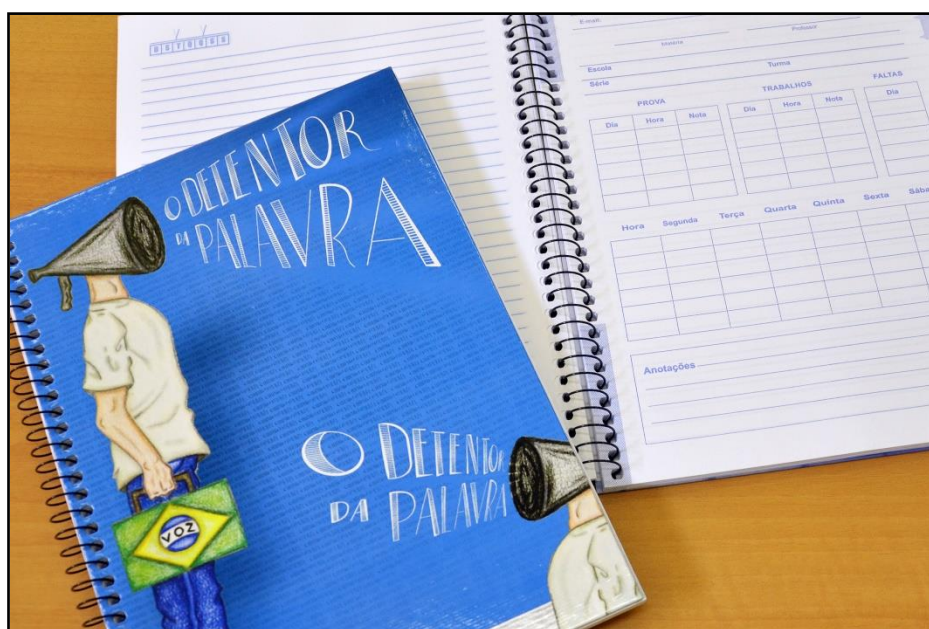
Foi solicitado que os alunos pegassem uma palavra em espanhol, segurassem na mão e, depois, as jogassem dentro de um grande lenço azul que simulou o mar, nesta hora pediu que dois alunos segurassem o lenço balançando-o como as ondas do mar. Símon e Amanda logo se levantaram e seguraram o tecido. Através dos contos, Pablo ensinou alguns passos da dança típica Cuenca. Envolvidos por esta dinâmica, alguns alunos foram a frente para dançar, mas foram resistentes. Cristal gravou a apresentação e o Diego “dormiu” em diversos momentos.

5.1.2 Análise

No decorrer das observações etnográficas, no âmbito da sala de aula em ambas EMEFs, é notável o silenciamento dos alunos imigrantes perante atividades que ocorram em grupos com outros alunos. Silenciamento que se constitui de diversos modos: a) silenciamento compulsório, quando alunos bolivianos não são chamados pelos demais colegas nativos para formar equipes de trabalho em sala de aula e apresentar trabalhos e; b) silenciamento em função do domínio sobre a língua portuguesa, assim, em apresentações de trabalhos e tudo o que envolva oratória, logo os alunos imigrantes com melhor oratória são os escolhidos para representarem os grupos. Com isso, se estabelecem negociações de estar imigrante no campo social, cultural e pedagógico o qual a escola está inserida.

Nas mudanças que o entendimento sobre a cultura foi assumindo no decorrer da história, Bauman (2013, p. 15) sintetiza que a “cultura foi transformada de estimulante em tranquilizante; de arsenal de uma revolução moderna em repositório para a conservação de produtos”, a comprando a dispositivos estabilizadores, homeostatos ou giroscópios com intenção de proteger o Estado-nação do que denomina ventos e dos caprichos de um clima mutável. Em verdade, denota-se essa função da cultura: de estabilizar, manter uma pseudo harmonia em favor da cultura dita dominante em diversos momentos e artefatos na pesquisa de campo, como exemplo tem-se a ideia de povo brasileiro - Figura 16, capa de uma série de cadernos produzidos⁵³ a pedido da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo dentro de um concurso, com dois temas, dentre eles: “Cidadania e Ação” no qual alunos e servidores da SEDUC-SP puderam participar. Foram selecionados 13 desenhos que passaram a ilustrar as capas dos cadernos, compondo o Kit Escolar de 2019 e, posteriormente, entregues aos alunos da Rede Estadual.

FIGURA 16. Capa do caderno distribuído pela SEDUC-SP



Fonte: SEDUC-SP, 2019

Mesmo que o aluno fosse integrante do 6º ano do Ensino Fundamental da EMEF João Domingues Sampaio, portanto municipal, sua trajetória escolar se

⁵³ SEDUC-SP. #MinhaArteNaCapa seleciona desenhos para compor Kit Escolar. 29/11/2018. Disponível em <<https://www.educacao.sp.gov.br/minhaartenacapa-seleciona-desenhos-para-compor-kit-escolar-2019/>> Acesso em 26 mai. 2021

encontrou com a capa deste caderno. Não se sabe como o referido artefato chegou até sua mochila escolar, mas a coincidência estimula vários questionamentos, decorrentes das mensagens subliminares presentes na representação pictórica. Valendo-se da tipologia textual poesia concreta, o “poder da palavra” é emitido e apresenta a forma de um megafone, substituindo a cabeça da pessoa. Esta por sua vez fornece elementos para pensar o perfil de brasileiro utopicamente projetado: homem e branco. Carrega consigo uma maleta com a bandeira do Brasil e no lugar de “Ordem e Progresso” a “voz”. Seria essa uma intenção de induzir que somente estes sujeitos estereotipados (homem, branco, patriota, brasileiro) possuem voz ativa? Qual é o lugar das outras culturas no direito a fala? O “Detentor da Palavra” representa apenas uma única fonte emissora de voz?

Com a seguinte mensagem “Quem vai bem na escola, vai bem na vida” presente no verso de uma caixa de giz de cera distribuído pela SME-SP aos alunos das escolas públicas municipais, chamou a atenção durante o trabalho de campo, Figura 17.

FIGURA 17. Caixa de giz de cera distribuído para os alunos da Rede Municipal



Fonte: SME-SP, 2019.

Como se nota na Figura 17 há representação de vários e rostos de crianças com nomes abrigados, o que indica um perfil de alunado, além da frase acima mencionada como forma de estimular o aprendizado dos alunos. Contudo, no decorrer do trabalho de campo, percebeu-se que, para os estudantes imigrantes e/ou descendentes, a escola é mais um espaço de socialização onde muitos jovens

podem passar algumas horas longe das atividades laborais das oficinas de costura. Também, entre esses jovens é notável uma autocobrança em obter êxito nos processos de aprendizagem por meio de notas satisfatórias em atividades avaliativas e nos boletins escolares, como forma de atenuar as diferenças culturais e possíveis déficits decorrentes das dificuldades de compreensão da língua portuguesa, troca do sistema de ensino por emigração ou outras questões orbitantes que fazem parte do cotidiano desses indivíduos. Um fato que se pode relacionar a essa autocobrança pelo desempenho remete ao dia em que o aluno Bryan chegou no Projeto de Intercâmbio exibindo sua convocação para a segunda fase da Olimpíada Brasileira da Matemática das Escolas Públicas – OBMEP como se fosse um troféu.

Na EMEF JDS, o momento em que os alunos imigrantes se sentem mais livres é no Projeto Intercâmbio Cultural, onde predominam os bolivianos, perfazendo um grupo de afirmação e sem possíveis crivos de julgamentos oriundos de nativos, embora se façam presentes hierarquizações em decorrência da heterogeneidade entre meninos e meninas, aqueles que dominam melhor a língua espanhola, pois as atividades propostas tinham a pretensão de trazer esta língua para dentro da escola via Projeto, e por afinidade entre os pares.

Embora a EMEF IDH, tenha uma trajetória ligada ao acolhimento de imigrantes há mais tempo, além da diversidade de países presentes no cotidiano da escola, denota-se que os projetos que acontecem a nível de escola e reconhecidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo subordinada à PMSP, UNESCO, organizações e coletivos ligados à imigração contemporânea constituem meios de lidar com as pressões decorrentes da legislação educacional e prestar contas do que a escola está realizando com o currículo.

5.2 A língua no jogo de negociações

Concebendo a questão da língua como instrumento de poder, o conjunto de diários na sequência tem por objeto de análise compreender como a língua se apresenta como recurso na escola, um lugar de atravessamentos e altamente monolíngue. Para fins analíticos, parte-se da compreensão da língua como ato linguístico resultante de um jogo simbólico e discursivo, cujo sistema de diferenças produz identidades culturais (Silva, 2014) e bilinguismo subtrativo (Hamers; Blanc, 2000).

5.2.1 Diário

EMEF JDS, 19 de abril de 2019.

Primeiro dia da investigação de campo, na EMEF JDS, para este pesquisador: o choque de realidades.

Notei que os alunos imigrantes, sobretudo meninos, são mais inseguros que as meninas quando esse processo de imigração é recente (2ª geração). Uma determinada aluna do 6º ano, nascida no Brasil, mas de origem boliviana afirmou não gostar da língua espanhola e aymará (nativa).

EMEF JDS, 20 de abril de 2019.

O jogo de negociações na sala de aula

Quando da realização das atividades em equipes, percebe-se que os imigrantes assumem posição de inferioridade. No desenvolvimento de uma pesquisa sobre línguas do mundo, coube a três alunos imigrantes pesquisar sobre o espanhol, sendo que uma aluna argentina, retida, mas com boa oratória liderou o grupo na produção do cartaz e na apresentação, isto é, a língua como instrumento de poder, entrosamento e de socialização.

Há uma tendência de que os imigrantes formem grupos de afirmação, onde há o desenvolvimento de brincadeiras próprias. Alguns alunos são inseguros até mesmo ao pronunciarem o próprio nome por receio de serem ridicularizados pelos demais colegas.

EMEF JDS, 24 de abril de 2019

Ah, você fala espanhol!

Nesta manhã coincidiu das atividades do Projeto Intercâmbio Cultural acontecerem na parte da manhã (duas últimas aulas), logo, pude acompanhar a troca de experiências entre imigrantes e nativos. O professor Jorge propôs a realização do jogo de Caça ao Tesouro, onde os alunos deveriam se dividir em quatro grupos e encontrar os erros de ortografia na língua espanhola, primeiramente nas instruções do próprio jogo. Nesta data participaram 23 alunos, sendo 20 bolivianos e/ou filhos de imigrantes.

Uma determinada equipe contou com três alunas brasileiras e uma imigrante/descendente, que inclusive é colega de classe do Murillo, as primeiras tomaram a iniciativa de pegar a folha com as respectivas instruções e, no afã de tentar resolver logo os erros propositais de ortografia, acabaram por excluir a boliviana. Vendo que não seria possível ter êxito nesta empreitada pedagógica sem uma suficiência linguística em espanhol, tiveram que recorrer à outra aluna boliviana, falando “ah, você sabe espanhol né?”

Interessante ressaltar que, antes das atividades do Projeto começarem, um grupo de meninas estava vendo alguns pôsteres e revistas de cultura sul-coreana, mais especificamente K-pop.

EMEF JDS 07 de agosto de 2019

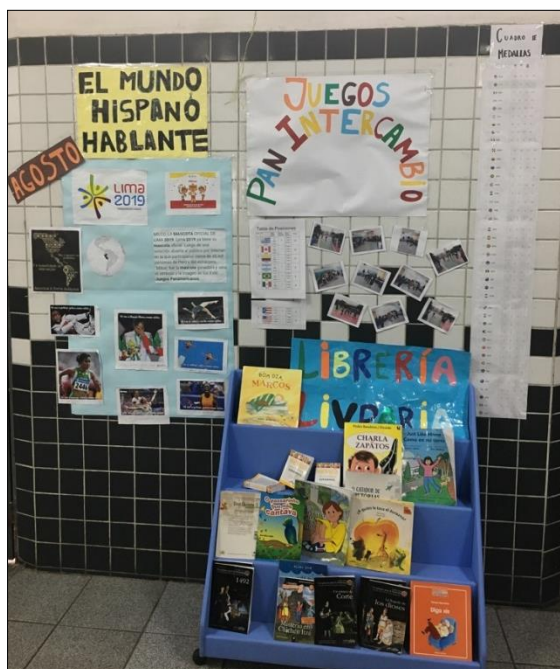
El mundo “hispanohablante”

Novamente, neste dia as atividades do Projeto Intercâmbio Cultural foram antecipadas para o turno da manhã, pois era momento de confraternizar. Neste sentido, foi realizada uma festa para os alunos integrantes e aniversariantes daquele mês.

Também, coincidiu com a realização dos Jogos Pan-Americanos de 2019, realizados em Lima, no Peru. Deste modo, as bolsistas do Projeto, seguindo as orientações do professor Jorge, decidiram realizar os próprios “Jogos Pan-Intercâmbio Cultural” com os materiais que a escola dispunha e jogos e brincadeiras próximas daquelas que são realizadas nas aulas de Educação Física e em momentos de lazer.

Como de costume, os alunos no início de cada mês organizaram o Jornal El Mundo Hispanohablante, Figura 18, com o respectivo tema que, neste agosto e setembro, seriam os Jogos Pan Americanos de 2019, assim, produziram cartazes com imagens das mascotes, mapa de localização do Peru, atletas do evento, sobretudo mulheres com os seguintes dizeres em espanhol: “jogue como uma garota”, sendo que os alunos deveriam traduzir as frases do espanhol para o português e vice-versa.

FIGURA 18. Jornal El Mundo Hispanohablante de agosto de 2019



Fonte: EMEF JDS, 2019. Foto do autor.

Esta atividade ocorreu em grupos, sendo que os meninos ficariam juntos e outro grupo de meninas ficou falando que eles eram machistas, por não terem chamado elas para participar da outra equipe.

EMEF JDS, 27 de agosto de 2019

Espanhol da Argentina versus Espanhol da Bolívia

A Evelin, nascida na Argentina e aluna do 9º ano, por conhecer melhor a língua espanhola ocupou a ponta do circuito e assumiu a função de perguntar aos demais colegas. Isso causou um certo desconforto, já que a equipe dos meninos afirmou que a equipe de Evelin foi privilegiada, pois saberia de antemão as respostas, como forma de compensação, a suposta equipe em vantagem foi penalizada em 30 segundos no circuito.

EMEF JDS, 24 de setembro de 2019

Entre o espanhol e o português

A professora Jordana teve que se ausentar por motivos de saúde, assim, uma outra docente ficou responsável por aplicar as atividades de língua inglesa, primeiro

a pintura, recorte e colagem no caderno das letras do alfabeto contendo um objeto e a respectiva tradução para o português.

Murillo disse que não queria colorir as imagens, primeiro por não ter a quantidade suficiente de lápis de cor, depois pela falta de apontador. Sugeri que emprestasse os lápis do colega, de imediato se negou. Muito inseguro, essa é uma característica marcante nele.

Depois ele começou a colorir com os lápis que tinha, quando concluiu esta etapa, foi até a professora e perguntou como deveria ser feita a tradução, já que ele não sabia todas as palavras em português, mostrando-se compreensiva, ela perguntou se ele sabia os nomes daqueles objetos em espanhol e caso sim, poderia escrevê-los. Os objetos mais do cotidiano (laranja, coelho, dinheiro, carro, trem, sorvete) ele soube.

Já o Leyton optou por copiar do caderno do Daniel, estando escrito em português. Ao final da aula, ele estava bem feliz, tanto que eu disse: não se preocupe em escrever somente em espanhol, você pode fazer, também, em português! E ele: “não profe, vou tentar em espanhol mesmo”. Mesmo assim, optando pelo espanhol, falava a todo instante que “não era bom”.

EMEF JDS, 25 de setembro de 2019

O caso do K-pop

Como “tarefa de casa” da semana anterior do Projeto Intercâmbio Cultural, os alunos deveriam trazer escrito uma música que gostam, em língua espanhola, a maioria dos alunos trouxeram, especialmente as meninas. Entretanto, alguns optaram pelas traduções de K-Pop para o espanhol, ainda que sem ritmo.

Exaltando felicidade, o Símon chegou com a convocação para realização da 2ª fase da Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP, ele está no 7º ano. Logo após, Mário chegou com uma outra convocação para a OBMEP, só que para o Ensino Médio e do Colégio Imperatriz Leopoldina. Eles faziam questão de expor com orgulho tais singelos pedaços de papel, mas com grande importância, sobretudo no tocante a autoafirmação.

EMEF JDS, 30 de outubro de 2019

Nada de músicas em espanhol

Nesta data foi realizada a “Festa do Dia dos Mortos”. No primeiro momento, os alunos organizaram a festa, alguns terminaram as máscaras enquanto outros jogavam tamancobol/pebolim.

Areli decidiu que não usaria a máscara já que tinha maquiado o rosto antes da sua chegada na EMEF JDS.

Antes da realização da festa, nos fundos do bloco de sala de aulas, três meninos (Leyton, Andres e Elmer) se sentaram nos banquinhos de concreto do pátio e, como de costume ficaram se provocando, em espanhol. Não deram muita atenção quando entreguei os bilhetes convidando os pais/responsáveis para a reunião que explicaria os aspectos da pesquisa.

Próximo ao portão de entrada dos alunos da tarde, estava um grupo de meninas se maquiando com vários kits de pintura, aparentemente custoso, tanto que uma delas disse que mesmo no Brás não era barato. Enquanto Yolanda se maquiava com o kit de outra menina, sua irmã, Areli falou que a maquiagem é muito cara e que não tinha dinheiro para comprá-las.

Entreguei os bilhetes sobre a reunião para explicar as intenções da minha pesquisa, todos prestaram atenção e guardaram os mesmos.

A Festa do Dia dos Mortos começou e, por mais que houvesse a insistência para que os alunos escolhessem músicas em espanhol, eles optaram pelas cantadas em língua inglesa, além de reggae e funks.

5.2.2 Análise

No início desta dissertação, são estabelecidas afinidades entre a gênese da pesquisa e o livro *A Infância de Jesus* de J.M. Coetzee (2013). Ao trazer as histórias do homem Simón e do menino David, o domínio sobre a língua apresenta-se como elemento primordial para sobrevivência no lugar de destino – Novilla. Em determinado momento, Simón exala suas indignações, dizendo “a música que ouvimos não tem peso. [...] Nossas próprias palavras não têm peso, essas palavras do espanhol que não brotam do nosso coração” (Coetzee, 2013, p. 75). Tais palavras traduzem a dificuldade inerente do imigrante em aprender uma nova língua, forçosamente, em um país distinto e empenhar esforços para dominá-la.

Ao analisar a produção social da identidade e da diferença, Silva (2014) assinala a identidade e a diferença como resultado de atos de criação linguística, portanto, criadas por meio de atos de linguagem, sendo que “apenas por atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais” (p. 77). Sabendo que as identidades são elaboradas mediante a marcação da diferença que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social, os sistemas classificatórios aplicam princípios de diferença a uma população dando “ordem à vida social, sendo afirmados nas falas e nos rituais” (WOODWARD, 2014, p. 41)

Silva (2014), se reportando ao linguista suíço Ferdinand de Saussure, destaca que “a linguagem é, fundamentalmente, um sistema de diferenças” (p. 77) em que os signos que constituem uma língua não possuem qualquer valor absoluto se considerarmos isoladamente, pelo contrário, a aquisição de valor ou sentido ocorre no que chama de cadeia infinita de outras marcas gráficas.

Logo no primeiro dia de observação etnográfica deste pesquisador na EMEF JDS, a questão da língua como instrumento de poder se mostrou perniciosa à diversidade com a qual depararia no território escolar. Surpreendeu o fato de a aluna do 6º ano, ter ascendência aymará, saber a língua deste povo, além do espanhol, e afirmar não gostar de ambas as línguas.

Em verdade, na Bolívia, as línguas indígenas estão galgando posições elevadas desde a promulgação da Nova Constituição do Estado Plurinacional Boliviano (Bolivia, 2009), Mignolo (2020) assinala a década de 1970 como marco do enfraquecimento do poder dos estados nacionais e o fortalecimento de comunidades antes reprimidas nos anos de construção das nações e consolidação dos estados. Nisto, “os latino-americanos assistiram ao reflorescimento dos movimentos indígenas reivindicando seus direitos, suas terras e suas línguas. Rigoberta Menchú emergiu desses processos” (p. 389). Outro marco importante no movimento de valorização dessas línguas remonta a junho de 1996, quando se realizou em Barcelona, Espanha, uma Conferência Mundial sobre os Direitos das Línguas a qual compareceram mais de cem organizações não governamentais. Presidida por Rigoberta Menchú, intelectual e militante Maia-quiché, da Guatemala, a Conferência objetivou a aprovação de uma declaração universal dos direitos das línguas, como complementar a resolução relativa aos direitos humanos.

Segundo uma Nota de Imprensa, divulgada em 2016 pelo *Instituto Nacional de Estadística – INE*, da Bolívia, com base no último censo realizado em 2012, por ocasião da comemoração do Dia Internacional da Língua Materna, 68,7% da população boliviana com 4 anos ou mais de idade aprenderam a falar castelhano em sua infância, enquanto 29,1% falam outros idiomas nativos com destaque para o Quéchuá e Aymará, 18% e 11,1%, respectivamente. Entre os departamentos bolivianos (equivalente aos estados brasileiros), as diferenças são discrepantes, enquanto no departamento de Chuquisaca (sul da Bolívia, cuja capital é Sucre), 55,2% aprenderam castelhano e 43,4% Quéchuá durante a infância, no departamento de Pando (extremo norte da Bolívia, cuja capital é Cobija, fronteiro com o Brasil nos estados do Acre e de Rondônia), situado na Amazônia Boliviana, 91,8% aprenderam castelhano versus 1,8% Quéchuá e 2,2% Aymará. O departamento de Potosí (extremo sudoeste da Bolívia) é o único que apresenta a maior porcentagem de população com 4 anos ou mais de idade que aprendeu idiomas indígenas desde a infância: 54,4% Quéchuá e 3,5% Aymará, totalizando 57,9%, face aos 42% que aprenderam castelhano.

Na outra extremidade do tabuleiro de negociações da língua, na EMEF JDS, o apreço pelo espanhol emergiu no instante em que uma determinada atividade do Projeto Intercâmbio Cultural chamada de caça ao tesouro, onde pistas foram escritas em espanhol, com erros ortográficos e ausência de palavras, cabendo aos alunos identificar tais erros propositais, corrigi-los e decifrar a carta para conseguir vencer no jogo. Na equipe formada por três alunas nativas brasileiras e uma boliviana, as primeiras ficaram reunidas em círculo, enquanto a colega boliviana estava há uns dois metros de distância, tentaram decifrar os enigmas rapidamente, mas pouco sabiam de espanhol. Diante da eminente desvantagem no jogo, lembraram da colega boliviana e a chamaram para resolver a questão. Ao reconhecer que identidade e diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva, torna-se indispensável destacar que

O processo de adiamento e diferenciação linguísticos por meio do qual elas são produzidas está longe, entretanto, de ser simétrico. A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas. (SILVA, 2014, p. 81)

Ser imigrante, dominar a língua espanhola e o português representa um poder de barganha em determinadas atividades desenvolvidas na escola, vide o caso de Evelin que, por ser fluente em ambas as línguas assumiu a liderança nos Jogos Pan-Intercâmbio Cultural. A gincana consistia em um circuito de exercícios físicos com cones, bambolês, cordas e bolas, ao final, cada aluno deveria responder uma pergunta em espanhol para pontuar na sua respectiva equipe. Evelin passou a ditar as perguntas, ou seja, um bilinguismo de adição.

Contudo, ao assumir uma perspectiva Multiculturalista Assimilacionista ou Diferencialista (Candau, 2008), existem reverberações nos tipos de bilinguismo (Hamers; Blanc, 2000) manifestado no espaço escolar quanto ao: a) status, sendo Bilinguismo Aditivo (sem perda ou prejuízo da L₁, valorizado socialmente, apresentando uma vantagem cognitiva) ou Bilinguismo Subtrativo (com perda ou prejuízo da L₁, pois L₂ é valorizada em detrimento da desvantagem cognitiva de L₁) e; b) Identidade Cultural, podendo ser Bilinguismo Bicultural (afiliação positiva em relação às duas línguas), Bilinguismo Monocultural (identidade cultural em relação a L₁ ou L₂), Bilinguismo Acultural (identidade cultural apenas em relação a L₂) e Bilinguismo Descultural (identidade cultural anômica).

Hamers e Blanc (2000) ao aprofundar nos casos de mudança de linguagem, mencionam que, em alguns casos de desenvolvimento bilingue, uma mudança de idioma pode ocorrer no sentir que uma linguagem presente no início do desenvolvimento pode desaparecer ou ficar atrofiada.

Neste caso, uma das possibilidades casuísticas é de que os dois idiomas sejam aprendidos consecutiva e ou simultaneamente, e a L₁ ou L_A desaparece, ou torna-se atrofiada, logo a tendência é se tornar monolíngue na língua dominante. Para os autores, esse caso é frequente quando famílias de imigrantes adotam o modelo a língua de maior prestígio no país de acolhimento, frequentemente antes dos adultos terem adquirido competência suficiente nessa língua. Deste modo, por haver uma ausência de modelo, ocorre o bilinguismo subtrativo, em que L₂ substitui - L₁ (Hamers; Blanc, 2000), como é observável nos relatos da pesquisa em que os sujeitos acabam por privilegiar L₂ na escola.

Outro caso mencionado por Hamers e Blanc (2000) é quando L₁ e L₂ são aprendidas simultaneamente, mas uma é usada apenas para funções comunicativas e outra para todas as funções. Como exemplo, os autores citam uma criança cujos pais falam a mesma língua e um zelador a outra, deste modo, uma língua é

aprendida para todas as funções e a outra para um número restrito de funções. Ambas as línguas são valorizadas pela criança, mas a que serve para funções cognitivas serão relativamente mais valorizadas. No processo de internalização, a criança valoriza ambas as línguas de formas diferentes. Justifica-se pelo fato de que L₂ apresenta funções cognitivas ao passo que L₁ funções comunicativas em determinados contextos restritos.

Entretanto, não se trata de uma negação das línguas, sobretudo da espanhola, de modo permanente, pois em outros momentos e espaços como entrada e saída, intervalo/recreio e na pracinha em frente da EMEF JDS, as conversas e brincadeiras evocando a o espanhol eram muito comuns, sobretudo provocações típicas entre jovens, muitas vezes difíceis de serem compreendidas por brasileiros e que fazem sentido somente para nativos da Bolívia.

Reforçando a ideia de identidade enquanto celebração móvel (Hall, 2019) e fluída na modernidade líquida (Bauman, 2001, 2013), além de L₁ e L₂, é notável a entrada de outras línguas na escola, a inglesa por força das matrizes curriculares e da cultura de massa, especialmente através das músicas e, mais recentemente músicas coreanas com o *k-pop*, que engloba estilos e gêneros ocidentais como o *rock*, *jazz*, *hip-hop*, *reggae*, *folk* e, sobretudo, o *pop* com as raízes sul-coreanas. Justamente porque “hoje a cultura consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas”. (BAUMAN, 2013)

5.3 Conectado com o mundo do trabalho

O conjunto de diários e respectiva análise aprofunda-se nas conexões estabelecidas dos sujeitos da pesquisa com o mundo do trabalho. Longe da pretensão de estabelecer uma reflexão reducionista ao binômio boliviano-costura, a presente tessitura teórica objetiva: a) demonstrar uma extrapolação dos horizontes profissionais desses jovens que ultrapassa a oficina de costura e; b) percepção, por parte dos sujeitos da pesquisa, das relações de trabalho entre imigrantes.

5.3.1 Diário

EMEF JDS, 20 de agosto de 2019

Ser costureiro? Não!

Na realização das atividades de inglês, perguntei ao Murillo o que ele gostaria de fazer como profissão no futuro. Ele disse que gosta de jogos digitais, quando perguntado se queria ser costureiro, disse que não.

EMEF JDS, 11 de setembro de 2019

Em busca de um horizonte que não seja em uma oficina

Nesta data, os alunos participantes do Projeto Intercâmbio Cultural produziram um caderno, costurado a mão e customizando, depois. Os alunos foram separados em quatro equipes para facilitar a distribuição dos materiais (primeiro grupo de alunos bolivianos, segundo composto por duas alunas brasileiras e dois alunos bolivianos, o terceiro composto por quatro alunas brasileiras e a última equipe foi na realidade uma dupla composta pela Evelin e sua amiga, a Amanda)

Evelin e Amanda, recorrentemente, não interagiram com os demais alunos, acredito que isto se deve ao fato de estarem no 9º ano, assim, as conversas permeiam os dilemas dos adolescentes e as perspectivas de futuro, Evelin disse que pretende tentar o vestibulinho da ETEC – Escolas Técnicas Estaduais ou do IFSP – Instituto Federal de São Paulo, mas não sabe como proceder, assim, indiquei o Coletivo Boliviano “Sí, yo puedo” (Sim, eu posso) que oferta cursos preparatórios aos imigrantes/filhos de imigrantes.

No outro grupo, formado majoritariamente por meninas, participavam outros dois alunos que estudaram na EMEF JDS no ano de 2018, concluindo o Ensino Fundamental, Mário e Yolanda, atualmente estão no Colégio Estadual Imperatriz Leopoldina.

Yolanda é irmã da Areli, que está no 8º ano da EMEF JDS, o pai dela possui uma oficina de costura na Vila Maria Alta.

Os de Mário também, mas ele disse não querer seguir a profissão dos pais, achando muito chato estar sentado durante várias horas na frente de uma máquina de costura, por isso estava fazendo vários cursos de informática e rotinas administrativas, mas por hora, está auxiliando seus pais e assim consegue algum dinheiro para sair aos finais de semana e levar sua namorada para passear.

EMEF JDS, 23 de outubro de 2019

Nicho da costura 1

Em uma atividade de customização de cadernos artesanais que estávamos realizando com os alunos do Projeto Intercâmbio Cultural, notei que Mário estava faltando com certa frequência, sua amiga e colega de Colégio, a Jasmin, comentou que ele conseguiu um estágio em área administrativa, pois já realiza um curso profissionalizante.

Neste dia, Nayla iniciou as atividades do Projeto Intercâmbio Cultural chorando e se isolou em um canto. Ficou calada e deu a entender que as causas estariam relacionadas às amizades, sobretudo ao Enrique, um outro aluno muito próximo dela que começou a namorar, deixando a amiga em segundo plano. Relatou, também, que ajuda seus pais no trabalho com a costura, eles têm uma loja no Brás, ela vai aos finais de semana e alguns dias durante a semana para ajudar.

Reclamou dos imigrantes haitianos que compram as roupas na loja de seus pais e revendem pelas ruas do referido bairro, para ela, a costura e a venda de roupas deveria ser só dos bolivianos, não devendo ser “ameaçado” por outros imigrantes.

EMEF JDS, 30 de outubro de 2019

Nicho da costura 2

Era a Festa do Dia dos Mortos, repentinamente, Símon comentou que sua mãe estava viajando, entregando roupas em lojas do Rio de Janeiro, para ele, quem vende coisas na rua, no metrô, nos ônibus ou em outros lugares é criminoso e, ainda que estivesse precisando por uma questão de desemprego.

Areli e Yolanda, comentaram que seu pai está com dificuldade para andar, assim, elas têm que trabalhar na oficina de costura depois que chegam da escola, Josi também comentou sobre as idas à Feirinha da Madrugada no Brás para ajudar seus pais na venda de roupas.

5.3.2 Análise

“Bolivianos buscam cursos para tornar suas oficinas lucrativas”⁵⁴ (FOLHA DE SÃO PAULO, 2015)

“Trabalho infantil na indústria têxtil de SP atinge principalmente migrantes”.⁵⁵ (PORTAL CRIANÇA LIVRE DE TRABALHO INFANTIL, 2018)

“Bebês crescem entre máquinas e se ferem em oficinas de roupa pelo Brasil”.⁵⁶ (UOL, 2020)

Integrantes dos veículos de comunicação, de massa ou alternativos, notícias como esta causam pouca estranheza, pela forma como se desenvolvem as relações de trabalho em situações análogas à escravidão, segundo a Organização Internacional do Trabalho – OIT. Entretanto, discutir a imigração de jovens bolivianos pela óptica do trabalho em oficinas de costura não constitui objeto desta análise, mas como estes jovens se mostram dispostos a buscar estratégias e traçar projetos para construir um futuro cujo as oficinas de costura serão apenas locais de trabalho de seus pais, ainda que compartilhadas com a moradia.

Na dissertação de Mestrado intitulada “Fronteiras do Direito Humano à Educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo”, Magalhães (2010) entrevistou uma jovem de 17 anos que, na época, morava há sete anos em São Paulo e era estudante do Ensino Médio e demonstrou estar bem articulada com os movimentos, coletivos de imigrantes e ONGs em São Paulo, permitindo uma visão ampla sobre as questões migratórias.

No intuito de sistematizar as ideias que comporiam o Plano de Educação da Cidade de São Paulo, Magalhães (2010) destaca que acompanhou uma plenária que ocorreu na ONG Ação Educativa, durou oito horas e contou com a participação

⁵⁴ FOLHA DE SÃO PAULO. Bolivianos buscam cursos para tornar suas oficinas lucrativas. 24/05/2015. Disponível em <https://m.folha.uol.com.br/mercado/2015/05/1632506-bolivianos-buscam-cursos-para-tornar-suas-oficinas-de-costura-lucrativas.shtml>. Acesso em 21 nov. 2021.

⁵⁵ PORTAL CRIANÇA LIVRE DE TRABALHO INFANTIL. Trabalho infantil na indústria têxtil de SP atinge principalmente migrantes. Disponível em <https://livredetrabalho infantil.org.br/noticias/reportagens/trabalho-infantil-na-industria-textil/>. Acesso em 21 nov. 2021.

⁵⁶ UOL. Bebês crescem entre máquinas e se ferem em oficinas de roupa pelo Brasil. 27/01/2020. Disponível em <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/reporter-brasil/2020/01/27/criancas-oficinas-costura-sao-paulo.htm>. Acesso em 21 nov. 2021.

de 30 pessoas bolivianas, brasileiras, paraguaias e peruanas. A autora reforça que “estavam presentes homens e mulheres, pais de estudantes da rede pública, jovens estudantes ou que estavam em busca de oportunidades de escolarização e formação profissional” (p. 122). Uma das perguntas realizadas no encontro foi “pensando na sua vida e na vida de seus(suas) filhos(as), qual seria a educação dos seus sonhos?”, tendo a seguinte resposta como registro da indignação

Por que não nos deixam entrar em uma universidade ou curso técnico *si já temos certificado*? Os secretários das escolas não sabem como informar e não me deixam fazer os cursos. Não há nenhuma orientação para que possamos prosseguir estudando. (Ariel) (MAGALHÃES, 2010, p. 122)

Há dez anos (2009-2019), Magalhães (2010) identificou um esforço de imigrantes bolivianos para dar continuidade nos estudos a fim de alcançar os níveis mais elevados da educação, entretanto, as restrições de acesso se fizeram presentes.

Segundo dados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP, 2020a) com base no Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em 2010 em 11.999 matrículas de estudantes imigrantes internacionais no ensino superior⁵⁷, sendo que a Bolívia constava na 10^a posição, com 425 estudantes. Em contrapartida, no ano de 2018⁵⁸, depara-se com um crescimento no acesso ao ensino superior por parte dos bolivianos. De 17.061 matrículas, 984 eram de bolivianos, representando o 5^o país de origem com mais estudantes matriculados no ensino superior. Dos 984 estudantes imigrantes internacionais matriculados no Brasil de origem da Bolívia, 151 tinham idades entre 15 e 19 anos e 458 entre 20 e 24 anos, 717 alunos estudavam em instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) em cursos, principalmente, das áreas de saúde (200) e negócios e administração (144). Sendo que São Paulo como município do local do curso presencial tinha 391 matrículas. Quando se reporta aos dados do Ensino Médio, em 2017 eram 1.771 alunos imigrantes internacionais matriculados no ensino básico de origem boliviana e, apenas 214 matriculados no ensino técnico subsequente em 2018. Considerando o Ensino Superior e o Técnico Subsequente como posteriores à conclusão do

⁵⁷ Considera apenas matrículas de estudantes imigrantes internacionais no ensino superior presencial.

⁵⁸ O Banco Interativo do NEPO/UNICAMP de estudantes imigrantes internacionais matriculados no ensino superior não possui dados de 2019 em diante.

Ensino Médio, torna-se evidente a ruptura das condições de acesso a estes níveis mais elevados de ensino.

Face a isto, percebeu-se a formação de uma rede articulada de apoio e fortalecimento da presença dos imigrantes bolivianos em São Paulo a fim de pleitear uma participação social equânime nas esferas municipal, estadual e federal. Com isso, coletivos de imigrantes passaram a oferecer cursinhos preparatórios de exames para que os jovens imigrantes e descendentes de bolivianos pudessem acessar o ensino técnico e superior.

Neste contexto ressalta-se o papel do Coletivo *Sí, Yo Puedo!* (Sim, eu posso!) descrito por eles como

O "Coletivo Sí, Yo Puedo" é conformado por um grupo de voluntárias e voluntários de várias nacionalidades que a partir de março de 2012 constituíram um espaço de acolhimento e orientação vocacional e profissional de apoio na busca do trabalho formal de imigrantes, dentro do espaço da praça Kantuta. Não somos uma ONG como um movimento. O nosso principal objetivo é a Democratização da informação e a luta pelo acesso a educação das comunidades imigrantes, para promover a real integração de trabalhadoras e trabalhadores imigrantes na cidade de São Paulo, a partir da instrumentalização destes com encontros de orientação profissional/vocacional e encaminhamento para a busca do trabalho formal.⁵⁹ (COLETIVO SÍ, YO PUEDO!, 2021)

Dentre as várias ações e projetos tais como: cursos de Português para Imigrantes, orientação sobre regularização migratória, o Coletivo *Sí, Yo Puedo!* também oferece o curso preparatório para o vestibulinho da ETEC – Escolas Técnicas Estaduais mantidas pelo Centro Paula Souza, do Governo do Estado de São Paulo⁶⁰. Na Figura 19 está um exemplo do material de divulgação do ano de 2020, ocorrido no *Facebook* oficial do Coletivo.

⁵⁹ COLETIVO SÍ, YO PUEDO! Disponível em <https://www.facebook.com/ColetivoSiYoPuedo/> Acesso em 21 nov. 2021

⁶⁰ O Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico. Presente em 369 municípios, a instituição administra 223 Escolas Técnicas (Etecs) e 74 Faculdades de Tecnologia (Fatecs) estaduais, com mais de 322 mil alunos em cursos técnicos de nível médio e superiores tecnológicos. (ETEC, 2021)

FIGURA 19. Material de divulgação do cursinho preparatório para a ETEC



Fonte: Coletivo *Sí, Yo Puedo!*, 2021.

Chama a atenção o fato das ações de inscrição e aulas ocorrerem aos domingos à tarde, uma possível causa dessa organização pode ser atribuída ao contexto de que muitos jovens auxiliam seus pais nas oficinas de costura e/ou na comercialização das roupas na Feirinha da Madrugada, como é o caso de Areli, Nayla e Yolanda, durante a semana de modo que seria inviável a participação em outros dias, mesmo aos sábados. As inscrições ocorreram na barraca do *Sí, Yo Puedo!* instalada na Praça Kantuta enquanto as aulas no IFSP – Instituto Federal de São Paulo, localizado na frente da mesma Praça.

Outro destaque é o curso de Empreendedorismo para Mulheres Imigrantes (2018), conforme a Figura 20, para que possam empreender em outros ramos além da costura.

FIGURA 20. Material de divulgação de cursos gratuitos do Coletivo *Sí, Yo Puedo!*



Fonte: Coletivo *Sí, Yo Puedo!*, 2021.

Neste âmbito, o que se percebeu na fala dos jovens sujeitos da pesquisa foi uma tentativa de encontrar caminhos profissionais alternativos às oficinas de costura, a despeito da fala de Murillo (6º ano) que deseja estudar jogos digitais e Mário (1ª série do E.M.) que ajudava seus pais na oficina de costura para conseguir um pouco de dinheiro a fim de satisfazer suas necessidades de lazer e levar sua namorada para passear, mas em paralelo estava se aperfeiçoando em cursos rápidos (pagos) de informática e rotinas administrativas e conseguiu um estágio, ou seja, utilizou da oficina como trampolim para galgar novos horizontes.

Embora muitos jovens estejam conectados com o mundo do trabalho nas oficinas de costura, a percepção, por parte dos sujeitos da pesquisa, das relações de trabalho entre imigrantes é o outro tópico de discussão. Se por um lado, parecem não se importar muito em seguir a profissão de seus pais, por outro a defendem impetuosamente. Nayla ao reclamar dos imigrantes haitianos que compram as roupas na loja de seus pais e as revendem nas ruas do Brás e Símon taxativo ao afirmar que as pessoas que vendem produtos, inclusive roupas nas ruas e no metrô, corresponde a uma atitude criminosa, dá a entender que o nicho profissional da costura pertenceria somente a determinado grupo de imigrantes – os bolivianos, e que nenhum outro deveria ocupar qualquer tipo de posto ligado à costura, sendo da produção à venda.

A relação de bolivianos com outros grupos de imigrantes é apontada como conflituosa por Magalhães (2010), menciona que na década de 1990 os coreanos eram os proprietários das confecções e empregavam os bolivianos. No decorrer do tempo, os primeiros venderam as oficinas de costura para os funcionários bolivianos, dado que se dedicaram a atividades mais lucrativas dentro da cadeia produtiva. Com

isso, os bolivianos passaram a estruturar as oficinas de costura, empregando conterrâneos recém-chegados, principalmente jovens.

5.4 Imaginário sociocultural boliviano

O diário e sua respectiva análise tematizados e nomeados de *Imaginário sociocultural boliviano* discutem a forma como a cultura boliviana é capilarizada no cotidiano dos imigrantes e descendentes. Para tal, foram identificados relatos que remetem ao imaginário sobre o ensino público boliviano, a concepção de família, a dimensão do cuidado e as festividades. O aprofundamento teórico e analítico baseia-se na Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia (Bolívia, 2009), Lei da Educação Boliviana (Bolívia, 2010), o Código das Famílias (Bolívia, 2014) e dados do Instituto Nacional de Estadística – INE (Bolívia, 2021).

5.4.1 Diário

EMEF JDS, 12 de junho de 2019

Lá é melhor!

Neste dia, no 6º ano, o Murillo não veio na aula, somente o Leyton.

Leyton tem 13 anos, nascido na Bolívia, chegou no Brasil com 10. Em La Paz, afirmou que as escolas são maiores, que os alunos ficam mais tempo estudando, ganham livros, os professores são mais legais e os alunos ficam mais quietos quando os professores explicam os conteúdos.

EMEF JDS, 04 de setembro de 2019

Famílias bolivianas

No início da aula, do 6º ano, a professora Jordana afirmou que faria a Skill Gincana, mas depois da distribuição dos cartões necessários para a realização do respectivo jogo, percebeu que a turma estava muito agitada e acabou cancelando o mesmo. O referido cartão continha um nome fictício e um país.

Murillo ficou com o da Argentina, enquanto o aluno da frente Caio com o cartão contendo o nome João e o país Bolívia. Caio disse que aquele nome lembrava o seu pai seu pai que agredia frequentemente a sua mãe e acabou

falecendo. Quando perguntado o que pensava sobre a Bolívia, não disse nada. O aluno é brasileiro.

A atividade aplicada ao 6º A nesta data referia-se às diferentes configurações familiares, desde famílias compostas por uma mulher, homem e filhos até famílias compostas por dois homens ou duas mulheres, famílias pouco e muito numerosas entre outras.

Eis que um aluno perguntou se uma família com duas mulheres casadas era “certo”?

De imediato a professora respondeu que sim já que ali estava a diversidade. Leyton disse que na Bolívia famílias assim não são comuns.

Após a realização das atividades do livro, o Murillo começou a registrar no caderno um texto passado na lousa sobre os pronomes possessivos em inglês. Não sei se, pela dificuldade de visualização ou não entendimento, ele trocou a maioria das palavras, de modo que nem eu entendia.

Assim, foi aconselhado pela professora para que refizesse a parte escrita.

EMEF JDS, 27 de agosto de 2019

Um cuidado patriarcal?

No Projeto Intercâmbio Cultural foi realizada a final dos Jogos Pan-Intercâmbio com um circuito envolvendo corrida, cesta de basquete, bambolê no cone e jogo de perguntas e respostas em espanhol sobre esportes (futebol). A decisão foi pelo basquete, algo que não aconteceria se os alunos fossem brasileiros.

Na reunião com o professor Jorge, idealizador do projeto e que sempre nos auxiliava nas propostas atividades desenvolvidas com os alunos, comentou que as famílias bolivianas são patriarcais, sendo que os pais são responsáveis por levar os filhos à escola, enquanto as mães cuidam dos filhos menores e das costuras.

EMEF JDS, 25 de setembro de 2019

Um projeto de futuro que perpassa pela Bolívia

Como foi a finalização do mês, no Projeto Intercâmbio Cultural, ocorreu uma comemoração para os aniversariantes do mês de setembro. Entre as conversas dos alunos, muitos falaram dos irmãos que têm, tanto Brenda quanto Símon disseram que têm outros cinco irmãos.

Em determinado momento, Yuliana e Nayla conversavam sobre o futuro, aquela nasceu na Bolívia, chegou no Brasil há dois anos e seus pais trabalham no Brás vendendo roupas.

Yuliana disse que adora a Bolívia, falava suspirando, quando perguntada se gostava mais da escola de lá, disse que sim, já que eram mais puxadas nos conteúdos e que seu desejo é cursar universidade lá. Aconselhou Nayla a fazer o mesmo, pois lá as universidades são públicas.

EMEF JDS, 16 de outubro de 2019

Festa lá e cá

Em comemoração ao Dia dos Mortos ou Dia de los muertos (em espanhol) foi passado o filme Viva: a vida é uma festa. Muitos alunos, de ascendência boliviana, não conseguiram relacionar ao “Pão dos Mortos” que ocorre na Bolívia, somente uma aluna, a Areli que conseguiu lembrar e contextualizar com as festas populares bolivianas seus familiares participavam lá.

EMEF JDS, 30 de outubro de 2019

A dimensão do cuidado em um simples pedaço de bolo

Nesta data foi realizada a “Festa do Dia dos Mortos”.

Quando o portão foi aberto para os alunos da tarde entrarem, Brenda se logo se prontificou de pegar um pedaço de bolo para sua irmã.

EMEF JDS, 06 de novembro de 2019

Mesmo longe, conectado com o que acontece na Bolívia

Por conta da reunião com os pais e/ou responsáveis dos alunos participantes do Projeto, para que pudessem conhecer as intenções da pesquisa, foi enviado um bilhete na semana anterior. A coordenadora pedagógica sugeriu que a reunião fosse logo na primeira aula, às 7h30, visto que muitos pais deixam seus filhos na escola e voltam para casa trabalhar nas oficinas ou em outros tipos de trabalho, assim, a chance de vários pais virem até a escola seria maior.

Antes disso, por iniciativa da diretora e coordenadora, a pesquisa foi pautada na reunião do Conselho Escolar (instância colegiada) para que fosse devidamente permitida.

Na reunião compareceram apenas um pai (da Yolanda e Areli) e uma mãe (da Evelin), eles vieram a priori para uma reunião para as tratativas sobre uma entrevista a ser concedida para a Embaixada da Espanha no Brasil em função da seleção do Projeto do Intercâmbio Cultural dentro de um concurso. Foi a única escola pública, as demais eram particulares ou de natureza filantrópica.

Após a reunião com a Coordenação Pedagógica, os pais assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, mas antes disso houve uma longa conversa com eles sobre vários temas, especialmente na reeleição do Presidente boliviano Evo Morales que renunciaria quatro dias depois (10/11).

A mãe da Evelin foi a que mais falou, embora tenha nascido na Argentina, viveu durante vários anos na Bolívia. Concordou com os avanços sociais do Governo de Evo Morales, mas não concorda com um quarto mandato.

Já o pai de Yolanda e da Areli ressaltou a aprovação da nova constituição boliviana “Estado Plurinacional”. Alegou que o Evo Morales não pagou a dívida externa, já que foi perdoado por ela e, também, não concorda com um quarto mandato da forma como estava se desenhando politicamente, mas concordaria com um presidente eleito que pertencesse ao mesmo grupo político de Evo.

Sobre a pesquisa, a mãe da Evelin perguntou se a filha tinha aceitado participar da pesquisa, caso sim ela assinaria a TCLE. Os pais se mostraram muito solícitos e apoiadores da pesquisa.

5.4.2 Análise

Como oposição à ideia de Estado Nacional, Bolívia e Equador passam a ser Estados Plurinacionais face à promulgação das constituições reformuladas em 2009. Magalhães (2009) situa historicamente que a ideia de Estado Plurinacional tem como objetivo ultrapassar as bases uniformizadoras e intolerantes do Estado Nacional “onde todos os grupos sociais devem se conformar aos valores determinados na constituição nacional em termos de direito de família, direito de propriedade e sistema econômico entre outros aspectos importantes da vida social.” (MAGALHÃES, 2008, p. 209)

À época da promulgação da Constituição do Estado Plurinacional, o horizonte político, social, econômico e cultural da América Latina apontava para um processo

de transformação social democrática, Magalhães (2008), salienta que da Argentina ao México, os movimentos sociais estavam conquistando êxito em processos eleitorais, elegendo seus representantes e conquistando espaço e direitos historicamente negados às populações indígenas. Tal reconhecimento extrapola os limites do reconhecimento de um conjunto de direitos e atinge as esferas educacionais, culturais, sociais entre outras.

Antes de compreender a crescente de investimentos públicos em educação, é necessário retornar ao ano de 2005⁶¹, quando entrou em discussão a Lei dos Hidrocarbonetos que previa a implantação de um imposto não-dedutível de 32% sobre as empresas multinacionais exploradoras de petróleo, além dos 18% já cobrados na forma de royalties. Carlos Mesa, então presidente, não sancionou, tampouco vetou a Lei, abrindo caminho para que o líder do movimento cocaleiro Evo Morales empenhasse uma série de manifestações contrárias ao posicionamento de Mesa que, somadas ao descontentamento com a sua forma de governo, elegeram Morales como 65º Presidente Boliviano, e o primeiro de ascendência indígena, que governou entre 2006 e 2019.

Ao assumir uma posição em defesa dos costumes indígenas, Morales constituiu a gênese do que três anos depois seria a Nova Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia (2009) e, para engendrar a agenda de reformas estruturais, promulgou a Lei dos Hidrocarbonetos para gerar lucros que fomentassem a implementação de políticas sociais, culminando com a redução da desigualdade, com base no Coeficiente de Gini, de 0,60 em 2005 para 0,42 em 2019, redução do percentual de pobreza extrema de 38,2% (2005) contra 15,2% (2018) e de pobreza de 60% (2005) para 34,6 (2018), segundo dados do Instituto Nacional de Estadística da Bolívia – INE. (BOLÍVIA, 2021)

Em seu Capítulo 6, nos Artigos 77 e 78, a Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia (Bolivia, 2009) prevê a instituição de uma educação intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educativo com visas a fomentar o civismo, o diálogo intercultural e os valores éticos e morais, englobando a equidade de gênero, a não diferenciação de papéis, a não violência e a vigência plena dos direitos humanos.

⁶¹ FOLHA DE SÃO PAULO. Bolívia tem nova Lei de Hidrocarbonetos com silêncio de Mesa. 17/05/2005. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/mundo/ult94u83860.shtml?origin=folha>> Acesso em 20 nov. 2021.

Complementar à Constituição do Estado Plurinacional da Bolívia, é publicado um documento intitulado *Bolivia - Nueva Constitución Política Del Estado: Conceptos elementares para su desarrollo normativo*⁶² (Bolívia, 2010) no qual são tecidas duras críticas ao modelo de escola construído em uma perspectiva colonial e segregacionista

A escola é o caminho para outro mundo, lá eles vão te ensinar, eles vão te forçar, que você não deve falar aimará, quíchua; deve falar espanhol. Esta criança não pode falar a língua dele e ele fala mal o espanhol, então ele é bloqueado, neutralizado, perde confie e deixe estar; Por medo de errar, ele prefere ficar calado, até hoje. Depois vem o segundo, terceiro, quarto ano ... e pouco a pouco haverá aprendeu novos valores, nova lógica. Graças à escola você será capaz de se diferenciar que colocar poncho é atraso, vestir terno e gravata é progresso. Para vestir saia é atraso, vestir vestido é progresso. Falar aimará, quíchua, é retrógrado, falar espanhol é um progresso e pronto. Então eles vão te ensinar que Simón Bolívar é um libertador de cinco nações e que graças a ele hoje somos livres, independentes, soberanos, quando a única coisa que temos é fato de Simón Bolívar é nos transferir do patrono, do patrono espanhol nos mudou para o chefe yanque. Que independência? Que soberania? [...]E na escola você tem que marchar, marchar pra entrar no curso, marchar pra recuar, marchar para tudo. Marcha tem um objetivo, é domar o educação selvagem e militarizada. A educação para os pobres é domesticadora, os pobres têm que aprender obedecer, enquanto a educação para o filho do rico é aprender a mandar; desde muito jovem ele está chutando o funcionário, é que ele está aprendendo para comandar, para exercer o poder.⁶³ (BOLÍVIA, 2010, p. 23) (tradução livre)

Bittencourt e Perez (2018), em artigo sobre a educação no Estado Plurinacional da Bolívia, denominam este período de “Revolução Cultural”, em face das mudanças estruturais promovidas que começaram com a reconfiguração do papel do Estado via priorização dos serviços públicos a fim de impulsionar o

⁶² Bolívia – Nova Constituição Política do Estado: conceitos elementares para o seu desenvolvimento normativo.

⁶³ *La escuela es el camino a otro mundo, ahí le enseñarán, obligarán, que no debe hablar aymara, quechua, debe hablar castellano. Este niño no puede hablar su idioma y habla mal el castellano, entonces se bloquea, se neutraliza, pierde confianza y se deja estar; por miedo a equivocarse, prefiere callar, hasta hoy. Luego vienen el segundo curso, tercero, cuarto... y poco a poco habrá aprendido nuevos valores, nuevas lógicas. Gracias a la escuela podrá diferenciar que ponerse poncho es atraso, ponerse terno y corbata es progreso. Ponerse pollera es atraso, ponerse vestido es progreso. Hablar aymara, quechua, es atraso, hablar castellano es progreso, y listo. Luego le enseñarán que Simón Bolívar es libertador de cinco naciones y que gracias a él hoy somos libres, independientes, soberanos, cuando lo único que ha hecho Simón Bolívar es traspasarnos de patrón, del patrón español nos cambió al patrón yanqui. ¿Cuál independencia?, ¿Cuál soberanía? Y en la escuela hay que marchar, marchar para entrar al curso, marchar para el retiro, marchar para todo. El marchar tiene un objetivo, se trata de domesticar al salvaje, educación militarizada. La educación para el pobre es domesticadora, el pobre tiene que aprender a obedecer, mientras que la educación para el hijo del rico es para aprender a mandar; desde muy pequeño está pateando a la empleada, es que está aprendiendo a mandar, a ejercer poder.*

desenvolvimento educacional e, assim, promover o tão esperado câmbio estrutural em níveis sociais, econômicos e culturais.

Em curso havia um Plano de Desenvolvimento Econômico e Social (PND) pautado em quatro áreas estratégicas nacionais: a) Estratégia econômica; b) Estratégia sócio comunitária; c) Estratégia de relacionamento internacional e; d) Estratégia do poder social, perfazendo um conjunto de medidas que culminariam na construção de uma “Bolívia digna, soberana, produtiva e para viver bem”. Como consequência, houve a promulgação da Lei da Educação Avelino Siñani- Elizardo Pérez, nº 070/2010 de 20 de dezembro de 2010 que mudou radicalmente a visão sobre educação na Bolívia a partir da universalização da educação, pública e garantida pelo Estado até o nível superior, sendo que até o ensino médio (*bachillerato*) é obrigatória. Representou um marco para a educação boliviana ao adotar um viés inclusivo para camadas historicamente excluídas. (BOLÍVIA, 2010)

É notável o avanço na questão do acesso ao ensino superior em universidades públicas, passando de 301.921 alunos, em 2008, para 551.353, em 2018, um aumento de aproximadamente 82% (Bolívia, 2021) convergindo com as falas de Yuliana e Nayla e deve atender a todos os bolivianos e bolivianas

É universal, porque atende a todos os habitantes do Estado Plurinacional, bem como às mulheres bolivianas e bolivianas que residem no exterior, desenvolve-se ao longo da vida, sem limitação ou condicionamento, de acordo com os subsistemas, modalidades e programas do Sistema Educativo Plurinacional.⁶⁴ (BOLÍVIA, 2010)

Sobre este cenário educacional, histórico de valorização da escola e político que muitos bolivianos alimentam o sonho de estudar na terra de seus pais e, por conseguinte usufruir de uma educação que lhes parece mais promissora do que aquela ofertada em solo brasileiro. Embora muitos desses alunos nunca tivessem estudado em escolas bolivianas, neles a memória é elemento predominante. Pollak (1992) sobre memória e identidade social, destaca que a primeira enquanto um fenômeno construído em dois níveis de diferenciação: 1º - memória individual, como aquela resultante dos acontecimentos vividos individualmente e; 2º - memória coletiva, chamados por Pollak (1992, p. 201) de acontecimentos “vividos por tabela”,

⁶⁴ *Es universal, porque atiende a todas y todos los habitantes del Estado Plurinacional, así como a las bolivianas y los bolivianos que viven en el exterior, se desarrolla a lo largo de toda la vida, sin limitación ni condicionamiento alguno, de acuerdo a los subsistemas, modalidades y programas del Sistema Educativo Plurinacional.*

acontecimentos vividos pelo grupo ou pela coletividade à qual a pessoa se sente pertencer. São acontecimentos dos quais a pessoa nem sempre participou mas que, no imaginário, tomaram tamanho relevo que, no fim das contas, é quase impossível que ela consiga saber se participou ou não. Se formos mais longe, a esses acontecimentos vividos por tabela vêm se juntar todos os eventos que não se situam dentro do espaço-tempo de uma pessoa ou de um grupo. É perfeitamente possível que, por meio da socialização política, ou da socialização histórica, ocorrem um fenômeno de projeção ou de identificação com determinado passado, tão forte que podemos falar numa memória quase que herdada. (POLLAK, 1992, p. 201)

Justamente sobre esta memória coletiva que os jovens estudantes bolivianos, participantes desta pesquisa, alimentam o imaginário sobre as escolas do altiplano. Imaginário, não no sentido de algo irreal, mas uma construção coletiva passada de pai e mãe para filho(a) sobre os avanços da educação boliviana em relação à ofertada no Brasil.

Um adendo pertinente, é destacar que os bolivianos e bolivianas, sendo imigrantes ou descendentes, demonstraram consternação com a convulsão social que aconteceu na Bolívia em 2019. Ocasão em que o então Presidente Evo Morales renunciou após semanas de manifestações e confronto entre apoiadores e críticos em decorrência da acusação de fraude por parte da Organização dos Estados Americanos – OEA nas eleições presidenciais de 2019. Para evitar uma crescente nos confrontos, Morales decide renunciar e tem asilo político concedido pelo Governo Mexicano.

Neste contexto de investimentos públicos em franca ascensão que muitos imigrantes e descendentes alimentam imaginários e o desejo de retorno à Bolívia para usufruírem da educação que a Bolívia tem oferecer, não somente pela qualidade alcançada, mas, sobretudo, pelas condições de acesso, justamente em um período em que a educação foi posta como prioridade na agenda política boliviana. Nisto, a escola na Bolívia apresenta-se como construção social e afetiva, locus da estabilidade e da preservação cultural.

Ainda na perspectiva da educação como elemento crucial para transformações estruturais, dada a sua capacidade de atuar como cerne e catalisadora social, a Lei da Educação Avelino Siñani- Elizardo Pérez, nº 070/2010, em seu Art. 3, dispõe sobre as bases da educação boliviana e reconhece o caminho a ser trilhado para romper com os pressupostos coloniais que contribuem para a

manutenção de uma sociedade patriarcal, onde a equidade entre homens e mulheres é utópica, nisto a Lei Educativa preconiza que a educação seja

Descolonizadora, libertadora, revolucionária, anti-imperialista, despatriarcalizadora e transformadora das estruturas econômicas e sociais; orientada para a reafirmação cultural das nações e povos indígenas rurais, comunidades interculturais e afro-bolivianas na construção do Estado Plurinacional e do Bem Viver.⁶⁵

2. É comunitária, democrática, participativa e consensual na tomada de decisões sobre as políticas educacionais, reafirmando a unidade na diversidade. (BOLÍVIA, 2010) (tradução livre) (grifo meu)

Por mais que a Lei da Educação Avelino Siñani - Elizardo Pérez, nº 070/2010, de dezembro de 2010 (BOLÍVIA, 2010) admita a necessidade de se construir uma educação despatriarcalizadora, com a garantia de participação social educativa de mães e pais de família, bem como eleger a educação que convier para suas filhas e filhos, a Constituição do Estado Plurinacional, de janeiro de 2009 (BOLÍVIA, 2009), portanto anterior a Lei da Educação, restringe a participação social educativa somente aos pais de família. Em verdade, poder-se-ia alegar um equívoco de interpretação ou alteração decorrente de duas promulgações com diferença de aproximadamente dois anos, entretanto uma deixa claro *“madres y padres”* ao passo que a outra somente *“padres de familia”*.

Apesar de a Constituição do Estado Plurinacional, em seu Art. 62, sobre os Direitos das Famílias alegar que o Estado reconhece e protege as famílias como o núcleo fundamental da sociedade, garantindo condições sociais e econômicas indispensáveis para o seu desenvolvimento integral, que todos os integrantes possuem igualdade de direitos, obrigações e oportunidades, o Art. 63 menciona apenas o matrimônio entre uma mulher e um homem para fins jurídicos e, mesmo sem este instrumento legal, uma união livre que reúna condições de estabilidade e singularidade produzirá vínculos jurídicos, isto é, outras configurações familiares não foram contempladas nas legislações mencionadas.

Um novo entendimento sobre a concepção de família, pelo menos do ponto de vista legislativo, viria somente no final de 2014 com a sanção da *Lei nº 603*

⁶⁵ *Descolonizadora, liberadora, revolucionaria, anti-imperialista, despatriarcalizadora y transformadora de las estructuras económicas y sociales; orientada a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígena originario campesinos, las comunidades interculturales y afrobolivianas en la construcción del Estado Plurinacional y el Vivir Bien. 2. Es comunitaria, democrática, participativa y de consensos en la toma de decisiones sobre políticas educativas, reafirmando la unidad en la diversidad.*

Código de las Familias y del Proceso Familiar, de 14 de novembro de 2014 que em seu Art. 2 ressalta que

As famílias, desde a sua pluralidade, são constituídas por pessoas naturais que devem interagir de forma equitativa e harmoniosa, sendo unidas por relações afetivas e de parentesco por consanguinidade, adoção, afinidade ou outras formas, por tempo indeterminado, amparadas pelo Estado, de acordo com os princípios e valores consagrados na Constituição Política do Estado.⁶⁶ (BOLÍVIA, 2014) (grifo meu) (tradução livre)

Quando Leyton é confrontando com uma atividade de língua inglesa onde são apresentados diferentes tipos de família e afirma que na Bolívia não é comum, percebe-se o reflexo de uma Constituição que, embora tenha avançado no empoderamento de grupos socialmente excluídos, ainda esbarrava em modelos familiares arraigados aos coloniais.

Ainda sobre a participação das famílias nos processos educativos dos filhos, denota-se uma participação maior dos pais em detrimento das mães. São eles quem geralmente levam os alunos para a escola com carros estilo furgões e minivans que também são utilitários para o transporte de tecidos e aviamentos consumidos nas oficinas de costura. Em análise sobre o Estatuto das Famílias no Direito Comparado em países da América Latina, Silva (2011, p. 275) destaca que, embora a concepção de família tenha mudado com a Nova Constituição, “a sociedade boliviana ainda é muito conservadora e patriarcal, tendo arraigada a ideia clássica de família do século passado”, cujo casamento tem finalidade procriativa.

Finalmente, toma-se por análise o último ponto: festividades bolivianas.

Winiapacha ou Dia dos Mortos na Bolívia é uma festividade que acontece anualmente entre os dias 31 de outubro e 2 de novembro. Assim como os mexicanos, trata-se de uma festa repleta de cores, músicas e alegria quando aqueles que morreram, retornam para visitar os parentes e festejar junto a eles. Nessa ocasião as mulheres fabricam o pão dos mortos moldados como corpos que são dispostos em mesas e altares com os demais alimentos, água e objetos que os mortos mais gostavam. Os pães, também, podem ser moldados em forma de escada

⁶⁶ *Las familias, desde su pluralidad, se conforman por personas naturales que deben interactuar de manera equitativa y armoniosa, y se unen por relaciones afectivas emocionales y de parentesco por consanguinidad, adopción, afinidad u otras formas, por un periodo indefinido de tiempo, protegido por el Estado, bajo los principios y valores previstos en la Constitución Política del Estado.*

“chakana”, representando a ponte que liga ao sagrado, e em forma de cavalo, usado como veículo neste dia de visitas aos parentes vivos e terrenos. Ao meio-dia do dia 1 de novembro, são feitas rezas, masca-se folhas de coca. Folhas estas que levaram Evo Morales à liderança do movimento cocaleiro de Cochabamba e, posteriormente, à Presidência da República. Então, os mortos descem a escadas e anunciam as boas notícias do ano. Na Igreja Católica, essa simbologia, também é incorporada. No dia 2 de novembro ocorrem celebrações assim como os aymarás e quéchuas, e os católicos levam o pão dos mortos aos cemitérios e deixam sobre os túmulos. (INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS/ UFSC, 2017)

Entretanto, o Pão dos Mortos está enfrentando a lógica estadunidense do consumo nas festas de Halloween

Algumas lojas montam suas decorações com abóboras e bruxas e, em alguns lugares da cidade, as crianças são chamadas para celebrar o último dia de outubro fantasiadas de monstros e repetindo a velha frase: doces ou travessuras. É uma prática insipiente se comparada ao “winiapacha” mas já começa a levantar o debate. “Esta é uma celebração alienígena. Não tem significação para nós. É só a consolidação de um poder colonial. O Halloween não tem transcendência, não diz nada. É só comércio. Nossa gente vai saber guardar suas tradições como fez até agora”, diz Ruth Gonzales, que todo ano faz seus pãezinhos para a celebração dos mortos. (INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS/ UFSC, 2017)

Com isso, denota-se cada vez mais a identidade cultural como celebração móvel em diversos países do mundo, por mais que os governos mais alinhados com os povos originários tentem resgatar as tradições culturais, não significa a adoção de uma única forma de produzir e ser produzido pela cultura, pelo contrário. A identidade cultural se mostra como variante em função do contexto em que o sujeito se encontra, tanto que somente uma participante (Areli) do Projeto Intercâmbio Cultural conseguiu relacionar o Dia dos Mortos no México com a paralela que ocorre em terras bolivianas, inclusive na mesma data.

5.5 Interseccionalidades em campo

5.5.1 Diário

EMEF JDS, 30 de outubro de 2019

Sou negra

Areli está no Ensino Médio e, para ela é comum ser chamada de “Bolívia”, ainda que na sua sala de aula do 1º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Imperatriz Leopoldina tenha outros cinco alunos/as imigrantes/descendentes. Reforçou ainda, “é também, que sou negra né professor?”

EMEF JDS, 13 de novembro de 2019

Vista-se da minha pele

Cheguei à EMEF JDS às 9h50, como de costume a turma estava barulhenta e, além da presença da professora Jordana, outra professora de língua inglesa estava na sala de aula informando que, após a realização das atividades, os alunos deveriam se direcionar para a sala de informática educativa a fim de que preenchessem um questionário de perfil socioeconômico do exame de larga escala SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, no site da SME-SP.

O tema da aula era objetos escolares, tanto no singular quanto no plural. Os alunos tiveram de registrar as perguntas do livro e, na sequência, respondê-las no caderno. Leyton se mostrou muito arredio e isolado neste dia, seu melhor amigo havia faltado, o Marcos, por diversas vezes afirmou que não participaria mais do Projeto Intercâmbio Cultural, pois estava “chato”, mas após insistência da minha parte, ele mudou de opinião.

Após alguns minutos, subi para o laboratório de informática educativa com a missão de ajudar os alunos a responderem o questionário do SERAp – Sistema Educacional de Registro da Aprendizagem.

Os alunos foram, pouco a pouco chegando, muitos tiveram dificuldade de encontrar o questionário no site.

Uma das perguntas era de autodeclaração de cor/raça. Alguns factoides me chamaram a atenção, primeiro um estudante com traços fenotípicos negros, que ficou pensativo e demorou para preencher, ao final se autodeclarou como pardo. Ainda que Yolanda e Luna tenham origem Aymará (elas mesmas comentaram por diversas vezes) conhecendo, inclusive, algumas palavras nesta língua, tiveram dificuldade na escolha da opção da autodeclaração de cor e se autodeclararam como brancas.

Já o Leyton, quando se deparou com esta pergunta, olhou várias vezes para seu antebraço e preencheu a opção negro/preto. Após o preenchimento, conversei

com ele sobre o motivo pelo qual ele estava “quieto demais” nos últimos dias e se negando a fazer as atividades, alegou que estava sofrendo bullying dos colegas por ser boliviano, além de estar prestes a repetir o 6º ano.

5.5.2 Análise

Me gritaram negra
Tinha sete anos apenas,
apenas sete anos,
Que sete anos!
Não chegava nem a cinco!
De repente umas vozes na rua
me gritaram Negra!
Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
“Por acaso sou negra?” – me disse
SIM!
“Que coisa é ser negra?”
Negra!
E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
Negra!
E me senti negra,
Negra!
Como eles diziam
Negra!
E retrocedi
Negra!
Como eles queriam
Negra!
(Victoria Santa Cruz)

Victoria Eugenia Santa Cruz Gamarra (1922-2014), poeta, coreógrafa, estilista, folclorista e ativista afro-peruana representou um expoente nas reflexões e movimentos em defesa da cultura afro-peruana mediante a poesia, pintura, composição e interpretação musical, dramaturgia e dança. “Me gritaram negra”,

poema de Victoria Santa Cruz, reflete o objeto de estudo desta análise do Diário de Campo: a Interseccionalidade que emergiu nas observações etnográficas.

Cunhado por Crenshaw (2002), o conceito de Interseccionalidade é definido como

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estrutura, as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Torna-se reducionista por parte do pesquisador de campo, elaborar expectativas de que encontraria somente marcadores sociais relacionados à etnia, língua ou identidade cultural em um estudo interpretativo com sujeitos cujas histórias estão arraigadas a um passado de exploração colonial dos países de origem, modelos familiares tradicionais e conservadores e profundas desigualdades sociais que nutrem o processo migratório. Ao mesmo tempo, é fascinante a forma espontânea como os marcadores relacionados à raça emergiu da própria fala dos sujeitos da pesquisa e a consciência crítica de uma das participantes.

O primeiro registro ocorreu por ocasião da aplicação do questionário socioeconômico da Prova do SARESP quando a pergunta sobre autodeclaração de cor/raça, gerando aparente desconforto e dúvidas nos alunos, visto que muitos sequer tinham pensado antes sobre como se autodeclarariam, assim, alguns olharam seus braços, abaixaram suas cabeças e demoraram para assinalar uma das opções presentes no questionário. Reconhecer-se como negro/preto ou como indígena constituíram árduas tarefas sociais para eles. No que tange a dificuldade da autodeclaração como indígena, pode ser atribuída a trajetória de ensino que privilegia o ensino de conteúdo dos povos originários como um grupo homogêneo, essencialmente folclórico e estritamente brasileiro, ou seja, como se não existissem outros povos originários no continente americano, sobretudo na América do Sul.

O segundo registro, e mais chocante, insurgiu em tom de conformismo por parte de uma das jovens sujeitas da pesquisa. Areli estudou na EMEF JDS até o 9º ano do Ensino Fundamental, guardando boas recordações e nutrindo um carinho por

essa escola. Aprovada neste nível de ensino, precisou buscar um colégio que oferecesse o Ensino Médio, somada a essa transição, aglutinam-se as crises identitárias relacionadas à adolescência e, no caso de Areli, o fato de ser afro-boliviana, também apresentar traços fenotípicos indígenas – embora não tenha se referido, e estar no emaranhado de múltiplos terrenos sociais. “Me gritaram negra”, de Victoria Santa Cruz, personifica a rotulação pela qual Areli passa no colégio.

Valendo-se de um metáfora de intersecção, Crenshaw (2002) estabelece uma analogia em que vários eixos de poder, a saber: raça, etnia, gênero e classe, estando entrecruzados e sobrepostos ao se encontrarem. Ademais, elaboram intersecções complexas e perfazem avenidas que formam os terrenos sociais, econômicos e políticos, culminando no que chamam de dinâmicas de desempoderamento, outrossim

As mulheres racializadas frequentemente estão posicionadas em um espaço onde o racismo e a xenofobia, a classe e o gênero se encontram. Por consequência, estão sujeitas a serem atingidas pelo intenso fluxo de tráfego em todas as vias. As mulheres racializadas e outros grupos marcados por múltiplas opressões, posicionadas nessas intersecções em virtude de suas identidades específicas, devem negociar o “tráfego” que flui através dos cruzamentos. Esta se torna uma tarefa bastante perigosa quando o fluxo vem simultaneamente de várias direções. Por vezes, os danos são causados quando o impacto vindo de uma direção lança vítimas no caminho de outro fluxo contrário; em outras situações os danos resultam de colisões simultâneas. Esses são os contextos em que os danos interseccionais ocorrem – as desvantagens interagem com as vulnerabilidades preexistentes, produzindo uma dimensão diferente do desempoderamento. (CRENSHAW, 2002, p. 177)

Em momento algum, nas duas EMEFs da pesquisa escutei alunos nativos se referindo aos bolivianos de forma pejorativa. O termo “Bolívia” para chamar um boliviano é tão pejorativo quanto o termo “paraíba” para se referir aos nordestinos.

Face às categorias sociais sobrepostas, a Interseccionalidade como categoria foi levantada a partir de dois registros de campo permeados de questões que ultrapassaram os limites da etnia e identidade cultural e chegaram à dimensão racial como categoria para discussão.

6. OFICINAS DE IDENTIDADE

A segunda parte da produção de dados, consistiu na aplicação de três propostas de intervenção didática no Projeto Intercâmbio Cultural na EMEF JDS em três momentos 13 e 28/11/19 e 3/12/2019, aos participantes do Projeto, logo sujeitos da pesquisa, identificados no Quadro 3.

QUADRO 3. Participantes das Oficinas de Identidade

1	Evelin	8	Diego
2	Ariane	9	Yolanda
3	Murillo	10	Nayla
4	Cristal	11	Carla
5	Rocio	12	Leyton
6	Tayla	13	Elmer
7	Enrique	14	Símon

Fonte: Projeto Intercâmbio Cultural – EMEF JDS, 2019.
Dados organizados pelo autor.

6.1 Perspectivando identidades

Intitulada *Perspectivando Identidades*, a primeira oficina ocorrida em 13/11/19 objetivou compreender a forma como os sujeitos da pesquisa em relação a autopercepção de identidade a partir de uma metodologia que abarcasse múltiplas linguagens como a utilização de poemas e representações mentais, isto posto, a oficina esteve organizada em dois momentos: 1º) Leitura coletiva dos poemas escritos em países com forte colonização europeia, sobretudo de países de língua espanhola e; 2º) Elaboração de uma representação mental de cada sujeito da pesquisa.

A realização desta oficina ocorreu nas dependências da EMEF JDS e algumas situações precisam ser pontuadas. A primeira concerne a tensão existente e natural de qualquer pesquisador no seu primeiro dia de investigação de campo em outro nível, afinal, as oficinas representariam um aprofundamento da observação etnográfica sobre os sujeitos da pesquisa e substancial produção de dados. A

segunda diz respeito ao próprio desenvolvimento da atividade, visto que as carteiras escolares (mesas e cadeiras) estavam organizadas no modo convencional, uma atrás da outra, logo de início foi solicitado que os alunos organizassem na forma de semicírculo, apresentando forte resistência por parte dos alunos. Assim, teve esforços, por parte deste pesquisados, para convencê-los a fazer como tal para que a atividade prevista ocorresse conforme o planejamento.

Novamente os objetivos da pesquisa foram expostos, bem como o andamento da oficina desta data, para fomentar as discussões, foi aberta uma rodada de conversa para que cada sujeito pudesse socializar com os demais o que entendia sobre identidade de modo geral e qual a importância de saber o “quem sou eu?” na sociedade, justamente pela fase de vida em que se encontravam, ou seja, o fato de estarem na adolescência, que segundo o ECA (Brasil, 1990), compreende entre doze e dezoito anos, fase reconhecida como crítica em razão da diversidade de opções para construir a própria identidade, derivadas do processo de exploração do mundo pelos adolescentes. Paralela à esta identidade, tem-se a cultural, dado que estes sujeitos são alunos de uma escola majoritariamente formada por alunos nativos do Brasil.

Na sequência da oficina, os seguintes poemas foram apresentados, em folhas impressas, aos sujeitos: *Quem sou eu?* (Pedro Bandeira, brasileiro) e *Sou imigrante?* (Moisés António, angolano) sobre identidades culturais, *Tierra* (Matilde Mendoza, boliviana), *Soy argentino* (Filomena Codorniú Almazán, argentina) e *Soy Boliviano* (Victor Alfredo Ticlla Calla, boliviano). Para estimular a interação entre os participantes do Projeto, foi sugerido que alguns se voluntariassem para a leitura dos respectivos poemas, apresentando bastante resistência. Inseguros, se olhavam entre eles e, depois de muita insistência, que os primeiros se voluntariaram.

O primeiro a se manifestar para a leitura do poema *Quem sou eu?* foi o Diego, justamente ele, isolado do dos demais alunos durante o ano todo e tido como aluno com TEA – Transtorno do Espectro Autista pela coordenação pedagógica e professores. Os alunos mostraram-se inquietos, como se o tema do poema lhes causasse algum desconforto, mas seguraram as folhas de papel. Como observado, muitos permaneceram em silêncio após a leitura, logo foi perguntado o motivo. De imediato, Diego levantou a mão e disse que não se sente visto quando os colegas não conversam com ele, quando o isolam.

Uma parte do poema fala sobre a opinião do sujeito, nesta questão a Ariane pediu a palavra e disse que muitas das vezes não é levada em consideração perante seus pais e demais colegas da sala. Como de costume, Murillo ficou em silêncio e ao lado dele, sua irmã. Sempre que ela está por perto, ele fica em sua dependência, conseguindo se distanciar poucas vezes para interagir com outras meninas maiores, mas, também, amigas da sua irmã.

Se a resistência na leitura foi tamanha em relação ao primeiro poema, em relação ao segundo, *Sou imigrante?* tal fato se avolumou, tanto que nenhum participante imigrante/descendente quis ler, assim, quem acabou lendo foi Carla, brasileira e sem traços fenotípicos de imigrante. Isso gerou certo desconforto, pois nas entrelinhas da atividade pareceu que os alunos imigrantes/descendentes tivessem a obrigação de ler este poema, pelo menos era o que a feição deles indicava.

Sem suas amigas, a Carla pouco interagiu com as colegas do lado: Nayla e Yolanda (bolivianas), limitando-se apenas a pedir para que as colegas emprestassem os materiais utilizados para que as oficinas ocorressem. Por mais que o Projeto Intercâmbio Cultural tenha como objetivo a valorização da cultura latino-americana e a língua espanhola, denota-se que três participantes assíduas e nativas do Brasil, formaram um grupo de convivência e sem aparente interesse em estabelecer tentativas de diálogo e trabalho em equipe com a maioria, bolivianos.

Ainda na leitura do texto do poeta angolano que escreveu “Sou Imigrante”, foi perguntado: o que vocês acham das pessoas que saem de um lugar e vão para outro? Migram por quais motivos?

Yolanda disse que as pessoas têm direito de buscar melhores condições de vida, mas que essas pessoas enfrentam dificuldades, principalmente em relação à língua e as pessoas que não conversam com os imigrantes.

Nayla comentou que os imigrantes chegam no país de destino e não sabem onde ficam os lugares, principalmente aqueles que oferecem algum tipo de ajuda aos imigrantes.

O terceiro poema foi lido pelo Símon, que se prontificou a ler o poema *Yo soy boliviano*, em espanhol, e ao final ele disse em alto e bom som “Soy boliviano!”, parecendo entusiasmado com a leitura. Em verdade, no decorrer das observações etnográficas na turma de Símon e no Projeto Intercâmbio Cultural, ele demonstrou

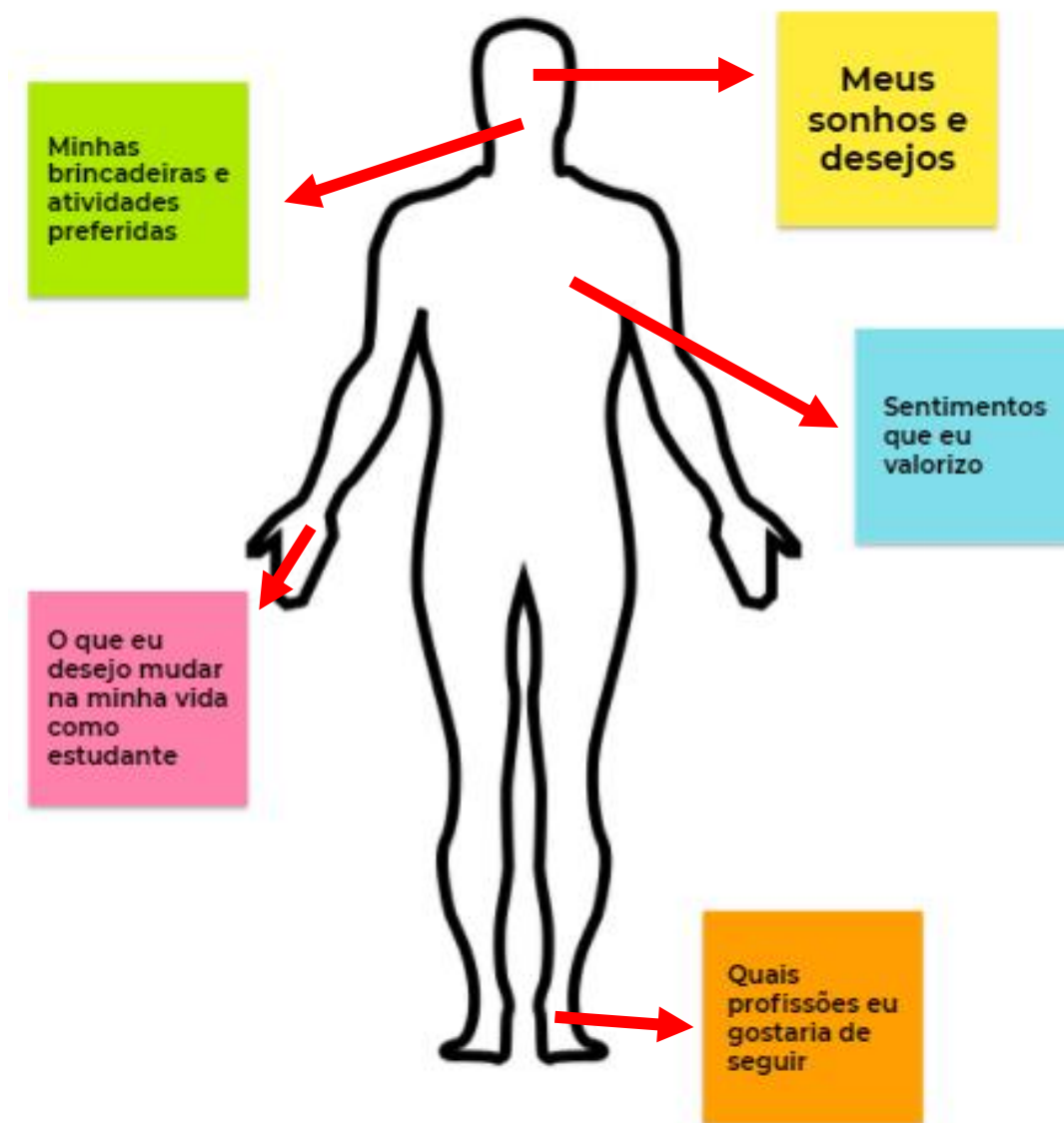
bom relacionamento com os colegas, facilidade de comunicação e oratória e que, o fato de ser imigrante pouco afetara seu dia a dia como aluno dentro da EMEF JDS.

Na sequência, Evelin leu o poema “Soy argentino”, ela sempre traz boas recordações da Argentina, tanto é que quando eu falei da existência do poema, ela se voluntariou a ler.

O 4º poema, *Tierra*, foi lido pelo Elmer, neste momento Leyton, prestou a atenção, Andres que um dos seus principais colegas no Projeto vem faltando constantemente.

Prosseguindo com as atividades foi solicitado que os alunos fizessem um desenho do próprio corpo, Figura 21, e que escrevessem na direção da cabeça os sonhos e desejos; na direção da boca as brincadeiras e atividades preferidas, na direção do coração os sentimentos que mais valorizam, na direção das mãos o que desejam mudar na vida como estudantes e, na direção dos pés, as profissões que gostariam de seguir.

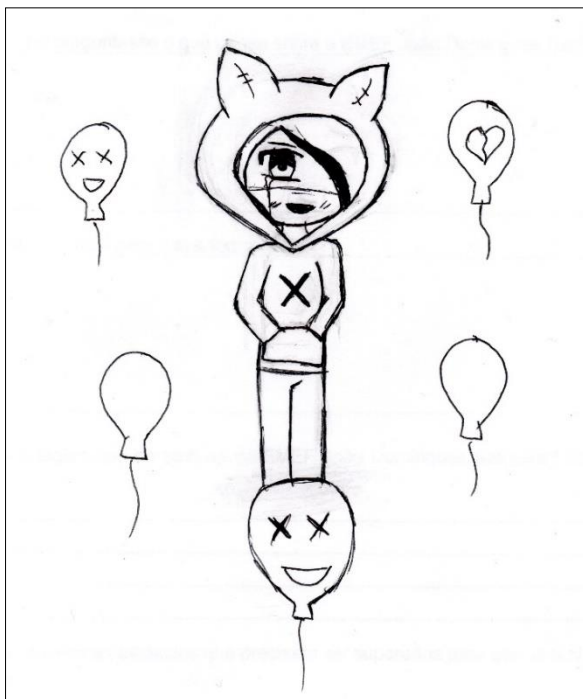
FIGURA 21. Representação para perspectivar as identidades.



Fonte: Oficinas de Identidade, EMEF JDS, 2019.

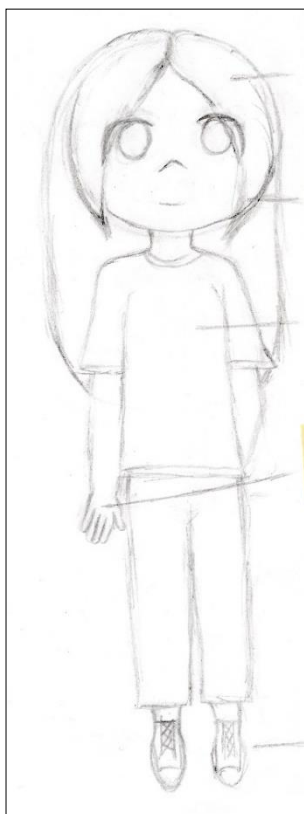
Muitos ficaram na dúvida sobre como fariam o desenho, tanto é que a Ariane demorou para começar e, quando o fez, optou por representar a si mesma com traçados presentes em desenhos japoneses, conhecidos como mangás. Aliás, das três representações devolvidas, duas (Figuras 22 e 23) foram neste estilo de desenho e, por demorar mais, acabaram não concluindo, trazendo somente na 2ª oficina.

FIGURA 22. Representação de si - Ariane



Fonte: Ariane, EMEF JDS, 2019.

FIGURA 23. Representação de si - Yolanda



Fonte: Yolanda, EMEF JDS, 2019.

Face a imersão de determinados sujeitos da pesquisa na cultura oriental, sobretudo do *K-Pop*, seria inevitável a acepção entre o que seria do sujeito e genuinamente latino-americano e os elementos culturais apropriados e reforça a concepção de cultura como aquela capaz de ofertar múltiplas possibilidades

A cultura hoje se assemelha a uma das seções de um mundo moldado como uma gigantesca loja de departamentos em que vivem, acima de tudo, pessoas transformadas em consumidores. Tal como nas outras seções dessa *megastore*, as prateleiras estão litadas de atrações trocadas todos os dias, e os balcões são enfeitados com as últimas promoções, as quais irão desaparecer tão instantaneamente quanto as novidades em processo de envelhecimento que eles anunciam. [...] Os comerciantes desses produtos e os autores dos anúncios dependem do casamento da arte da sedução com o impulso do potencial cliente de conquistar a admiração de seus pares e desfrutar uma sensação de superioridade. (BAUMAN, 2013, p. 20–21)

Já a Figura 24, representação de Tayla, concebe a escola como uma prisão e se vê com um livro nas mãos e um grilhão de esfera (bola de metal) nos pés.

FIGURA 24. Representação de si - Tayla



Fonte: Tayla, EMEF JDS, 2019.

Embora muitos sujeitos da pesquisa resistissem à proposta da autorrepresentação, todos escreveram os sonhos e desejos, brincadeiras e atividades preferidas, sentimentos que valorizam, o que desejam mudar na vida

como estudantes e as profissões que de gostariam de seguir na folha de papel, conforme o Quadro 4.

QUADRO 4. Autopercepção dos sujeitos da pesquisa.

Frases associadas a cada parte do corpo	
<p>CABEÇA (sonhos e desejos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrar no IFSP 2. Voltar para a Bolívia 3. Amigos na escola 4. Meus tios e primos no Brasil (<i>moram na Bolívia</i>) 5. Respeito dos outros da sala 6. Estudar na Bolívia 7. Ser bom nos jogos 8. Ter mais amigos 9. Ir para a Bolívia e viver feliz 10. Ser modelo 11. Um mundo melhor 12. Ter coisas aqui (<i>bens materiais</i>) 13. Namorada do Brasil 14. Aprender outras línguas e medalhas na OBMEP
<p>NA BOCA (brincadeiras e atividades preferidas)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mexer no celular, conversar com amigas da escola 2. Músicas japonesas e coreanas 3. Corre-corre, pintar desenhos, desenhos na tele (televisão), jogos de celular 4. Facebook, Insta (<i>Instagram</i>), música pop 5. Jogar uno, conversar na escola (<i>amigos?</i>) 6. Comprar coisas em família 7. Escola, jogar no computador 8. Quando me chamam para brincar 9. Pique esconde, esconde-esconde e basquete 10. Sair com as amigas, maquiagem. 11. Conversar com amigas, ver séries na TV 12. Correr na escola, provocar os amigos 13. Shopping com meus pais e irmãos

	14. Igreja nos domingos e ler livros, ser inteligente
NO CORAÇÃO (sentimentos que mais valorizam)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Cooperação, alegria 2. Amigos (<i>amizade</i>) saudade 3. Paciência 4. Amizade 5. Amigos, minha família não falar de mim (<i>críticas?</i>) 6. Felicidade e alegria 7. União 8. Solidão 9. Amor e alegria 10. Esperança 11. Amizade de todos 12. Felicidade 13. Esperança, alegria 14. Trabalho em equipe, pessoas boas
NAS MÃOS (o que desejam mudar na vida como estudantes)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Me esforçar para entrar no IFSP 2. Passar no vestibular 3. Escrever certo 4. Fazer curso técnico 5. Menos trabalhos em grupo na escola, não gosto (<i>de</i>) falar na sala 6. Ter uma profissão, não vender coisas 7. Aprender tecnologias e inglês 8. Parar de <i>ter</i> (sofrer) bullying 9. Estudar mais e ser boa na escola 10. Falar bem 11. Tirar 10 na escola (<i>boletim?</i>) 12. Os profes (<i>professores</i>) parem me chamar (<i>chamar atenção</i>) 13. Saber matemática 14. Ser cada vez melhor
NOS PÉS (as profissões que)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Medicina 2. Atriz

gostariam de seguir)	3. Vender jogos de celular 4. Juíza, advogada 5. Estilista em casa (<i>para ajudar na oficina?</i>) 6. Enfermeira 7. Jogador de futebol, <i>gamer</i> 8. Não sei ainda. Meus pais dizem que vou ajudar eles em casa. 9. Cantora de k-pop, confeitaria 10. Modelo, apresentadora de televisão 11. Médica, dentista 12. Jogar futebol 13. Ajudar na loja de roupas 14. Não sei, mas acho que informática
----------------------	---

Fonte: sujeitos da pesquisa. EMEF JDS, 2019. Organizado pelo autor.

6.2 Visão sobre Interculturalidade/relação afetiva com a escola

Denominada de *Minha visão sobre a Interculturalidade e relação afetiva com a EMEF JDS*, a segunda oficina de Identidade ocorreu em 27/11/19. Como de costume, os alunos se aglomeraram na entrada da sala, esperando as atividades do Projeto começarem, quando adentraram ao espaço solicitei que dispusessem as mesas no formato semicírculo, mas dessa vez sem resistência. Alguns relataram que tinham gostado da oficina anterior, que tinham sido escutados e puderam falar o que quisessem.

Tendo como objetivos prospectar a visão de interculturalidade e a relação afetiva com a EMEF JDS, a oficina encontrou-se dividida em dois momentos. No primeiro, foram apresentadas várias notícias que tivessem a imigração e interculturalidade na cidade de São Paulo como focos e os sujeitos a pesquisa teriam que responder o seguinte questionamento: como essas notícias me afetam? Para tal, foram entregues vários bloquinhos de postites de papel colorido e os sujeitos deveriam afixar na lousa de giz as respostas para esta pergunta problematizadora.

Quando comecei a afixar as notícias na lousa de giz, para que eles pudessem escolher as notícias que comentariam, escuto do Símon que ele sempre acompanha

os telejornais a noite, mas considera chato ler jornal impresso, porém, estava acompanhando as notícias, pois seus parentes moravam na Bolívia e, segundo ele: *era melhor saber o que estava acontecendo lá e ficar em alerta*, Nayla disse que as vezes assiste jornal bem cedo com seus pais, quando volta da Feirinha da Madrugada.

Assim que as notícias foram afixadas, pedi que se levantassem das suas cadeiras, fossem até a lousa e explorassem os materiais, lendo com atenção cada uma, escolhendo quantas quisessem para responder à pergunta supracitada.

Reforma na Praça Imigrantes Bolivianos, Figura 24, notícia publicada no portal institucional da Prefeitura de São Paulo, que divulgou quando a referida praça foi reformada em 2007, foi mote para propor a primeira reflexão nesta parte da oficina. Com isso, alguns pontos merecem discussão, percebi que a notícia que abordou a Praça do Imigrante Boliviano a 300 metros da EMEF JDS, Jardim Japão/Vila Maria Alta, foi comentada positivamente pelos imigrantes e descendentes enquanto duas nativas brasileiras comentaram negativamente no sentido da praça ser usada apenas pelas pessoas bolivianas, também, levantaram o questionamento se os bolivianos cuidariam do equipamento público, como se fosse uma atribuição exclusiva e não dos demais cidadãos paulistanos habitantes daquela localidade. No âmbito dessa notícia, chama atenção o fato da Praça ser pouco ocupada pelos bolivianos, ainda que tenha sido reformada há 12 anos. Os sujeitos da pesquisa demonstraram pouco conhecimento sobre isso e de um espaço a ser explorado, representando potencial lócus de socialização dos adultos e crianças.

O comentário de Carla, tarjado em amarelo (canto superior esquerdo), ressalta a socialização com o ambiente, não com as pessoas no ambiente, deste modo deduz-se que os grupos de bolivianos utilizariam este espaço entre eles, não no intuito de se socializar com outras pessoas. A Praça, também, configurou como um espaço de lazer para as crianças bolivianas, dois sujeitos da pesquisa reforçaram o mesmo como escape para o labor nas oficinas junto aos pais.

FIGURA 25. Comentários sobre a Reforma na Praça dos Imigrantes Bolivianos.

The image shows a news article from the City of São Paulo website. The article title is "Reforma na Praça Imigrantes Bolivianos" and is dated 06/12/2007. The article text describes the planned renovation of the square, including landscaping, concrete benches, and playground equipment. Several comments are overlaid on the image in colored boxes:

- Yellow box (top left):** "A notícia fala sobre uma reforma que ajudaria muito a fazer os imigrantes a se socializar com o novo ambiente"
- Green box (top right):** "Vai ser bom para as crianças bolivianas brincarem, assim elas ficam menos em casa ajudando os pais."
- Light green box (middle left):** "Será que os bolivianos vão cuidar?"
- Pink box (bottom left):** "Mas a praça é só para os bolivianos usar?"
- Light blue box (bottom center):** "Gostei que vão reformar a praça, com certeza ficará melhor. É perto da escola e dá pra ir todo dia com meus amigos antes de voltar pra casa e ajudar na costura."
- Orange box (bottom right):** "Meus irmãos pequenos vão gostar, eles não saem de casa para nada."

The article text includes the following details:

15:41 06/12/2007 [Facebook](#) [Twitter](#)

No próximo dia 10 de dezembro, a Subprefeitura de Vila Maria/ Vila Guilherme realizará uma reforma na Praça Imigrantes Bolivianos, localizada na Vila Maria Alta.

A Execução de serviços e obras de revitalização paisagística irá reparar a vegetação do local (arbustos e forrações), equipamentos como lixeira, mesa e bancos de concreto, o piso da praça, a troca de pavimentação e reassentamento de guias, churrasqueira e brinquedos como escorregador, gangorra, entre outros.

Os responsáveis pela execução são os arquitetos Margarete Cardoso e Cícero Vallin. O prazo para o fim da reforma é de 30 dias corridos e o custo é de aproximadamente R\$ 264 mil.

Fonte: PMSP, 2007. EMEF JDS, 2019. Organizado digitalmente pelo autor a partir dos comentários escritos.

A notícia *Número de alunos imigrantes cresce 18% na rede estadual de escolas de São Paulo* (G1, 02/04/2019), Figura 26, e *Desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes* (Estadão, 01/09/2010), Figura 27, perfizeram a segunda e terceira notícias apresentadas aos sujeitos da pesquisa e tiveram a instituição escola como lócus.

Do total de doze opiniões, apenas duas ponderam sobre a diversidade em sala de aula e a possibilidade de aprender sobre uma nova língua (o espanhol) com os alunos imigrantes, o que representaria um apreço pelo multiculturalismo, ainda que em sua vertente assimilacionista.

Entretanto, os demais comentários sobre imigrantes nas escolas, suscitam os entraves à Interculturalidade por rotular a cultura boliviana enquanto folclórica, como se os alunos frequentassem a escola vestidos com roupas típicas do altiplano boliviano e como se a função da escola fosse ensinar os costumes do Brasil. Outro ponto que se relaciona ao imaginário boliviano, reside no desejo de retorno à Bolívia, tanto que um sujeito da pesquisa trouxe à baila algo que nas entrelinhas da etnografia foi amplamente observado nas conversas.

Com relação às dificuldades pedagógicas manifestadas pelos alunos imigrantes na escola, na segunda notícia há uma foto de crianças chinesas, logo um sujeito da pesquisa julgou que os orientais apresentam menos dificuldades que os dos demais países. Em verdade, as condições de imigração e condições de moradia e de trabalho de orientais na capital paulistana estabeleceu uma lógica distinta daquelas praticadas pelos bolivianos por disporem de melhores condições financeiras.

O *bullying* com alunos imigrantes enquanto prática recorrente nas escolas, também, emergiu nesta parte da Oficina, como se os alunos imigrantes fossem fadados a sofrer *bullying* e permanecerem isolados em sala de aula sem interagirem com os outros colegas de classe.

A língua como obstáculo ao aprendizado e socialização emergiu em duas opiniões, tanto que as mesmas foram no sentido de que aprender novas línguas é difícil e que a escola deveria oferecer cursos de língua portuguesa para os alunos imigrantes, reforçando o caráter do bilinguismo subtrativo (HAMERS; BLANC, 2000)

FIGURA 26. Comentários sobre o número de imigrantes na rede estadual de escolas de São Paulo.



Fonte: G1 SP, 2019. EMEF JDS, 2019. Organizado digitalmente pelo autor a partir dos comentários escritos.

FIGURA 27. Comentários sobre o desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes

Aqui na Whipala não tem imigrantes chineses, só acho que os chineses não devem ter muitas dificuldades na escola.

nova escola

O que você está buscando?

É muito difícil aprender línguas novas, especialmente para quem é de fora.

O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes

Atraídos pelo crescimento econômico, imigrantes vêm ao país e matriculam os filhos na rede pública. A língua é só o primeiro dos desafios da adaptação

POR: [Rodrigo Ratier](#), [Paula Nadal](#), [Denise Pellegrini](#), [NOVA ESCOLA](#), [Noêmia Lopes](#), [Gustavo Heidrich](#)
01 de Setembro | 2010

Acho bom ensinar eles como são os costumes daqui.



É difícil aprender línguas novas, então deve ser difícil para os imigrantes. Eu acho que devia haver aulas para ensinar as línguas.

Queria que a minha escola tivesse imigrantes de outros países, não só bolivianos.

Fonte: G1 SP, 2019. EMEF JDS, 2019. Organizado digitalmente pelo autor a partir dos comentários escritos.

Finalmente, a terceira e última notícia *A nova face da imigração nos 464 anos de São Paulo* (Estadão, 21/01/2018), Figura 28, foi escolhida a fim de verificar se os sujeitos da pesquisa conseguiam captar as transformações pelas quais passou a imigração na cidade de São Paulo, isto é, de majoritariamente europeia que ocorreu a partir do início do século passado para uma contemporânea com predominância de fluxos latino-americanos.

Sobre a imigração contemporânea, um comentário é no sentido de que São Paulo pode acolher todos os imigrantes por ter espaço e que as pessoas emigram por questões econômicas ao se depararem com dificuldades nos países de origem. Entretanto, a migração pelo trabalho a partir de nichos laborais se mostrou pujante, pela terceira vez (a primeira e segunda ocorrências se deram no Diário de Campo de 19 e 30 de outubro de 2019), dado que um dos sujeitos da pesquisa reforçou a ideia de que a confecção e comercialização de roupas seria exclusividade dos imigrantes bolivianos.

O desejo de retorno à Bolívia e a folclorização da cultura boliviana, também emergiram nas falas dos sujeitos. Por mais que o movimento de retorno seja inerente ao processo migratório, entre os bolivianos apresenta-se de modo intenso, em pesquisa sobre imigrantes bolivianos em São Paulo a partir do uso do espaço público, a Praça Kantuta, para jogo de futebol aos domingos (Alves, 2012) identificou que entre 64 bolivianos, 28 pretendem retornar à Bolívia assim que melhorarem suas condições e juntarem dinheiro, 18 não retornariam de modo algum e outros 18 voltariam apenas para passear e rever parentes.

FIGURA 28. Comentários sobre a nova face da imigração nos 464 anos de São Paulo.

Ah, mas os haitianos agora ficam vendendo as roupas que antes minha família vendia!

A situação é muito complicada nos outros países, por isso eles vêm para cá.

São Paulo tem espaço para todo mundo

Minhas amigas bolivianas gostam de K-pop não daquelas músicas diferentes.

Eles (os imigrantes) vêm para cá, mas sempre falam de voltar para lá (o país de origem), não é igual os outros imigrantes que vieram antes (devia estar se referindo a imigração do século passado)

Em São Paulo tem muitos bolivianos mesmo, mas eles são legais até, só não falam muito com a gente.

Gosto das festas dos imigrantes bolivianos, são bem coloridas, alegres e diferentes, lembra o carnaval.

Lá no Brás sempre tem bolivianos vendendo roupas, ainda bem que vieram para cá, assim posso comprar mais barato.

ESTADÃO São Paulo ASSINE

A nova face da imigração nos 464 anos de São Paulo

Bolivianos são os que mais vieram para a capital no século 21

Edison Veiga (Texto) e Amanda Perobelli (Fotos), O Estado de S.Paulo
21 de janeiro de 2018 | 03h00

10

Fonte: Estadão, 2018. EMEF JDS, 2019. Organizado digitalmente pelo autor a partir dos comentários escritos.

No prosseguimento da Oficina de Identidade, foi entregue aos alunos uma folha de papel com uma foto da fachada da EMEF JDS e pedido que os sujeitos da pesquisa escrevessem em dois postites, no primeiro “o que me faz sentir bem na EMEF JDS” e no outro “O que me incomoda na EMEF JDS”, Quadro 5, na sequência deveriam afixar na folha.

QUADRO 5. Relação afetiva com a EMEF JDS.

	O QUE ME FAZ SENTIR BEM NA JDS	O QUE ME INCOMODA NA JDS
Diego	Amigos Projetos Ensino Espaço	Bullying Quando os professores “maltratam” os alunos (citou nome de professor - suprimido)
Solange	As pessoas da escola Os professores que levam comidas diferentes, como pipoca, doces, bolos gostosos.	Das pessoas que magoam as outras, ou provocam, quando me chamam de ô Bolívia
Yolanda	Das pessoas Do intervalo Escutar músicas nas aulas Provas em duplas, daí tenho ajuda dos meus amigos que vieram da Bolívia.	Odeio todo mundo da minha sala, eles inventam mentiras sobre mim.
Leyton	Eu me sinto bem na aqui porque tem muitos passeios e projetos para os alunos se sentirem bem aqui.	Não gosto porque não tem internet grátis, é que na minha casa não tem internet, também, e quando tenho tempo livre, ajudo minha família na oficina. Lá na Bolívia tinha internet na escola que eu estudava.
Tayla	Agora está boa, mas antes eu sofria <i>bullying</i> , só que um dia a professora deu uma lição que falava da diversidade dos imigrantes, dos diferentes países no mundo e daí eles pararam de fazer isso (o <i>bullying</i>) comigo.	Quando eu sofria <i>bullying</i> , agora não sofro mais. Só que vejo meus amigos sofrendo <i>bullying</i> .

Arelí	Amizades, atividades com água, desenhar ao estilo livre, daí eu posso fazer mangá, jogar badminton, os projetos após a escola (horário de aulas), empréstimo de livros na Libreria (estante de livros)	Odeio ver certas pessoas que me magoaram como o xxxx (supressão de nome) do xx (supressão do ano e turma) Me sinto mal ao me compararem e usar de exemplo com meus colegas, falam que eu deveria ser como a xxxxxxx (supressão de nome da colega que é boliviana) que sabe melhor o português e vai melhor no boletim.
Nayla	Meus materiais que a escola dá no começo do ano, os tablets da escola, a sala de informática, as aulas de Educação Física, o banheiro novo, os funcionários legais, a Professora xxxxx (supressão de nome), o Professor xxxxx (supressão de nome) e os muros da escola que são bem coloridos, dá vontade de ficar na escola o dia todo. Quando chego em casa não posso brincar muito.	O <i>bullying</i> , as brincadeiras maldosas que eu e meus amigos passam (passamos) às vezes, muita lição de casa que dá trabalho ou toma tempo, é que meus pais não têm dinheiro para ficar comprando os materiais; o roubo de utensílios; os funcionários rabugentos e as pessoas falsas.
Murillo	Gosto de muito de dançar na escola e dos professores que passam atividades em grupo, só que tenho dificuldade para achar um grupo para entrar.	Não gosto muito quando as pessoas falam que querem respeito, mas não respeitam os outros
Cristal	O projeto de espanhol (Projeto Intercâmbio Cultural) e minhas amigas	Eu não gosto que me xinguem e façam <i>bullying</i> . Que aqui não tenha o Ensino Médio, eu não de mudanças! Quando vim para cá já tive dificuldades para me adaptar e fazer amizades. Lá na Bolívia todos meus colegas eram muito legais, aqui só alguns.
Ariane	Os professores, minhas amigas, o projeto de espanhol (Projeto Intercâmbio Cultural)	Que as pessoas falem palavrão e atrapalhem a aula. Como não sei muito bem o português, não gosto de falar em sala quando pedem para apresentar trabalhos.

Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019. Organizado pelo autor.

Conforme as falas dos sujeitos, denota-se que alguns espaços da escola constituem lócus de interação social entre os próprios bolivianos, seja em pequenos

grupos formados na sala de aula, no recreio, no Projeto Intercâmbio Cultural ou horário de saída da EMEF. Santos (2016) valendo-se da metodologia de Mapas Mentais para investigar a interação e representações sociais de alunos bolivianos em uma escola localizada em Guajará-Mirin (RO), anteriormente já tinha identificado que a quadra de esportes constituiu-se um espaço onde os alunos bolivianos se sentem bem, dado que na hora do jogo e das brincadeiras com os outros alunos bolivianos e se sentem mais à vontade para falar o castelhano

Esta situação foi comprovada durante vários momentos que nos aproximamos da quadra no horário do recreio ou das aulas de educação física. A quadra, nestes momentos, torna-se o espaço mais bilíngue da escola. Nesse sentido, podemos concluir que no momento do lazer, onde não há a pressão da leitura e da escrita da língua oficial brasileira: o português, a língua materna dos bolivianos surge de forma espontânea nos diálogos construídos entre eles e os colegas brasileiros. E os brasileiros, quando jogam, falam em português ou arriscam algumas palavras em castelhano. E assim, todos acabam se entendendo. (SANTOS, 2016, p. 169)

Por estar imersa em uma realidade fronteiriça, no contexto escolar analisado por Santos (2016), denota-se uma tentativa dos alunos brasileiros em arriscarem palavras em castelhano nos espaços além da sala de aula, perfazendo uma intencionalidade na interação com bolivianos. Contudo, tanto na EMEF JDS quanto na EMEF IDH o que se observou foi justamente uma negação da língua castelhana pelos alunos brasileiros tanto na sala de aula quanto em outros espaços da escola, extinguindo qualquer tipo de intencionalidade a fins de aproximação e interação com os bolivianos e, apagamento desta língua pelos imigrantes bolivianos no âmbito da sala de aula.

A educação deve ocorrer continuamente, não apenas por projetos sujeitos a disponibilidade de professores voluntários e benevolências governamentais, sendo indispensável a elaboração de políticas públicas eficazes que promovam de fato uma educação intercultural a nível de Brasil. Nisto, cabe ressaltar o papel do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira – PEIBF, criado em 2005 pelo Ministério da Educação, em resultado a uma ação bilateral Brasil-Argentina, que propôs a integração de estudantes e professores brasileiros com alunos e professores dos países vizinhos (Santos, 2016). Com foco na integração, ampliam-se as oportunidades de aprendizado da segunda língua. Concebida para operar por

projetos de aprendizagem, o PEIBBF prevê o planejamento das aulas conjuntamente pelos docentes das escolas parceiras fronteiriças e em quais momentos e propostas ocorrerá o intercâmbio, pelo menos uma vez por semana. Segundo o PEIBF, “o que ocorre não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos.” (MEC, 2021). A evolução do PEIBF se deu da seguinte forma: em 2008 com 14 escolas dos dois países, situadas na fronteira entre Brasil e Argentina, nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina e Paraná, em 2009 com 26 escolas em cinco países.

Por mais que haja tentativas ao propor atividades interculturais na perspectiva do bilinguismo, pontua-se sensíveis diferenças, primeiro que o PEIBF trata-se de uma robusta iniciativa governamental com aporte financeiro, coordenação nacional e locais das cidades fronteiriças. Implementado desde 2005, promove uma integração mais afunilada e bilateral entre as escolas parceiras. Por outro lado, projetos forjados em escolas e sem apoio governamental possuem sérias limitações, estando condicionadas, sobretudo, a um profissional que aceite conduzi-lo por um determinado período, muitas das vezes voluntariamente, e dependente da disponibilidade de recursos financeiros. Evidentemente que o PEIBF não se aplicaria às escolas municipais cidade de São Paulo, porém o contexto bilingue está posto e o que percebe-se é a rigidez do currículo elaborado pela SME-SP, com isso, os projetos soam produtos culturais como respostas às demandas pela interculturalidade.

Para os sujeitos da pesquisa, o que os faz sentir-se bem na EMEF JDS são: os projetos desenvolvidos por esta EMEF, sobretudo o Intercâmbio Cultural, que promovem a interação entre alunos, professores e propostas didáticas diversificadas.

6.3 Representações sobre a escola

O terceiro, e último encontro das oficinas ocorreu no dia 04/12/19, como os alunos tinham realizado as avaliações bimestrais na última semana de novembro, a primeira semana de dezembro configurou como uma semana de confraternização dos alunos, deste modo, muitos deixaram de frequentar as aulas dos seus

respectivos anos e, por consequência, do Projeto de Intercâmbio Cultural no contraturno. Por uma questão de tempo, a coordenadora pedagógica solicitou que as atividades da Oficina fossem mais curtas, pois haveria um piquenique de encerramento e comemoração dos aniversariantes do mês que participam do Projeto.

Interessante que neste dia, enquanto alguns alunos que não são imigrantes ou descendentes faltaram nas atividades do projeto, outros vieram exclusivamente para a confraternização, inclusive com roupas que não eram uniformes escolares, além de adornos e maquiagens especiais. Instigado a saber, perguntei o motivo deles terem vindo somente para o Projeto: “É vou embora daqui professor, na outra escola não tem projeto assim, daí tenho que aproveitar né?” - Ariane

“Disse *pros* meus pais que hoje tinha festa aqui no Projeto, que era importante eu *vim*” - Nayla. Nisso, percebo que esta aluna comenta com a amiga que, caso tivesse ficado em casa, teria que ajudar seus pais a terminar o trabalho, pois de madrugada teriam que vender os produtos (roupas, certamente) na Feirinha da Madrugada.

A sala em que foram realizadas as atividades naquela tarde localiza-se no piso inferior do prédio, próximo do pátio onde ficam as mesas de tamancobol, pebolim e o refeitório, enquanto as utilizadas nos dois encontros anteriores estavam no primeiro andar, portanto, mais calmas.

Iniciando as atividades do Projeto, apresentei fotos da EMEF JDS (fachada, entrada de alunos, refeitório, painéis representando a diversidade) e pedi que os alunos escrevessem as primeiras cinco palavras, dispostas por sujeito da pesquisa no Quadro 6, que viessem a mente quando se pronunciasse o nome da escola, com tempo máximo de um minuto para que escrevessem todas. Disse que se tratava de uma brincadeira, tanto que levei alguns doces (chocolates, marshmallow e balas) para estimular a participação, mas teriam que dividir os incentivos. A sequência de palavras suscitadas pelos sujeitos da pesquisa está organizada conforme eles se sentaram nas cadeiras dispostas em semicírculo no dia da proposta de intervenção.

QUADRO 6. Teste de Livre Associação Livre de Palavras – TALP sobre a EMEF JDS

Evelin 14 anos 9º ano EF	Ensino Médio Cursos Técnicos Decisão Liberdade Amizade
Ariane 14 anos 9º ano EF	Família Projeto Liberdade Cuidar do irmão Português
Murillo 12 anos 6º ano EF	Medo Português Provas Trabalhos em grupo Amizades
Cristal 14 anos 9º ano EF	Projeto Bolívia Danças Grafite nos muros Me sinto bem
Rocio 12 anos 7º ano EF	Vergonha Bullying Projeto Amigos Medo
Tayla 13 anos 8º ano EF	Uniforme Brigas Amigas Pessoas falsas Bolívia
Enrique 13 anos 8º ano EF	Futebol Tamancobol Amigos Passeios Espanhol
Diego 12 anos 6º ano EF	Bullying Colegas Sozinho Merenda Português
Yolanda 14 anos 1ª série E.E Imperatriz Leopoldina	Saudades Bullying Culturas Irmã Carinho
Nayla 14 anos 9º ano EF	Amigos Projeto Bolívia

	Feirinha Oficina
Carla 12 anos 7º ano EF	Professora Projetos Legal Colegas Amizades
Leyton 14 anos 6º ano EF	Internet Bolívia Bullying Roupa Lanche
Elmer 13 anos 8º ano EF	Jogos Amigos Bullying Ajuda Coisas erradas
Símon 12 anos 7º ano EF	Conhecimento Diversidade Várias línguas Projetos Competição
Brenda 12 anos 7º ano EF	Ajudar Irmãos Oficina Projeto Lanche

Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.
Organizado pelo autor.

Com base nos resultados do TALP – Teste de Associação Livre de Palavras, sistematizados na nuvem de palavras presente na Figura 28, denota-se que a maior ocorrência foi de *bullying* (5), seguida de Projeto (4), claramente em alusão ao Projeto Intercâmbio Cultural e Bolívia (3).

Como era de se esperar, os sujeitos da pesquisa terminaram rapidamente de responder ao TALP e, assim puderam pegar os incentivos. Os alunos brasileiros vieram separadamente na mesa do professor pegar os doces, enquanto, os imigrantes e descendentes elegeram dois líderes que se responsabilizaram para pegar os doces. Enquanto compartilhavam, as alunas do 9º ano Evelin e Amanda começaram a chorar e se abraçar, dizendo que o ano estava acabando, que iriam para escolas diferentes e, talvez nunca mais se encontrassem.

Yolanda e Areli, que neste dia chegaram depois das atividades do Projeto terem iniciado, comentaram com os colegas de Projeto que já estavam se preparando para retornar à Bolívia, que seu pai estava separado da sua mãe e doente – com dores no corpo e o trabalho na oficina estava ficando atrasado, sendo que lá teriam parentes para ajudar e seria mais barato para se viver. Em certa ocasião, a Nayla, já tinha comentado com a Areli que o ensino na Bolívia era melhor e as universidades públicas, nisso esta última aluna disse: *“eu quero fazer o curso de Medicina e lá posso ter mais chances”*.

Na mesma ocasião começa uma pequena aglomeração de alunos do lado de fora da sala onde ocorria o Projeto, dizendo que as aulas tinham acabado e todos os alunos estavam dispensados a partir daquela data, também foram escutados barulhos de estalinhos de pólvora, típicos de festas juninas, e bombas de pequeno potencial ofensivo, mas terminantemente proibidas. Se a emoção do ano estar findando tinha tomado conta de alguns, agora outros alunos começam a chorar, já que os estrondos lembram o movimento de golpe que estava em curso na Bolívia⁶⁷⁶⁸. Com isso, a segunda parte da produção de dados, que compreendia a produção de um mapa mental com a representação da EMEF JDS foi abreviada, mesmo assim, foi possível obter as representações abaixo.

A representação da EMEF JDS elaborada por Rocio, 12 anos, Figura 30, restringe-se à sala de aula como se fosse a totalidade da escola, naquela os alunos estão posicionados em fileiras, remetendo a um modelo de escola tradicional, um

⁶⁷ El País. A violência nas ruas abala a Bolívia. 13/12/2019. Disponível em <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/11/12/internacional/1573522447_900675.html> Acesso em 01 jun. 2021

⁶⁸ G1. Aviões militares sobrevoam La Paz em mais um dia de violência na Bolívia; número de mortes chega a 10. 13/11/2019. Disponível em < <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2019/11/13/avioes-militares-sobrevoam-la-paz-em-mais-um-dia-de-violencia-na-bolivia.ghtml> > Acesso em 01 jun. 2021

atrás do outro e atentos à explicação da professora, que é branca, e de uma aluna que apresenta algo na frente da sala.

FIGURA 30. Representação da JDS - Rocio



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

A representação de Elmer, 13 anos, Figura 31, apresenta a escola sob três aspectos: sala de aula, refeitório e esportes. Com isto, no primeiro plano da representação observa-se uma sala de aula tradicional, com mesas posicionadas uma atrás da outra, em uma aula de matemática. No segundo plano, um refeitório com vários alimentos dispostos em uma prateleira e uma bancada na qual são servidas as refeições quentes. No terceiro plano, Elmer representa uma quadra de esportes com a tabela de basquetebol. Em verdade, no decorrer das observações etnográficas, a escola demonstrou enquanto espaço de socialização, por meio dos esportes e dos projetos, e de cuidado, tanto que o período de aulas findava às 11h45 e muitos alunos bolivianos permaneciam na EMEF JDS para almoçar, sendo que seus pais/responsáveis os buscavam somente quando traziam os alunos menores do turno da tarde. Estes, por suas vezes, almoçavam a partir de 12h40, ou seja, antes do período de aulas iniciar.

FIGURA 31. Representação da JDS - Elmer



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Brenda, 12 anos, Figura 32, representou a escola a partir da diversidade entre as pessoas nela frequentam e, ao lado de cada pessoa desenhada, escreveu as seguintes palavras: amizade, Deus – dimensão religiosa, aprender e ser feliz. Na visão de Brenda, mais que um espaço físico, a escola é formada por pessoas que contribuem de alguma forma no cotidiano dela.

Valendo-se a passagem bíblica “Porque tive fome, e destes-me de comer; tive sede, e destes-me de beber; era estrangeiro, e hospedastes-me (Mateus 25:35)”, é inegável a capilaridade da religião em suas vertentes cristãs na vida dos imigrantes, tanto que três sujeitos da pesquisa durante as observações etnográficas, comentaram que frequentam alguma igreja.

Embora a rede de apoio para imigrantes bolivianos em São Paulo tenha se diversificado ao longo do tempo, hoje sendo composta pelas instituições religiosas católicas e evangélicas, coletivos de imigrantes e meios de comunicação alternativos (jornais impressos e rádios cuja programação é realizada por conterrâneos e veiculada em espanhol) entre outros, a Missão Paz, instituição filantrópica

scalabriniana de apoio e acolhimento a imigrantes e refugiados na cidade de São Paulo desde 1930, consiste na instituição mais tradicional de apoio a migrantes, imigrantes, solicitantes de refúgio, refugiados e apátridas. É formada por pelos grandes eixos: Casa do Migrante, abrigo da Missão Paz com capacidade de acolher até 110 pessoas; Centro Pastoral e de Mediação dos Migrantes com foco no atendimento jurídico, assistência documental, inserção laboral, capacitação, saúde e serviço social; Eixos Transversais: com os projetos e Webradio Migrantes; Igreja Nossa Senhora da Paz, que é formada por três paróquias: a do bairro do Glicério, a dos italianos e a dos hispano-americanos, e a comunidade filipina e haitiana, com missas em português, espanhol e inglês. (MISSÃO PAZ, 2021)

Entretanto, desde os anos 2000, se percebe uma popularização das igrejas hispânicas no Brás, sobretudo evangélicas em seu segmento neopentecostal. É, justamente, nessas últimas que muitos sujeitos da pesquisa e seus respectivos pais frequentam. Por trabalharem com a produção e comercialização de roupas, esta vertente religiosa consegue aferir maior poder de persuasão em relação aos bolivianos, ao incentivar o empreendedorismo, por mais que as condições de produção sejam insalubres.

FIGURA 32. Representação da JDS - Brenda



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Ariane, 14 anos, elaborou sua representação em dois planos lado a lado, conforme a Figura 33. Na lateral esquerda uma sala de aula composta por uma professora branca, com cabelos claros e quatro alunos, sendo que dois (um com cabelos castanhos e outro, pretos) conversam baixinho como se não quisessem

atrapalhar a aula de matemática. No outro lado da representação, dois alunos adolescentes conversam na frente de um conjunto de armários destinados à guarda do material escolar dos alunos, entretanto na EMEF JDS não há este tipo de armário, que por sua vez é comum em escolas da rede privada e aquelas apresentadas em filmes estadunidenses. Com isso, denota-se uma idealização de escola ainda distante da realidade da rede pública municipal paulistana e parametrizada a partir de uma outra cultura, dado que no armário está escrito *rock* e se tem representado um desenho de batata frita de uma famosa rede de *fast foods*.

Contudo, apesar da representação atópica, cabe ressaltar o entrosamento e a capacidade de articulação entre os pares que os alunos do 8ºs e 9ºs anos possuem. Na representação, o aluno entusiasmado confirma sobre a formação de uma dupla para realização do trabalho. De fato, entre aqueles que estão no 6ºs e 7ºs anos, esta atribuição, geralmente fica por conta da professora regente em sala de aula como relatado no Diário Mediando Conflitos, de 07 de agosto de 2019, quando a Professora Jordana teve dificuldades de encontrar uma equipe para Aracely, 7º ano.

FIGURA 33. Representação da JDS - Ariane



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Murillo, 12 anos, representou a EMEF JDS, Figura 34, a partir de uma sala de aula contendo exercícios de divisões e multiplicações matemáticas, para ele, Inglês, Matemática e Língua Portuguesa consistiam nas disciplinas mais complexas. Também, representou uma quadra de esportes com dois meninos jogando bola e um caminho de grama onde um menino aparece andando sozinho. Logo, percebe-

se que, para ele, a escola se apresenta como lócus de aprendizagem e socialização seletiva, proporcionado pelos múltiplos espaços utilizados para estes fins. No decorrer das observações etnográficas, tanto em sala de aula quanto no Projeto Intercâmbio Cultural, foi eminente que Murillo apresentava dificuldades de se socializar com os demais colegas da classe, tanto que as professoras regentes atribuíam ao aluno, certo grau de autismo.

FIGURA 34. Representação da JDS - Murillo



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Publicada no Estadão, *Autista não: imigrante*⁶⁹ (19/12/2017) destaca que crianças em adaptação são tratadas por escolas de São Paulo como casos de saúde mental. Exemplificado a partir de uma menina síria de 11 anos, em 2017, que vivia em São Paulo há apenas quatro meses, destaca que, em determinado momento, a menina recebeu da professora um papel contendo indicação para que seus responsáveis procurassem uma unidade básica de saúde para posterior avaliação psicológica, causa de dislexia, dificuldade de aprendizagem, déficit de atenção ou deficiência de aprendizagem. Preocupada essa última palavra, a mãe da menina se perguntou o que tinha mudado desde que emigraram da Síria, pois em casa a menina se apresentava como risonha, falante, tinha o desejo de ser bailarina

⁶⁹ ESTADÃO. Autista não: imigrante. 19/12/2017. Online Disponível em < <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273> > Acesso em 10 nov. 2021

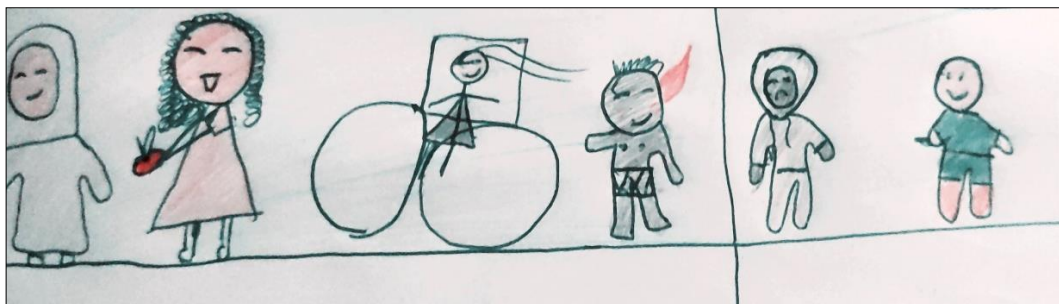
e havia sido alfabetizada em árabe, anos antes. Estudante de uma escola municipal na região central de São Paulo, a menina anotava em seu caderno um pouco em árabe, um pouco em português e não obteve bom desempenho nas avaliações escritas. Esse conjunto de fatos motivou com que a escola enviasse o encaminhamento para avaliação psicológica na Unidade Básica de Saúde.

Segundo a reportagem, entre 2010 e 2015, a rede municipal de saúde de São Paulo presenciou um aumento no quantitativo de encaminhamentos, emitidos por escolas municipais, para avaliação psicológica destinados a crianças e jovens imigrantes. Embora o diagnóstico clínico seja importante, destaca-se o potencial de criar estigmas nas crianças e em suas respectivas famílias, tanto que em uma escola da zona leste, dos 60 imigrantes matriculados, 60%, isto é, 18 receberam encaminhamentos com suspeitas de autismo e déficit de aprendizagem. Entre alunos brasileiros, a taxa é de 30%.

Dificuldades com o aprendizado de uma nova língua, cultura escolar diferente daquela encontrada no país de origem, vulnerabilidade socioeconômica das famílias entre outros fatores, encontram subterfúgio em encaminhamentos para avaliação psicológica no intuito de patologizar o aluno e encontrar refúgio em um laudo médico e/ou psicológico a fim de justificar os fracassos de um sistema educacional extremamente segregacionista.

Diego, 12 anos, elaborou três representações, Figuras 35, 36 e 37, sobre a forma como percebe a EMEF JDS, na primeira, disposta na Figura 34, desenhou vários alunos, dentre eles uma menina árabe que usa um véu islâmico, o *hijab amira*, outra menina usando cadeira de rodas, um menino com fenótipo africano, um com fenótipo indígena com um adorno vermelho na altura da cabeça e outro sem cabelos. Depreende-se que Diego trouxe uma expectativa de escola no bojo da diversidade, pois a EMEF JDS não possui imigrantes árabes, nem de origem africana e indígena brasileira.

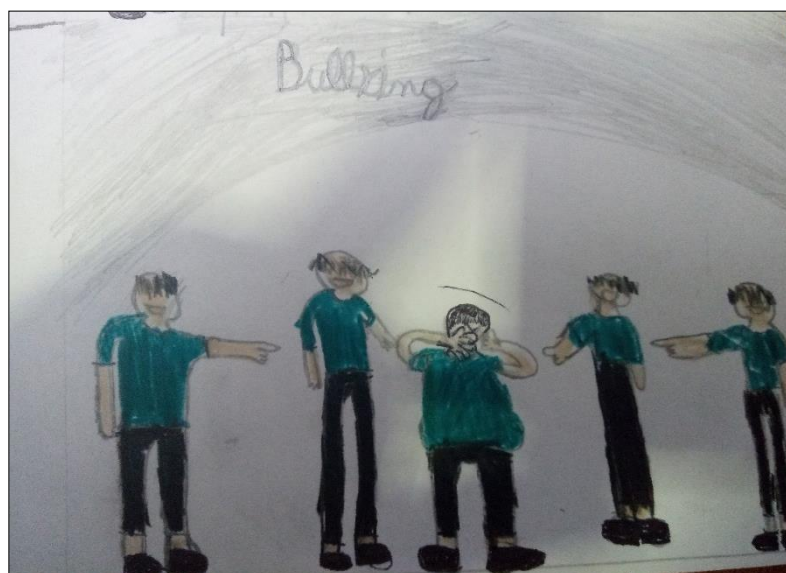
FIGURA 35. Representação da JDS n.º 1 – Diego



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Na segunda representação, Diego traz o *bullying* como prática escolar recorrente, na elaboração quatro meninos ridicularizam outro menino que está com as mãos na altura da cabeça.

FIGURA 36. Representação da JDS n.º 2 - Diego



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Finalmente, a terceira representação de Diego traz a interação entre os alunos que utilizam o balanço no parquinho da EMEF JDS.

FIGURA 37. Representação da JDS n.º 3 - Diego



Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Leyton, 14 anos, sendo que os últimos três se passaram no 6º ano do Ensino Fundamental na EMEF JDS, representa a escola sob dois fatores: o *bullying*, por meio de uma menina que diz “ela nunca irá conseguir”, e a diversidade na qual um aluno está jogando basquete na quadra e exclama “de novo não consegui”, acima dele está escrito “alunos diferentes”, conforme observado na Figura 38. Se por um lado o imigrante em idade laboral precisa provar a todo instante que seu processo migratório foi exitoso, que conseguiu um trabalho bem remunerado e digno, na escola não é diferente, visto que os alunos imigrantes perseguem incessantemente o desejo de sucesso escolar como forma de atenuar o ser imigrante no dia a dia.

FIGURA 38. Representação da JDS - Leyton

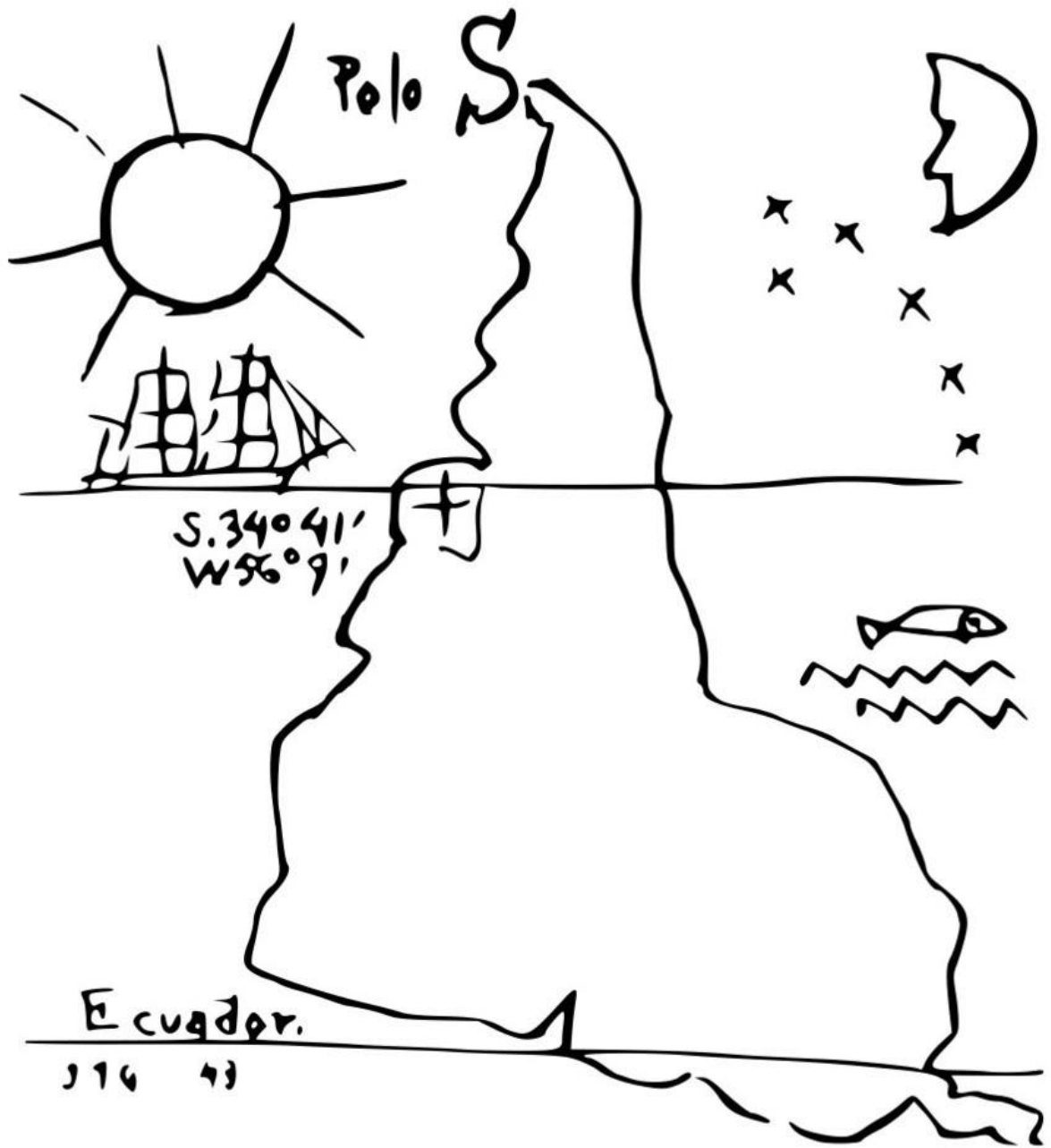


Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.

Símon, 12 anos, elaborou a representação mais destoante das demais, dado que sua forma de perceber a escola se dá em círculos concêntricos, da parte interna para a externa depara-se com o que denomina de: a) núcleo do *bullying*; b) camada dos ensinamentos; c) camada do caderno e as lições; d) camada do conhecimento; e) atmosfera dos amigos e; f) planeta do conhecimento. Entre as camadas, Símon foi distribuindo as disciplinas escolares, assim, matemática ficou na camada do caderno e as lições, inglês na camada da esperteza, língua portuguesa, geografia e história na camada do conhecimento. Face a disposição icônica, pode-se inferir que Símon percebe a língua inglesa como *commodity* ao situá-la no que chama de camada da esperteza, admitindo aquela como capaz de instrumentalizá-lo para galgar melhores posições sociais na vida, de acordo com a Figura 39.

FIGURA 39. Representação da JDS – Símon

Fonte: sujeitos da pesquisa da EMEF JDS, 2019.



América Invertida
Joaquín Torres García, 1943

7. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

7.1 Nosso Norte é o Sul: do geossímbolo ao suleamento teórico

*He dicho Escuela del Sur; porque en realidad nuestro norte es el sur. No debe de haber norte para nosotros, sino por oposición a nuestro sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés y entonces ya tenemos la justa idea de nuestra posición.*⁷⁰

Joaquín Torres García, Universalismo Construtivo, 1944

Nascido em Montevideú, Uruguai, em 1874, o artista visual Joaquín Torres García, filho de pai catalão e mãe uruguaia, teve sua formação escolar marcada pelo seu autodidatismo, dada a convivência com marceneiros e carpinteiros em sua família, além da inclinação para as artes, principalmente, após irrestrito apoio do pai. Depois de investidas junto ao seu pai para que a família emigrasse para a Espanha, mais precisamente Barcelona, aos 17 anos, o jovem Torres García se deslumbra ao presenciar a efervescência da cultura mediterrânea na capital da Comunidade Autônoma da Catalunha. (TORRES GARCÍA, 2000, 2020)

Por refutar a concepção de pintura enquanto espelho da realidade, visto que a ela representava uma realidade em si mesma, foi convidado para trabalhar em revistas editoras de livros como ilustrador. De 1904 a 1916, Torres García inaugurou em sua trajetória o período da “Arte Mediterrânea”, mas antes, em 1903, havia trabalhado com o ilustre arquiteto modernista catalão Antoni Gaudí⁷¹ (1852-1926) em sua obra mais imponente, o magnífico Templo Expiatório da Sagrada Família – Barcelona-Espanha.

De 1904-1916 criou obras dentro do período que denominou de “Arte Mediterrânea”, com a publicação do artigo “A influência da arte mediterrânea nos países do sul”. Sua ruptura com o modernismo eurocêntrico ocorre em 1917, quando da ministração de uma conferência nas *Galerías Dalmau* (1906-1930). Após passagens por Paris, Nova Iorque, Madri, entre idas e vindas, decide retornar à

⁷⁰ Eu disse Escola do Sul; porque na realidade nosso Norte é o Sul. Não deve haver norte para nós, senão em oposição ao nosso sul. Por isso, agora colocamos o mapa à revés e então teremos a justa ideia da nossa posição. (tradução livre)

⁷¹ Antoni Gaudí (Reus – Catalunha, 25 de junho de 1852 – Barcelona- Catalunha, 10 de junho de 1926 - Espanha) foi um arquiteto espanhol modernista com preferências excêntricas góticas em função da sua admiração às artes gregas e ao estilo mudéjar, uma arte própria de ibéricos-muçulmanos que se instalaram na Península Ibérica, combinando estilos artísticos cristãos (renascentista, romano e gótico) com a arte islâmica.

Montevideu em 1934 e empreender seu projeto artístico e, por que não, precursor de uma forma distinta e enxergar o mundo, rompendo com os padrões estéticos da arte ditados pela Europa, e de entendimento do homem.

Eis que em 1944, publica o livro “*Constructive Universalism*” inaugurando uma exposição com 253 contornos que aglutinavam desenhos feitos à tinta, aquarelas, brinquedos, madeira e obras de outras formatações que, além de constituírem a fase do Universalismo Construtivo, permitem ao apreciador das suas obras revisitarem toda sua trajetória pelo mundo das artes como através de um caleidoscópio

Neles, o artista parece visitar todo o seu trabalho artístico anterior em uma chave gráfica. Ou seja, Torres Garcia ensina nesses desenhos que ele pode (pode) fazer trabalhos orientados para o figurativo ou o mais abstrato, sem nunca sacrificar os valores plásticos ou o fator expressivo do trabalho. E é exatamente isso que define sua ideia de universalismo construtivo; natureza no ritmo, ou verdadeiro contraponto entre LEI e VIDA. (TORRES GARCÍA, 2020) (grifo dos curadores do Museu Torres García)

Em suma, a Exposição Universalismo Construtivo é composta por três módulos: 1º Nosso Norte é o Sul, cuja representação principal é o mapa da América do Sul invertido, ilustração de abertura deste capítulo de Fundamentação Teórica, que posiciona o artista visual e suas respectivas criações no lançamento de novas bases artísticas na América; 2º Número de Ouro ou Proporção Áurea, sendo a representação máxima da perfeição da natureza, número irracional emblemático e cercado de mistérios que tem sua gênese ligada aos elementos da natureza manifestados pela razão e, ligados ao plano divinal. Polímata, Leonardo Da Vinci (1452-1519) aplicou o Número de Ouro no contorno de uma das obras mais reproduzidas em todo o mundo: o Homem Vitruviano⁷² (1490) e; 3º - Torres García como mestre da arte, assim, este último módulo da exposição revisita o legado do artista.

Maria Lúcia Bastos Kern (2012a, 2012b, 2013), doutora em História da Arte e pesquisadora da PUC-RS, tendo publicado várias pesquisas sobre Torres García, situa o artista como um sujeito entre a Europa e o Novo Mundo, de maneira especial a América Latina, ao tornar a identidade cultural dos povos pré-colombianos e suas respectivas artes a base de um projeto ambicioso, primeiramente artístico mas,

⁷² O Homem Vitruviano (1490), de Leonardo Da Vinci, teve como inspiração a obra *De Architectura*, escrita pelo arquiteto romano Marcus Vitruvius Pollio. Em suma, esta representação parte do Número de Ouro e dos princípios da proporção áurea para expressão máxima de beleza, perfeição e harmonia estética.

também, de caráter ideológico. Kern (2013, *apud* Torres García, 1937) situa as ressalvas que Torres García teve com a Europa, imediatos 43 dias após seu retorno à Montevideu, quando publicou via Associação de Arte Construtiva, a Revista *Circulo Y Cuadrado*, afirmando que

A “ponta da América nos assinala o Norte e que estas terras tiveram tradição autóctone”. Complementa: “Agora (...) temos a justa ideia de nossa posição e não como quer o resto do mundo.” Entretanto, Torres García sustenta que a defesa da independência cultural não significa a ruptura com a Europa, pois tem consciência de que “aprendemos com ela e que temos muito ainda a aprender”. (KERN, 2013, *apud* TORRES GARCÍA, 1937, p. 19)

Representando a simbologia da afirmação cultural latino-americana, a produção artística de Torres García se entrelaça com um movimento que contrariaria as matrizes do conhecimento eurocêntrico hegemônico a partir do prisma do conhecimento crítico e decolonial: os Estudos Pós-Coloniais, cuja genealogia, pressupostos teóricos e intelectuais ativos nessa vertente de produção do conhecimento serão apresentados posteriormente.

Além do mapa⁷³ da América Invertida, Torres García estabeleceu os contornos de outros dois desenhos⁷⁴ - partícipes da exposição Universalismo Construtivo e disponíveis no sítio eletrônico do Museu Torres García - das populações pré-colombianas na América do Sul, com referências explícitas ao conjunto de saberes, práticas, línguas faladas, atmosfera mística das ancestralidades sul-americanas andinas.

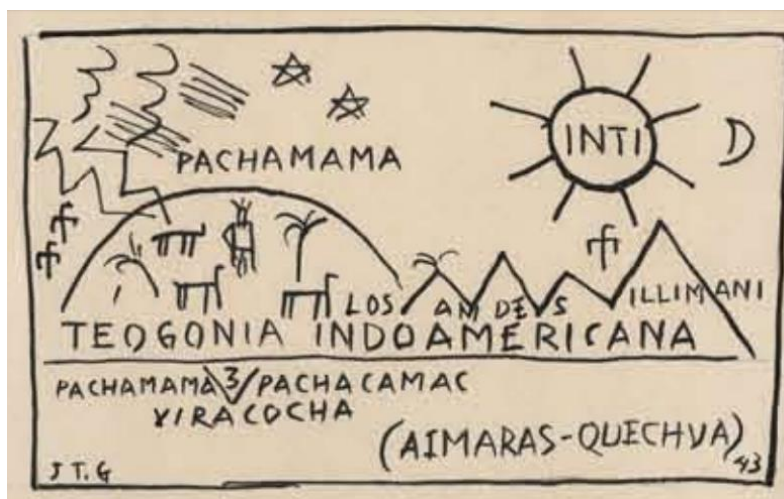
A Figura 40 – Representação de Torres Garcia (Gravura nº 126), exposta no Museu Torres García, em Montevideu-Uruguaí, remete à paisagem da Cordilheira dos Andes (*Los Andes*), com destaque à segunda maior montanha da Bolívia (*Ilimani*), seus povos e línguas (Aymarás e Quéchuas), ao deus do Sol (*Inti*), ao

⁷³ Segundo a *International Cartographic Association - ICA* (Associação Internacional de Cartografia), um “mapa é definido como uma representação simbolizada da realidade geográfica, representando feições ou características selecionadas, resultante do esforço criativo da execução de escolhas de seu autor, tendo sido concebido para uso quando as relações espaciais são de relevância primordial” (ICA, 2003). Por isto, a representação de Torres García não poderia ser classificada como tal, mas croqui/ esboço geográfico (*geographic sketch*), segundo a ICA (2003).

⁷⁴ Desenhos passíveis de interpretação a partir dos constructos teóricos documentais que se predispuseram analisar as obras de Torres García construindo, assim, um arcabouço teórico que fornecessem elementos para sua interpretação. (KERN, 2012a, 2012b, 2013; LAGEARD; PEREIRA, 2011; TORRES GARCÍA, 2000, 2020)

surgimento dos deuses (*Teogonia*⁷⁵ *Indoamericana*), umbilicalmente ligado a este território singular. Ainda no segundo plano da representação, Torres García menciona Viracocha que, neste caso pode ser tanto o deus *Viracocha*, estando abaixo do deus *Inti*, e sendo a divindade responsável pela cosmovisão Inca, quanto o *Viracocha Inca*, oitavo Sapa Inca (Imperador Inca), governador de Cusco (capital do Império Inca).

FIGURA 40. Representação de Torres García (Gravura nº 126)



Fonte: Joaquin Torres García, 1944. Acervo digital do Museu Torres García, 2020.

Sobre práticas agrícolas, nota-se as plantações de milho, possivelmente (dado os contornos do desenho, o fato do cultivo na região andina remontar há 5 mil anos, além do milho ser a matéria-prima para elaboração de uma bebida genuinamente andina, a *chicha*, a partir da fermentação do milho, com baixo teor alcoólico, a bebida trazia consigo um ritual que antecedia o primeiro gole, assim, antes da ingestão, as pessoas lançavam um pouco da bebida para cima, em direção do deus Sol – *Inti*, no intuito de serem agraciados com boas energias e uma colheita próspera), também, são representadas as criações de animais da família dos Camelídeos (lhamas, alpacas e vicunhas), cujas miniaturas de plástico e metal foram incorporadas pelo sistema capitalista^{76 77} e marcam presença em lojas de souvenirs

⁷⁵ Teogonia, advinda de Theogonia, que em sua etimologia significa Θεογονία [theos, deus + gonia, nascimento], isto é, nascimento dos deuses.

⁷⁶ PESSOA, Daniela. Depois do unicórnio, lhama vira febre em estampas da moda. **Jornal O Globo**. 2018. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/ela/moda/depois-do-unicornio-lhama-vira-febre-em-estampas-na-moda-decoracao-23140806>> Acessado em 25 abr. 2020.

da capital paulista e no Brasil, estampando itens de vestuário, material de papelaria, bibelôs e outros objetos decorativos. Canclini (2019, p. 18) sobre hibridismo cultural questiona “como entender o encontro do artesanato indígena com catálogos de arte vanguarda sobre a mesa de televisão? O que buscam os pintores quando citam no mesmo quadro imagens pré-colombianas, coloniais e da indústria cultural”. Eis que depara-se com uma das primeiras faces dos multiculturalismo, apontado por Hall (2013) como Multiculturalismo Comercial pressupondo que,

se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então, os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e de recursos. (HALL, 2013, p. 58)

Estando, tanto no primeiro quanto no terceiro plano da representação, há repetição de um mesmo vocábulo andino: *Pachamama* (da língua quéchua, onde “pacha” significa tempo, mundo, universo; e “mama”, Mãe Terra) revisitando uma deidade andina relacionada à terra, fertilidade, mãe, fornece alimento, água, ar e forças vitais para o labor na agricultura.

Em outra representação, Torres García coloca a dimensão geográfica da Indoamérica no topo da obra repleta de formas geométricas, assim como na América Invertida, na Figura 41 – Representação de Torres García (Desenho nº 124), o deus Sol *Inti* aparece, também, contando com outros elementos artísticos que acompanham sua trajetória. Lageard e Pereira (2011), na publicação do Catálogo Joaquín Torres García, por ocasião da vinda da Exposição Joaquín Torres García: geometria, criação, proporção ao Brasil, primeiramente na Fundação Iberê Camargo (Porto Alegre) e, depois na Pinacoteca do Estado de São Paulo (São Paulo), em 2011, ressaltaram que em 1932, em *Raison et Nature*, o artista fazia uso de estruturas ortogonais compostas por nichos geométricos com símbolos ancestrais segundo sua concepção mística de universo. Destarte, a Gravura está ordenada seguindo três planos – intelectual, moral e físico, representados pelo triângulo, coração e peixe, respectivamente, estando relacionados e constituindo o cosmos em si, o plano superior (deus *Sol*) assume a função de dominação, impondo uma regeneração ao estabelecer ordem e controle sobre os demais planos, dado que

⁷⁷ HAUS. Lhamas se tornam tendência e prometem desbancar os unicórnios na decoração. **Gazeta do Povo**. Disponível em <<https://www.gazetadopovo.com.br/haus/decoracao/lhamas-desbancam-unicornios-tendencia-decoracao>> Acessado em 25 abr. 2020.

“esses símbolos são recorrentes e, muitas vezes, dispostos nas pinturas de baixo para cima, conectados pela escada e pela flecha, em ascensão do mundo natural (peixe) aos mundos intelectual (triângulo) e espiritual (sol)” (LAGEARD; PEREIRA, 2011, p. 71). Torres García, ainda colocou seu mote para a Exposição, o referido “Homem Construtivo” no primeiro plano da gravura, cujas comparações com o Homem Indivíduo são objeto de representação da Gravura nº 301, presentes no Catálogo Joaquín Torres García (p. 60)

FIGURA 41. Representação de Torres García (Desenho nº 124)



Fonte: Joaquin Torres García, 1944.
Acervo digital do Museu Torres García, 2020.

Diante da proposta artística e teórica de valorização das práticas culturais ancestrais dos povos sul-americanos, com os pressupostos da Exposição Universalismo Construtivo e, sobretudo com a obra a “América Invertida”, Joaquín Torres García teria sob sua rubrica o símbolo do pensamento decolonial. Configurando mais que um símbolo, dado a quantidade de referências históricas e geográficas como as caravelas europeias, as linhas imaginárias: do Equador e o Trópico de Capricórnio, a constelação do Cruzeiro do Sul (observável no Hemisfério Sul) e o peixe, além da misticidade em torno do Sol e da Lua.

Em uma leitura geográfica e cultural da América Invertida, esta representação admitir-se-ia a partir da concepção de *géosymbole* (geossímbolo – em português), cunhada pelo geógrafo francês Joel Bonnemaïson, tendo em vista a

quantidade de elementos representados em um determinado espaço geográfico, além do claro contorno da porção sul do continente americano, assim

Ao levar a um aprofundamento dos conceitos de cultura, etnia e território, a abordagem cultural nos leva a definir um novo espaço, o dos geossímbolos. Um símbolo geográfico pode ser definido como um lugar, um itinerário, uma extensão que, por razões religiosas, políticas ou culturais, leva aos olhos de certos povos e grupos étnicos, uma dimensão simbólica que os consolida em sua identidade. O espaço estudado pelos geógrafos parece ser um edifício de três andares. O primeiro nível pode ser descrito como espaço estrutural ou objetivo, o segundo como espaço vivido, o terceiro, finalmente, como espaço cultural. Esses três níveis decorrem de uma mesma realidade, mas implicam diferentes tipos de aparência, abordagens e métodos de pesquisa.⁷⁸ (BONNEMAISON, 1981, p. 256) (tradução livre)

Justifica-se a utilização do conceito de geossímbolo (Bonnemaison, 1981), no primeiro momento, pelo fato das pretensas intensões da pesquisa valer-se dos referenciais teóricos estruturados no bojo dos Estudos Culturais, Estudos Pós-Coloniais e, em especial, o pensamento decolonial como percurso teórico e metodológico. Sendo que estes arcabouços teóricos evocam, a todo instante, os ideais de independência, libertação e emancipação dos povos ancestrais oprimidos pelos europeus, nos períodos históricos do imperialismo e do neocolonialismo, e estadunidense (Ballestrin, 2013), reverberando na obliteração dos subalternos⁷⁹ (Spivak, 2010), dos colonizados/condenados da terra (Fanon, 1968) ou dos oprimidos (Freire, 1987). No contexto da globalização e dos movimentos diaspóricos, ao evocar tais ideais, ou seja, os sujeitos trazem consigo um conjunto de representações simbólicas e marcadores culturais próprios – geossímbolos, implicando na constituição das identidades culturais.

Assim, Ballestrin (2013) ao explicar a constituição do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), no final dos anos 1990, o situa como movimento epistemológico basilar para renovação crítica e utópica das Ciências Sociais na

⁷⁸ *En conduisant à un approfondissement des concepts de culture, d'ethnie et de territoire, l'approche culturelle nous conduit à définir un espace nouveau, celui des géosymboles. Un géosymbole peut se définir comme un lieu, un itinéraire, une étendue qui, pour des raisons religieuses, politiques ou culturelles prend aux yeux de certains peuples et groupes ethniques, une dimension symbolique qui les conforte dans leur identité. L'espace qu'étudient les géographes apparaît en effet comme une construction à trois étages. Le premier niveau peut être qualifié d'espace structural ou objectif, le second d'espace vécu, le troisième enfin, d'espace culturel. Ces trois niveaux relèvent d'une seule et même réalité, mais ils impliquent des types de regards, des démarches et des méthodes de recherches différentes.*

⁷⁹ Opta-se pelo termo subalterno, em virtude da publicação da obra “Pode o subalterno falar” (Spivak, 2010), visto que na década de 1980, Partha Chatterjee, Dipesh Chakrabarty e Gayatri Chakravorty Spivak lideraram o *Subaltern Studies* (Estudos Subalternos) fora da Índia. Spivak emprestou o termo subalterno do filósofo marxista, jornalista e literário italiano Antonio Gramsci.

América Latina no século XXI mediante “radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de giro decolonial” (p. 89) ao proporcionar releituras históricas e inserir na pauta de discussões teóricas antigas e novos questionamentos para o continente, Maldonado-Torres (2007, p. 262) pondera que

A Virada Decolonial [giro decolonial] é tornar visível o invisível e o sobre a análise dos mecanismos que produzem tal invisibilidade ou distorção visibilidade à luz de um grande estoque de idéias que necessariamente deve incluir as reflexões críticas das próprias pessoas "invisíveis". De fato, é preciso reconhecer sua produção intelectual como pensamento, não apenas como cultura ou ideologia.⁸⁰ (tradução livre)

Nesta sequência, o conceito de geossímbolo, é indispensável dentro de estudo interpretativo pela sua evidenciação no decorrer das observações de cunho etnográfico e nas oficinas desenvolvidas com os alunos nas EMEF Infante Dom Henrique e EMEF João Domingues Sampaio, mediante as conversas em espanhol, as lembranças dos países de origem, as noções de trabalho nas oficinas de costura, as comidas preparadas pelos familiares que remetem aos países, tradições culturais entre outras, se fazendo presente pelo exercício da memória e da imaginação dos alunos nas práticas sociais observadas e verbalizações. Neste sentido, os geossímbolos entendidos como parte de um conjunto de signos, presentes nas escolas que constituíram campo da pesquisa, constituem uma gama que esteve presente nos territórios escolares.

A despeito dos geossímbolos como signos, toma-se como exemplo a Imagem⁸¹ 1 – Representação do aluno boliviano, desenho do artista De Villa, que representa e homenageia os alunos bolivianos: no primeiro plano um menino usando um gorro andino (geralmente confeccionado com lã de camelídeos – alpacas, guanacos, lhamas ou vicunhas), na cor branca uma meia cruz andina na parte inferior, acima uma Whipala (bandeira de sete cores), em laranja a *Uku Pacha* – espiral, um símbolo da cosmovisão andina que concebe a vida no mesmo espaço e tempo e além disso, significam o crescimento da vida, os equinócios e solstícios de semeadura e as danças de sapateado que comemoram a fertilidade da terra. As

⁸⁰ *The Decolonial Turn is about making visible the invisible and about analyzing the mechanisms that produce such invisibility or distorted visibility in light of a large stock of ideas that must necessarily include the critical reflections of the 'invisible' people themselves. Indeed, one must recognize their intellectual production as thinking not only as culture or ideology.*

⁸¹ As fotos produzidas por este pesquisados receberão a nomenclatura de imagem, em acordo com as normas da ABNT.

espirais na forma de labirinto são utilizadas por várias culturas antigas ao redor do mundo e expressam a sabedoria, o ritmo paulatino da vida (nascimento, morte e renascimento). No segundo plano a Cordilheira dos Andes. Percebe-se que o menino, com uma mochila nas costas, olha para frente, dando a ideia de perspectiva de futuro, eis o retrato da migração.

IMAGEM 1. Representação do aluno boliviano na EMEF JDS



Fonte: EMEF João Domingues Sampaio, Vila Maria Alta, 2019. Imagem do autor.

Ainda no campo das representações sociais, dos signos e geossímbolos, expressas de forma artística, destaca-se, na mesma EMEF, outros painéis⁸²: Imagem 2 – fachada externa da EMEF, ao lado do portão principal, com a expressão de uma menina com traços indígenas andinos (cabelos bem escuros, olhos amendoados e pele morena avermelhada).

⁸² Os painéis das Imagens 1, 2, 3, 4, 5 e 6 foram desenhados pelo artista visual muralista Rodrigo “Ajudarte”.

IMAGEM 2. Fachada externa da EMEF João Domingues Sampaio



Fonte: EMEF João Domingues Sampaio, Vila Maria Alta, 2019. Imagem do autor.

A Imagem 3 - Painel disposto no pátio interno da EMEF João Domingues Sampaio - faz alusão a união entre povos de diferentes nacionalidades, do lado direito uma mão de pele negra e do esquerdo outra mão, mas de pele branca, ambas estendidas. Entre as duas um conjunto de bandeiras unidas formando um tecido contínuo com os seguintes países, da direita para a esquerda: Colômbia, Nigéria, Alemanha, Senegal, Bolívia (bandeira nacional, não estatal com o brasão das armas), Japão e Suécia.

IMAGEM 3. Painel disposto no pátio interno da EMEF João Domingues Sampaio



Fonte: EMEF João Domingues Sampaio, Vila Maria Alta, 2019. Imagem do autor.

Finalmente, as próximas quatro imagens: três dos painéis internos da EMEF João Domingues Sampaio (Imagens 4, 5 e 6) e uma do saguão da EMEF Infante Dom Henrique (Imagem 7) representam a diversidade cultural no Brasil afro-indígena-imigrante.

Na Imagem 4 - Painel disposto no pátio interno da EMEF João Domingues Sampaio sobre a diversidade, são representadas uma menina, com traços indígenas dos nativos brasileiros, que usa um brinco xamânico de flor e adorno na cabeça, além de espécies da fauna e flora brasileiras presentes em regiões tropicais: arara-azul, uma orquídea da subfamília *Cypripedioideae*, além da presença da cor verde em referência as florestas. A Imagem 5 também representa a cultura indígena, mas com um jovem de rosto pintado com tintas naturais, cocar e adorno próximo da região da orelha. A penúltima, Imagem 6, representa a cultura afro com uma jovem negra usando turbante e brincos afro. E, por último, a Imagem 7 consiste na síntese cultural com indígenas, negros, imigrantes em um mosaico cultural de cores vibrantes com a seguinte frase: “Por uma escola pública inclusiva”.

IMAGEM 4. Painel disposto no pátio interno da EMEF João Domingues Sampaio sobre a diversidade



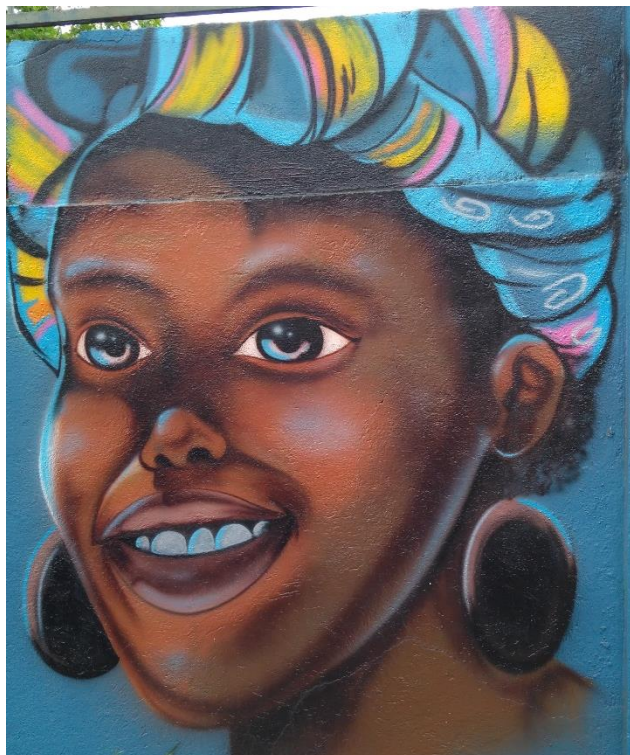
Fonte: EMEF João Domingues Sampaio, Vila Maria Alta, 2019. Imagem do autor.

IMAGEM 5. Painel disposto no pátio interno da EMEF João Domingues Sampaio sobre indígenas brasileiros



Fonte: EMEF João Domingues Sampaio, Vila Maria Alta, 2019. Imagem do autor.

IMAGEM 6. Painel disposto no pátio interno da EMEF João Domingues Sampaio sobre cultura afro.



Fonte: EMEF João Domingues Sampaio, Vila Maria Alta, 2019. Imagem do autor.

IMAGEM 7 – Painel disposto na entrada da EMEF Infante Dom Henrique



Fonte: EMEF Infante Dom Henrique, 2019. Foto do autor.

Bhabha (2013) sobre a diferença cultural, afasta qualquer tipo de neutralidade. Pelo contrário, ao autor discute que ela resulta de um jogo de forças sociais, hegemônicas e constante processo de negociação

A diferença cultural não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional. O abalo de significados e valores causado pelo processo de interpretação cultural é o efeito da perplexidade do viver nos espaços liminares da sociedade nacional que tentei delinear. [...] O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização – a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna. (BHABHA, 2013, p. 261)

A senda pelo decolonial enquanto embasamento epistemológico, teórico e político, ocorre no sentido de se estabelecer um sul teórico que permita compreender e atuar no mundo, caracterizado pela colonialidade global nos mais distintos aspectos da vida social e coletiva (Ballestrin, 2013, p. 89). Em uma análise contextual elementar da trajetória do artista visual Joaquín Torres García, com base nos estudos documentais biográficos, (Kern, 2012a, 2012b; Lageard e Pereira, 2011; Torres García, 2000, 2020) pode-se admitir o ano de 1917 como marcador temporal

para o “giro decolonial”⁸³, quando da sua ruptura com a arte mediterrânea. Soma-se a isso, a criação da América Invertida, em 1944, implicando em uma nova forma de compreender o mundo que, mais tarde seria o objetivo do Grupo Modernidade/Colonialidade, que teceria críticas ao engendrado conjunto de concepções teóricas hegemônicas de origem eurocêntrica a despeito da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (Quijano, 2005), *hybris del punto cero* (hubris do ponto zero) (Castro-Gómez, 2005), a obediência epistêmica e seu contraponto: a desobediência epistêmica (Mignolo, 2009, 2010) entre outros estudos derivados dos estudos de matriz decolonial.

7.2 NOTAS SOBRE O MULTICULTURALISMO

Este capítulo, intitulado Notas sobre o Multiculturalismo encontra-se seccionado em quatro partes: 6.2.1 *A cultura no contexto das migrações contemporâneas* que discute o conceito de cultura enquanto teoria e práxis a partir dos movimentos migratórios contemporâneos sob o prisma da Modernidade Líquida; 6.2.2 *Artimanhas da Globalização e suas reverberações nas culturas* suscita a influência, permeabilidade e capacidade de alteração de estruturas da globalização nas culturas; 6.2.3 *Multiculturalismos da polissemia do termo à práxis social na escola* e 6.2.4 *Multiculturalismos na educação: uma relação conflituosa?*. Estas últimas duas seções deste capítulo apresentam os tipos de multiculturalismo com base em Candau (2008), Hall (2013) e Walsh (2012) para posteriormente debater as implicações do multiculturalismo na educação paulistana a partir do quantitativo de alunos estrangeiros, notícias e os documentos norteadores da SME-SP e SEDUC-SP.

7.2.1 A cultura no contexto das migrações contemporâneas

Conceituar cultura consiste em assumir uma senda epistemológica árdua que perpassa por várias áreas do conhecimento construído historicamente pela humanidade a exemplo da antropologia, filosofia, sociologia entre outras, bem como

⁸³ A expressão foi colocada entre aspas pelo fato de ter sido cunhada somente 88 anos depois por Nelson Maldonado-Torres, em 2005.

sua contextualização nas ciências de aplicação, como é o caso da Educação. Sem contar que seria pretensiosidade explicar sobre um conceito complexo como este em poucas páginas, entretanto, como uma pesquisa é um conjunto de escolhas teóricas e afinadas campo o qual faz parte, admite-se a cultura no bojo da Modernidade Líquida (Bauman, 2001, 2012, 2013) marcada pela fluidez, flexibilidade, expansividade e volatilidade como força motriz para desestruturar as esferas da vida social conhecidas até então, isto é, na Modernidade. Em linhas gerais, para Bauman (2013, p. 16)

“Dissolver tudo que é sólido” tem sido a característica inata e definidora da forma de vida moderna desde o princípio; mas hoje, ao contrário de ontem, as formas dissolvidas não devem ser substituídas (e não o são) por outras formas sólidas – consideradas “aperfeiçoadas”, no sentido de serem até mais sólidas e “permanentes” que as anteriores e, portanto, até mais resistentes à liquefação. No lugar de formas derretidas, portanto inconstantes, surgem outras, não menos - se não mais – suscetíveis ao derretimento e, portanto, também inconstantes.

No conceito primário Bourdieu (Catani, 2007, p. 135), a cultura pode ser entendida como “os conceitos simbólicos da vida social, ou seja, um conjunto de representações, valores morais e ideais que institui e organiza a sociedade”. Para Bourdieu, os campos simbólicos existem a partir das ações dos indivíduos em interação com seus pares, configurando-se como condição estruturante e meio pelo qual emergem as significações do mundo social, com os sentidos inerentes e os esquemas de percepção de mundo, de percebê-lo e descrevê-lo.

Considerado o pai do conceito de Modernidade Líquida, Bauman (2013) inicia sua obra “A cultura no mundo líquido moderno” com o que chama de “peregrinações históricas do conceito de cultura” (p.7) alertando sobre os equívocos teóricos que afligem as pessoas ao formularem seus conceitos sobre a cultura, onde não é mais possível se valer de uma diferenciação entre a elite cultural e os sujeitos que não possuem acesso aos mesmos signos legitimados por ela. Retomando Pierre Bourdieu, na publicação de *La distinction*, a cultura tinha por vocação atuar como marcadora das diferenças de classe, isto é, como um *modus operandi*, que ele chama de tecnologia, necessária para “criação e proteção das divisões de classe e das hierarquias sociais” (p. 10), estamentalmente conservadora (p. 11)

Assim, o conceito de cultura original, nascido no contexto do Iluminismo comparava com um feixe de luz potente capaz de atravessar telhados das

residências e dissipar as trevas do preconceito e da superstição, já que a “a cultura significava aquilo que os humanos podem fazer; natureza aquilo que devem obedecer” (Bauman, 2012, p. 12) e,

Além de identificar o que era desejável e recomendável em virtude de ser “como convém” – familiar e confortável - , a cultura precisava de significantes para o que seria suspeito e deveria ser evitado em função de sua ameaça oculta e vil; de sinais como os desenhos às margens dos antigos mapas. [...] Segundo o conceito original, a “cultura”, seria um agente da mudança do status quo, e não de sua preservação; ou, mais precisamente, um instrumento de navegação para orientar a evolução social rumo a uma condição humana universal. (BAUMAN, 2013, p. 11-12)

Ainda sobre Cultura, mas na linha da Geografia Cultural, Claval (1999) a conceitua como resultado de um conjunto de realidades e signos que foram convencionados pela humanidade para descrevê-la, dominá-la e verbalizá-la, consolida-se como fator primordial de diferenciação social e fronteira para assunção de outros status quo. Reforça que, nas sociedades complexas, a cultura assume duas vertentes, visto que nem todos compartilham da mesma herança, de um lado há ocorrência de um modelo cultural aceito pela maioria, cuja ascendência é amplamente reconhecida, o que ele intitula de “dominante”, por outro, nas lacunas deixadas por esse modelo dominante, surgem as contraculturas e movimentos de revolta, justamente às margens sociais.

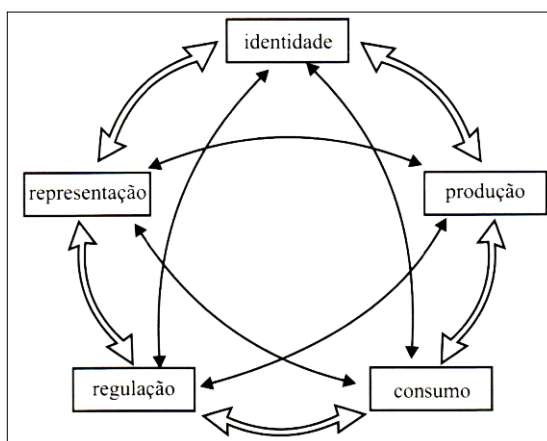
Claval (1999) ao suscitar a dualidade diametralmente oposta da cultura (dominantes e dominados) dialoga com a perspectiva da colonização apontada por Bauman (2013), tida como estímulo aos ideais iluministas de cultura com objetivos forjados na “missão do homem branco” e de “salvar o selvagem da barbárie” (aspas do autor)

Logo esses conceitos ganharam um comentário teórico sob a forma da teoria cultural evolucionista, que promovia o mundo “desenvolvido” ao status de perfeição inquestionável, a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde pelo restante do planeta. Na busca desse objetivo, o resto do mundo deveria ser ativamente ajudado e, em caso de resistência, coagido. (BAUMAN, 2013, p. 14)

Em um aprofundamento sobre a cultura, cabe analisar o Circuito da Cultura de Paul Du Gay et al. (1997) traduz como as identidades culturais produzem e são produtos das relações sociais. Tendo como base um estudo cultural sobre o

Walkman como artefato cultural, Du Gay *et al.* consideram necessário analisar os processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação, Figura 42.

FIGURA 42. Circuitos da Cultura



Fonte: Hall, 2013.

Por se tratar de um circuito, portanto de caráter não linear, sequencial. Ademais, cada momento do circuito está inextricavelmente ligado a cada um dos outros. A representação consiste nos sistemas simbólicos como os textos e imagens visuais, uma propaganda por exemplo. Tais sistemas produzem significados acerca do tipo de pessoa que usa o artefato, ou seja, identidades que lhes são associadas. Essas identidades e o artefato com o qual elas são associadas são produzidas, tanto na técnica quanto culturalmente, para atingir os consumidores. Logo, um artefato cultural tem seus efeitos sobre a regulação da vida social, por meio das formas representadas, as identidades associadas e sobre a articulação de sua produção e consumo.

7.2.2 As artimanhas da globalização e suas reverberações nas culturas

Inserindo a cultura no âmago da globalização, Bauman (2013) recupera o papel dos Estados-nação no instante que passaram a ser coagidos e estimulados a abandonar as aspirações do cenário cultural como sistema autoequilibrado, pautado na autorreprodução monótona do sistema. A partir da globalização, ocorrem profundas mudanças, incluindo a separação entre poder e política e o enfraquecimento do Estado.

Nas minúcias do processo da globalização, Bauman (2013) assinala um aspecto pouco discutido neste espectro da mudança de paradigmas: “o caráter diferenciador da migração global” (p. 35). Para tal, classifica as migrações em massa em quatro momentos históricos, além de diferenciar da migração de povos (como aquela que ocorreu no início da Idade Média).

Com 60 milhões de europeus emigrando para o que chama de “terras vagas”, a primeira emigração ficou caracterizada pelas populações indígenas que foram desprezadas, culminando na dizimação destes, disseminação de epidemias e a gênese de um *continuum* de subalternização, dominação, silenciamento das culturas ancestrais e assimilação da cultura eurocêntrica, consolidando, assim, a “missão do homem branco” (p. 36)

Ao contrário da primeira, a segunda migração aconteceu em um momento de derrocada dos impérios coloniais associada ao retorno dos colonizadores à Europa. Assim,

Estabeleceram-se em cidades nas quais deveriam se ajustar-se à única visão de mundo e ao único modelo estratégico disponível até então, o da assimilação, criado na fase inicial do processo de construção nacional como forma de lidar com as minorias étnicas, linguísticas ou culturais. Para sua assimilação, destinada a unificar a nação que era moldada sob a égide de um Estado moderno, os recém-chegados se transformavam em “minorias” (embora, reconhecidamente, cada vez com menos convicção, ambições ou possibilidades de sucesso), em objetos de cruzadas culturais, *Kulturkampf* (“luta pela cultura”) e missões proselitistas. (BAUMAN, 2013, p. 36)

Concebida por Bauman (2013), a terceira fase das migrações modernas que está em plena atividade, é a era das diásporas,

Trata-se de um arquipélago infinito de colônias étnicas, religiosas e linguísticas, sem preocupações com os caminhos assinalados e pavimentados pelo episódio imperial/colonial, mas, em vez disso, conduzido pela lógica da redistribuição global dos recursos vivos e das chances de sobrevivência peculiar ao atual estágio da globalização. (BAUMAN, 2013, p. 37)

Complementando, alerta que a migração atual se distancia das fases anteriores por apresentar múltiplos caminhos e pelo adendo de nenhum lugar ser exclusivo de emigração ou imigração, além de terem se dispersado pelos territórios soberanos, concentram esforços na garantia do atendimento às necessidades, demandas e direitos locais, transitando nas artimanhas de uma cidadania dual ou múltipla. (BAUMAN, 2013)

No âmbito da respectiva “cidadania dual” ou múltipla citada por Bauman (2013), por sua vez, relaciona-se com o que Woodward (2014) denomina de “crise de identidade”, cujas bases teóricas e respectiva contextualização com dados empíricos decorrentes das observações de cunho etnográfico. No tocante às migrações, a globalização é capaz de produzir distintos resultados em termos de identidade, elaborando identidades diversas, mas, também, identidades contrariadas no seio da desigualdade social.

Finalmente, a quarta fase da migração emerge como um questionamento aplicado ao vínculo frágil e irrompível entre a identidade e a nacionalidade, o sujeito e seu lugar de habitação, seus vizinhos físicos e sua identidade cultural, para tal, cita Jonathan Rutherford, cientista político e professor de Estudos Culturais na Universidade de Middlesex (Londres - Inglaterra), ao relatar o cenário cultural do seu bairro em Londres, abalizada pelo conjunto de realidades diversificadas no que tange a cultura, língua e costumes, com uma vizinhança marcada por “fronteiras ondulantes, flutuantes e porosas, em que fica difícil, determinar quem legalmente é de dentro e quem é estranho, quem está em casa e quem é estranho” (p. 36). Adverte que a “arte de conviver com a diferença” se transformou em um problema do cotidiano, pautada na coexistência com modos de vida distintos sob a égide sustentável e mutuamente profícua para ambos os lados.

Com isso, Bauman (2013) assinala uma mudança de concepção daquilo que se entende por direitos humanos no que se refere ao giro teórico e de práxis que os mesmos passaram a ocupar, substituindo a ideia “de ‘direitos territorialmente determinados’ (e, na prática, territorialmente limitados), ou por assim dizer, ‘direitos por pertencimento’, é, afinal, e em última análise, o direito à diferença. (p. 38), fundando-se no princípio da tolerância, mas não da solidariedade mútua, uma vez que “a globalização mata a noção de solidariedade, devolve o homem à sua condição primitiva do cada um por si e, como se voltássemos a ser animais da selva, reduz as noções de moralidade pública e particular a um quase nada.” (SANTOS, 2010, p. 65)

Sob este aspecto, o da incipiência ou ausência da solidariedade mútua no mundo globalizado, cabe recuperar a chamada “outra globalização”, discorrida no livro “Por uma outra globalização” (Santos, 2010), apresentando como alternativa uma globalização mais humana, onde as bases materiais utilizadas no modelo perverso de globalização estariam a serviço de outros objetivos sociais e políticos.

A crise global e as diversidades culturais implicam em um reordenamento das matrizes teóricas e conceituais utilizadas nas concepções e práticas multiculturais, além de suscitarem toda uma gama de questionamentos que se fazem a despeito da igualdade e dos direitos humanos, como resultado de uma “globalização neoliberal excludente” (Candau, 2008, p. 45) dentro de um processo de mundialização, a autora opta por utilizar este termo a partir dos escritos de Ortiz (2007).

Ainda na sinopse da obra, Bauman (2013) assinala as mudanças de paradigmas, de bases conceituais e, principalmente, das práticas sociais em torno do conceito de cultura que passou da finalidade constitutiva de agente de mudança, proporcionando ao povo, meios de manifestar e criar para um “artifício de sedução” (s/p) na chamada Era Líquida.

Castro-Gómez (2000), em “Ciências Sociais, violência epistêmica e o problema da ‘invenção do outro’” assinala como marco teórico-metodológico as últimas décadas do século XX como aquelas onde efervesceram as críticas às patologias da ocidentalização, no campo da filosofia e dos estudos culturais, decorrentes do caráter dualista e excludente que assumem as relações de poder. Atribui à modernidade uma face de máquina geradora de alteridades justificada pela razão e pelo humanismo.

Se por um lado Castro-Gómez (2000) chama de fábrica de alteridades, Santos (2010) ao analisar o fenômeno da globalização, chama de fábrica de perversidades, mas antes enxerga aquela como fábula⁸⁴ e, depois vislumbra uma outra globalização. A perversidade da globalização, segundo o autor, é sistêmica e está enraizada negativamente na evolução da humanidade, tendo “relação com a adesão desenfreada aos comportamentos competitivos que atualmente caracterizam as ações hegemônicas. Todas as mazelas são, direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (Santos, 2010, p. 20), já a denominada ‘outra globalização’, consiste em ver o mundo como possibilidade, no qual a unicidade das técnicas, que atualmente estão a serviço do sistema capitalista perverso, estariam atuando convergentemente para outros objetivos, sociais e políticos.

Também assinala um marco histórico na construção do conhecimento, ao salientar a emergência de fatos indicativos para uma nova história decorrente da

⁸⁴ Para Santos (2010), a Globalização como fábula decorre das fantasias engendradas pela máquina ideológica ao difundir a ideia de aldeia global que sugere o encurtamento de distâncias a partir da contração dos espaços e tempos, logo, a ideia de que o mundo estaria ao alcance de todos é uma falácia.

mescla de filosofias face ao racionalismo europeu, implicando na construção de um novo discurso, uma nota metanarrativa, um novo grande relato, deixando de restar apenas na elaboração abstrata de cada ser, mas fazendo parte da universalidade empírica, resultado da experiência ordinária de cada homem. (SANTOS, 2010)

7.2.3 Multiculturalismo: da polissemia do termo à práxis social na escola

“O multiculturalismo não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado das coisas já alcançado. Não é uma forma disfarçada de endossar algum estado ideal ou utópico” (Hall, 2013)

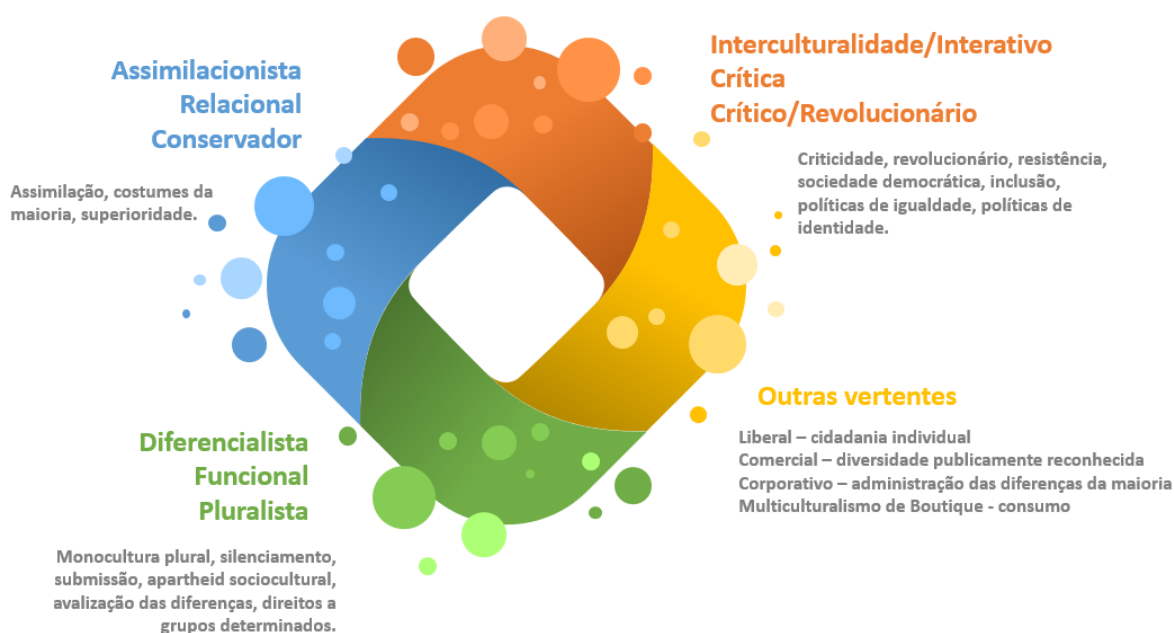
A viagem acadêmica pelo âmbito dos termos inicia-se nas distinções entre multicultural e multiculturalismo. Hall (2013) em “Da diáspora: identidades e mediações culturais” inicia seu capítulo sobre “A questão multicultural” estabelecendo as diferenças entre estes dois termos. No caso do primeiro, trata-se de um termo qualificativo que “descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida comum” (p. 57) e ao mesmo tempo guardam algo de sua identidade original. Contudo, o termo multiculturalismo é substantivo, e “refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (p. 57)

Toda a problemática se inicia com a polissemia do termo (Candau, 2008), tais como “multiculturalismo conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário” (p. 49) e, sobretudo, pelo fato de ter sido cunhado fora do âmbito acadêmico, representando por si só a diversidade do termo, sendo

As lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos de uma cidadania plena, os movimentos sociais, especialmente os relacionados às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo, os relacionados às identidades negras, que constituem o *locus* de produção do multiculturalismo. Sua penetração na academia deu-se num segundo momento e, até hoje, atrevo-me a afirmar, sua integração no mundo universitário é frágil e objeto de muitas discussões, talvez exatamente por seu caráter profundamente marcado pela intrínseca relação com a dinâmica dos movimentos sociais.(CANDAU, 2008, p. 49)

Visando a síntese das diferentes vertentes do Multiculturalismo, a Figura 43 congrega por similitude de fundamentação teórica as seguintes vertentes do multiculturalismo: a) Assimilacionista (Candau, 2008), Relacional (Walsh, 2012) e Conservador (Hall, 2013); Diferencialista (Candau, 2008), Funcional (Walsh, 2012) e Pluralista (Hall, 2013); Multiculturalismo Interativo/ Interculturalidade (Candau, 2008), Interculturalidade Crítica (Walsh, 2012) e Crítico/ Revolucionário (Hall, 2013) e; d) outras vertentes mais estritamente ligadas ao capitalismo (Hall, 2013). Trata-se de uma antecipação do embasamento teórico e aproximações com outros autores que será aprofundado na sequência.

FIGURA 43. Vertentes do Multiculturalismo



Fonte: Candau (2008), Hall (2013) e Walsh (2012). Organizado pelo autor.

Candau (2008), acerca do Multiculturalismo, o distingue sob três perspectivas.

A primeira é a perspectiva Assimilacionista (Candau, 2008), concebida como sociedade multicultural, onde todos não têm as mesmas oportunidades, devendo se integrar na cultura hegemônica, deste modo, não se altera a estrutura da matriz cultural, preponderando uma monocultura, assim, negando a própria gênese do conceito original de cultura, conforme as palavras de Bauman (2013), que deveria atuar como percurso para atingir a condição humana universal e, não como *modus operandi* da sua preservação.

No campo da educação, o multiculturalismo assimilacionista assume uma senda pela universalização da escolarização, onde todos são requisitados a participarem do sistema escolar, entretanto sem que haja um questionamento da matriz cultural em predominância reforçando, assim, a face monocultural operante nos currículos e nos vínculos entre os diferentes sujeitos, metodologias de ensino na sala de aula e valores postos em destaque.

Já, a segunda é denominada como Diferencialista, embora seja uma monocultura plural, preconiza o reconhecimento das diferenças a fim de garantir a expressão das diferentes identidades culturais em um dado tempo e espaço, com apelo à garantia dos direitos humanos, o direito à voz e poder de decisão, mas há um silenciamento da cultura considerada inferior, devendo se submeter aos desígnios da cultura estabelecida há mais tempo. Tais características conduzem a formação de *apartheids socioculturais* e, como alternativa aos modelos anteriores, traz à baila.

Finalmente, a terceira é chamada de Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade, como aquela que congrega as condições *sine qua non* para a construção de “sociedades, democráticas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade” (Candau, 2008, p. 51), na concepção de que

Hoje os modos de vida flutuam em direções diferentes e não necessariamente coordenadas; entram em contato e se separam, aproximam-se e se distanciam, abraçam-se e se repelem, entram em conflito ou iniciam um intercâmbio de experiências ou serviços [...] flutuando numa suspensão de culturas, todas com uma gravidade específica semelhante ou totalmente idêntica. Hierarquias em tese estáveis e inquestionáveis e caminhos evolutivos unidirecionais são hoje substituídos por disputas pela permissão de ser diferente; esses são choques e batalhas cujo resultado é impossível de se prever, e em cujo caráter conclusivo não se pode confiar. (BAUMAN, 2013, p. 39)

Assim como Candau (2008), Walsh (2012) elenca outras duas perspectivas subjacentes à Interculturalidade, mas não em sentido linear, isto é, não significa dizer que um determinado contexto sociocultural caminhe pelas diferentes perspectivas de modo uniforme e tenham que se direcionar para a Perspectiva Crítica (mais analítica e ativa do ponto de vista social), as três podem conviver concomitantemente em diferentes tempos e espaços, ora conflitantes ora camufladas.

A primeira é a Perspectiva Relacional: referindo-se ao contato e às trocas estabelecidas entre as diferentes culturas no tocante às práticas, saberes, valores e tradições, estando em grau de igualdade ou não. Justifica essa face da interculturalidade pela própria constituição sócio-histórica do continente americano, de mestiçagem entre indígenas e afrodescendentes e, entre a sociedade branco-mestiça-crioula. Deste modo, a identidade nacional foi resignificada sob a égide da dominação racial-relacional, embora minimizado, o contexto de poder e os conflitos perduram nesta perspectiva de interculturalidade, adjetivando as relações sociais a partir dos prismas de inferioridade e superioridade.

Posteriormente tem-se a Perspectiva Funcional: também conhecida como liberal. Esta preconiza a inserção das culturas outras dentro da estrutura social preestabelecida, com a busca do diálogo e da tolerância entre as culturas, sem tangenciar as assimetrias existentes, para Walsh (2012, p. 64) a perspectiva funcional faz parte da “lógica multicultural do capitalismo global, uma lógica que reconhece a diferença, sustentando sua produção e administração dentro da ordem nacional, neutralizando-a e esvaziando-a do seu significado efetivo [...] contribuindo para a expansão do neoliberalismo” (tradução livre)

Em outras palavras, Walsh⁸⁵ (2012) considera que a interculturalidade se colocou como um tema em voga, sobretudo no continente americano, presentes nas reformas educativas e constitucionais e nas políticas públicas, resultado das lutas travadas pelos movimentos sociais-políticos-ancestrais que buscaram o reconhecimento, sendo concebida como projeto político, social e epistêmico, tendo significação somente quando assumida em seu viés crítico de modo a promover uma reordenação das estruturas de manutenção das subalternidades que estão assentadas na colonialidade do poder. Walsh (2012) chama este processo de tomada de consciência de Interculturalidade Crítica.

Ao contrário das perspectivas anteriores, a denominada Interculturalidade Crítica, apresenta forte ligação com o capitalismo de mercado questionando permanentemente a lógica irracional instrumental do capitalismo e, apontando para a construção de uma sociedade outra que se valha de um ordenamento social distinto, desenhando um caminho que não está limitado às esferas políticas, sociais

⁸⁵ Catherine Walsh é Professora da Universidade Andina Simon Bolívar, no Equador, Diretora do Programa de Doutorado em Estudos Culturais Latino-Americanos. Foi colega de Paulo Freire nos Estados Unidos quando do seu exílio.

e culturais, mas, com as esferas do saber e do ser. É ir além do âmbito das relações sociais, adentrando nas cristalizadas estruturas de produção e socialização do conhecimento que acabam por excluir, negar e subalternizar os saberes outros não eruditos e emanados dos países do norte, deixando a margem os conhecimentos tácitos adquiridos ao longo da vida, frutos da experiência que atravessou gerações, especialmente quando se reporta aos povos originários.

Nas discussões sobre currículo, Arroyo (2013, p. 13) pontua que “a escola é disputada na correlação de forças sociais, políticas e culturais”. Ademais,

A disputa foi se instalando ao chegarem os coletivos tidos como comum sem racionalidade, dominados por saberes do senso comum. Os coletivos docentes cada vez mais identificados com esses educandos em saberes, culturas, classe, raça, campo ou periferia passaram a ter de articular direitos tensos: o direito à ‘herança colonial’ intelectual, cultural, estética, ética com direito às suas heranças de saberes, valores, estéticas, conhecimentos, linguagens, formas de pensar o real e pensar-se. (ARROYO, 2013, p. 41)

No campo das disputas no território da escola, Arroyo (2013, p. 13) propõe o seguinte questionamento “Quem não tem vez nesses territórios e quem disputa pelo reconhecimento?”, situando que o foco mais imediato é o currículo, justamente por representar o núcleo e o espaço central mais estruturante da função da escola. Com isso é o território mais cercado, mais sujeito às normatizações. Entretanto, é o mais politizado, inovado e ressignificado. Ao elencar a centralidade do currículo, Arroyo (2013, p. 14) destaca que “a produção e a apropriação do conhecimento sempre entraram na disputa das relações sociais e políticas de dominação-subordinação”.

Sob o prisma da escola e do currículo como territórios de disputas, a pesquisa se apoiou nestas égides para discutir as bases do multiculturalismo manifestadas no cotidiano da escola nas relações sociais, a globalização como processo desigual e gênese dos fluxos migratórios, as identidades culturais dos sujeitos imigrantes/descendentes e a dialética nas categorias espaço e lugar que se fizeram constantes desde o adensamento do projeto de pesquisa até a finalização do trabalho de campo etnográfico.

Mais que uma resposta aos dispositivos legais, a interculturalidade encontra-se ligada a um projeto social, cultural, educacional, político, ético e epistêmico que caminha em direção à decolonização e à transformação,

É neste sentido que a interculturalidade não é compreendida somente como um conceito ou um termo novo para referir-se ao simples contato entre o ocidente e outras civilizações, mas algo inserido numa configuração conceitual que propõe um giro epistêmico capaz de produzir novos conhecimentos e uma outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser. A interculturalidade concebida nesta perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e mais igualitária. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p. 93)

Tendo como cerne do pensamento o desencadeamento epistêmico (Quijano, 1990), a desobediência epistêmica de Mignolo (2009), deixa claro que não intenciona falar de “política de identidade”, mas “identidade em política”, a primeira é perniciosa ao admitir que as identidades são características essenciais dos indivíduos ao declarar suas especificidades: políticas para negros, brancos, homossexuais entre outros, representando um perigo de cristalização da intolerância em virtude das posições fundamentalistas.

Em contraposição, a “identidade em política”, desponta como engrenagem vital na opção à descolonialidade, justificando a construção de políticas e ações políticas em função das identidades alocadas com a finalidade de desnaturalizar a construção racial e imperial da identidade, adverte que

A opção descolonial é epistêmica, ou seja, ela se desvincula dos fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento. Por desvinculamento epistêmico não quero dizer abandono ou ignorância do que já foi institucionalizado por todo o planeta [...]. Pretendo substituir a geo-e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades, etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada). Dessa maneira, por “Ocidente” eu não quero me referir à geografia por si só, mas à geopolítica do conhecimento. Consequentemente, a opção descolonial significa, entre outras coisas, aprender a desaprender [...], já que nossos (um vasto número de pessoas ao redor do planeta) cérebros tinham sido programados pela razão imperial/colonial. (MIGNOLO, 2008, p. 290)

Candau e Russo (2017) citam as décadas de 1980 e 1990 como aquela em que onde países latino-americanos reconheceram em suas Constituições o caráter multiétnico, pluricultural e multilíngue de suas sociedades, incluindo o Brasil, deste modo, as reformas educativas posteriores passaram a incorporar a perspectiva intercultural. Contudo, segundo as autoras, o alargamento do conceito e seu impacto sobre as políticas públicas não pode ser visto com significativo progresso, dadas as ambiguidades, “pois esta incorporação se dá no contexto de governos que estão

comprometidos com a implementação de políticas de caráter neoliberal, que assumem a lógica da globalização hegemônica e a agenda dos principais organismos internacionais” (p. 70)

Hall (2013), também se dedica explorar conceitualmente as diferentes vertentes do Multiculturalismo apoiando-se na premissa da existência de distintas sociedades multiculturais, por este fato é inconcebível apenas um tipo de multiculturalismo, com isso tem-se o: a) Multiculturalismo Conservador: assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria; b) Multiculturalismo Liberal, caracterizado pela busca da integração dos diferentes grupos culturais o mais breve possível ao convencional/ sociedade majoritária no intuito de alcançar uma cidadania individual universal, aceitando algumas práticas culturais; c) Multiculturalismo Pluralista: marcado por “avalizar diferenças grupais em termos culturais e conceder direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal” (p. 58); d) Multiculturalismo Comercial: idealiza que os problemas de diferença cultural serão resolvidos ou dissolvidos no consumo privado sem a necessidade de redistribuição do poder e dos recursos quando a diversidade for publicamente reconhecida; e) Multiculturalismo Corporativo: consistindo na administração das diferenças culturais da minoria, objetivando atender aos interesses do centro; f) Multiculturalismo crítico ou revolucionário assinala o questionamento ao poder, aos privilégios, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência.(p. 58)

Ainda no campo conceitual, Bauman (2013) a partir do cientista político Alain Touraine, tece uma crítica contundente ao multiculturalismo, o diferenciando de multicomunitarismo. Aquele nasce com objetivo de se respeitar a

irrestrita liberdade de escolha entre a riqueza de ofertas culturais, deveria ser distinguida de algo fundamentalmente (se não diretamente, ao menos em sua consequência) diverso: um projeto cuja melhor denominação seria “multicomunitarismo”. Se a primeira noção presume o respeito ao direito de um indivíduo escolher seu modo de vida e os pontos de referência para sua lealdade, a outra noção, por contraste, presume que a lealdade de um indivíduo é uma questão respondida de antemão pelo irrefutável pertencimento a uma comunidade de origem – fato que torna inútil a negociação dos valores existenciais e dos estilos de vida. A mistura dessas duas tendências no credo do multiculturalismo é equivocada e, potencialmente prejudicial à coexistência e colaboração humanas como algo comunal. (BAUMAN, 2013, p. 47)

Mais incisivo, Bauman (2013) continua afirmando que, enquanto perdurarem os equívocos teóricos e práticos acerca dessas duas concepções, a ideia de multiculturalismo continuará sendo um “marionete de uma globalização ‘negativa’, selvagem, descontrolada” (p. 47), pois o que denomina de novo culturalismo objetiva solapar a consciência moral e social ao aceitar a desigualdade humana como se estivesse além das capacidades de intervenção humanas ou algo indigno de interferência humana.

Ainda que as pretensões pelas negociações culturais sejam infrutíferas, Candau (2013) advoga a prática pedagógica como um processo de negociação cultural tendente a evidenciar a ancoragem histórico-social dos conteúdos. Situa a visão de conhecimento a-histórico presente no desenvolvimento dos currículos, concebendo “o conhecimento escolarizado como um acúmulo de fatos e conceitos que, uma vez constituídos, estabilizam-se, adquirem legitimidade social e se transformam em verdades inquestionáveis” (p. 33).

Continuando a crítica sobre os conhecimentos ensinados na escola, Candau (2013) é incisiva ao afirmar que a escola enquanto instituição está baseada em conhecimentos tidos como universais, uma universalidade geralmente formal e enraizada na cultura ocidental e europeia, considerada como detentora da universalidade. Contudo, para Candau (2013) as questões multiculturais devem questionar esse universalismo que influencia o modo de lidar com o conhecimento escolar e o conhecimento de um modo geral, pois

A questão tão colocada hoje supõe perguntarmo-nos e discutirmos que universalidade é essa, mas ao mesmo tempo, não cairmos num relativismo absoluto, reduzindo a questão dos conhecimentos veiculados pela educação formal a um determinado universo cultural, o que nos levaria inclusive a negar a própria possibilidade de construirmos algo juntos, negociado entre os diferentes. (CANDAU, 2013, p. 33)

É justamente, a partir do Multiculturalismo Interativo ou Interculturalidade de Candau (2008) ou Perspectiva Crítica que Walsh (2012) incita o questionamento da Colonialidade do Poder, do Saber e do Ser (Quijano, 2002), sendo que as dimensões poder-saber-ser são indissociáveis e convergem para uma relação de interdependência, onde uma corrobora para o fortalecimento da outra e todas atuam na manutenção de um sistema-mundo que silencia os subalternos.

Candau (2013), ao elencar alguns elementos considerados importantes para que seja possível caminhar em direção da construção de práticas pedagógicas que assumam perspectivas interculturais, a autora advoga em: reconhecer nossas identidades culturais; desvelar o daltonismo cultural; identificar nossas representações dos “outros” e conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural (p. 25-32)

Quijano (2002) atribui esta configuração de sistema-mundo excludente à elaboração intelectual cunhada deste a modernidade que cunhou um modo de produção de conhecimento tendo como cadinho vital a Europa, que impôs seu modelo racionalista cognoscitivo hegemônico aos países colonizados fadando os conhecimentos ancestrais não-europeus ao limbo da história.

Na filosofia cristã, o limbo, de caráter escatológico, é lugar “daqueles que estão à margem de Deus”, este argumento foi o mote para que ocorresse a dominação dos povos ancestrais latino-americanos. Pode-se atribuir o êxito desse projeto de poder, de saber e de viver, importado da Europa, às missões jesuíticas iniciadas em 1499 no caso do Brasil Colônia que subalternizaram não somente a racionalidade existente, mas o corpo sob alegação da proteção à um sujeito frágil e desalmado, conforme Aranha (2006, p. 142) coloca

Desse modo, os missionários pensavam estar prestando um serviço civilizatório, ao retirar os nativos da “ociosidade”, da “preguiça”, da “indisciplina” e da “desorganização”. Introduziram regras de higiene, maneiras de comer, condenaram a antropofagia, a embriaguez e o adultério. Lutaram também contra a nudez suprimindo aos poucos os adornos considerados “deformadores” e definindo uma “geografia do corpo” segundo a qual havia partes que deveriam ser mostradas e outras a serem cobertas. Por considerarem que os nativos viviam a “infância da humanidade”, os jesuítas achavam no direito de agirem como “pais”, devendo, portanto, corrigir e proteger. (grifo meu)

Baseada na Constituição Equatoriana de 2008, Walsh (2012) assinala um giro lógico e racional no reconhecimento dos saberes ancestrais, entendendo que o conhecimento não é único e singular, mas pode ser construído a partir de múltiplos lugares e fontes (escritas ou não), envolvendo conhecimentos ancestrais científicos e tecnológicos a fim de superar o monismo da ciência que se manifesta na colonialidade do saber, desde a escola até a universidade, podendo desafiar a atual conjectura geopolítica hegemônica do conhecimento com raízes euro-estadunidenses-cêntricas.

Escobar (2010) coloca que a noção de colonialidade pressupõe dois processos paralelos, a supressão sistemática dos conhecimentos e das culturas subordinadas pela modernidade dominante, o que ele chama de ‘encobrimento do outro’ e a necessidade de emergência de que os conhecimentos particulares moldados pela experiência, se convertam em lugares de articulação de projetos alternativos que promovam uma pluralidade de configurações sociais e naturais. Reforça que a perspectiva decolonial não deve se interessar somente pelos conhecimentos e mundos alternativos, mas, também, pelos mundos e conhecimentos de outro modo.

Vários autores, especialmente Grosfoguel (2007), enfatizam que a modernidade não significou uma mudança de paradigmas que alavancassem as críticas ao projeto de poder e domínio emanado da Europa, se trata de uma nova roupagem para a colonialidade. Bauman (2012, 2013) atribuiu a missão proselitista da cultura no arcabouço dos ideais iluministas à um redimensionamento em escala global, posto que

Numa imagem especular da visão de “esclarecimento do povo”, forjou-se o conceito de “missão do homem branco” e de “salvar o selvagem de seu estado de barbárie”. Logo esses conceitos ganhariam um comentário teórico sob a forma da teoria cultural evolucionista, que promovia o mundo “desenvolvido” ao status de perfeição inquestionável, a ser imitada e ambicionada, mais cedo ou mais tarde, pelo restante do planeta. Na busca desse objetivo, o resto do mundo deveria ser ativamente ajudado e, em caso de resistência, coagido. A teoria cultural evolucionista atribuiu à sociedade “desenvolvida” a função de converter os demais habitantes do planeta. (BAUMAN, 2013, p. 14)

Parte-se de uma abordagem decolonial, viés de análise crítica encabeçado por Walter D. Mignolo, como oposição aos estudos pós-coloniais, aportado na desobediência epistêmica (Mignolo, 2009) ao valer-se das epistemologias do Sul para subsidiar as leituras do mundo em desenvolvimento, para o estudo da interculturalidade em sociedades escolares complexa, no espectro da geopolítica do conhecimento que se alterna na diferença colonial (Grosfoguel, 2007), dado que a filosofia e as ciências ocidentais, espelhadas no eurocentrismo, conduzem a um apagamento do sujeito e passividade nas análises sociais, corroborando para uma negação afetiva e moral nos projetos imperiais-globais.

Pode-se comparar a “política de identidade” ao Multiculturalismo Diferencialista (Candau, 2008) ou Perspectiva Funcional (Walsh, 2012), cujas bases

teóricas estão adiante, uma vez que as diferenças são evidenciadas, mas há toda uma fantasia ao redor das mesmas, estabelecendo uma analogia com os três mundos de Milton Santos (2010), pode-se dizer que há uma diversidade como fábula no mundo dito globalizado?

Mignolo (2009), em relação ao contexto sócio histórico da América do Sul, no texto sobre a desobediência epistêmica explica que sua discussão se segmenta em dois blocos de conceitos-chave: desenvolvimento, diferença e nação e; interculturalidade e descolonialidade, embora esses termos estejam relacionados e em relação de dependência, para o objetivo deste texto se faz pertinente a construção da Interculturalidade, que deve ser compreendida e executada a partir do pensamento e dos projetos descoloniais, ao passo que o Multiculturalismo é produto engendrado do Estado-nacional nos Estados Unidos, para “conceder ‘cultura’ enquanto mantém ‘epistemologia’ (Mignolo, 2009, p. 316) assim, no multiculturalismo as culturas dita inferiores estão sujeitas às concessões daquela dominante sendo que as epistemologias euro-EUA-cêntricas se mantêm intactas. Walter Mignolo, no campo da construção do conhecimento, extrapola ao afirmar que a Interculturalidade é, também, uma inter-epistemologia.

7.2.4 Multiculturalismos na educação paulistana: os dilemas, debates e pontos de tensão

Na escala geográfica do Brasil no que se refere ao número de alunos matriculados por etapa de ensino, considerando os dados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP, 2020a), ressalta-se a crescente entre 2010-2020, quando o país passou de 43.400 para 130.067 estudantes imigrantes internacionais matriculados no ensino básico no Brasil, cabe destacar que a curva se comportou linear entre 2010 (43.400) à 2017 (79.102), um crescimento de 35.702 (54%), entretanto percebe-se um comportamento exponencial da curva de 2017 a 2020 em virtude do aumento de 50.965 estudantes, aproximadamente 60%, isto é, em apenas três anos (2017-2020) o número de matrículas de estudantes imigrantes internacionais superou o intervalo 2010-2017 com margem de vantajosa de 6%, 60% (2017-2020) contra 54% (2010-2017), distribuídos nos seguintes níveis de ensino conforme a Tabela 1.

TABELA 1. Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico (2019)

ETAPA DE ENSINO	TOTAL	VALORES PERCENTUAIS
Educação Infantil	17.338	13,33%
Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano)	34.467	26,50%
Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano)	40.851	31,41%
Ensino Médio	15.672	12,05%
EJA	1.130	0,87%
Curso Técnico/ FIC Concomitante ou subsequente	98	0,08%
Curso Técnico Integrado	3.233	2,49%
Educação profissional concomitante, subsequente e integrada	10.102	7,77%
Ensino Médio Normal/Magistério	192	0,15%
Sem informação	6.984	5,37%
TOTAL	130.067	100,00

FONTE: NEPO/UNICAMP, 2021.

Em atenção a escala geográfica do estado de São Paulo, congregar dados atualizados do número de matrículas por si só é uma investigação em função da multiplicidade de fontes, a saber: Censo Escolar (INEP/MEC), Secretaria Estadual (SEDUC-SP) e Municipal de Educação (SME-SP), além da dinamicidade dos números que atualizam a todo instante, alterações não captadas na velocidade com que acontecem. Visando uma contextualização estatística ampla, opta-se pelos dados do Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP, 2020a) e dos Atlas Temáticos das Migrações Internacionais e da Migração Refugiada (NEPO/UNICAMP, 2018, 2020a), coordenados pela Prof.^a Dr.^a Rosana Baeninger, entre outros e publicados em 2018 e 2020 pelo Núcleo de Estudos de População Elza Berquó (NEPO) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Ainda conforme o Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles - Migrações Internacionais, Macrometrópole Paulista, Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas (NEPO/UNICAMP, 2020a), quando se considera os dados do estado de São Paulo, para o ano de 2019⁸⁶,

⁸⁶ O Painel Interativo de Estudantes imigrantes internacionais no Brasil matriculados no ensino básico considerou apenas os dados entre 2010 e 2019.

verifica-se a seguinte distribuição de estudantes imigrantes⁸⁷ internacionais no Brasil matriculados no ensino básico, conforme a Tabela 2.

TABELA 2. Estudantes imigrantes internacionais em São Paulo matriculados no ensino básico (2019)

ETAPA DE ENSINO	TOTAL	VALORES PERCENTUAIS
Educação Infantil	4.931	16,25%
Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano)	6.830	22,51%
Ensino Fundamental II (5º ao 9º ano)	9.847	32,46%
Ensino Médio	4.391	14,47%
EJA	2.103	6,93%
Curso Técnico/ FIC Concomitante ou subsequente	659	2,17%
Curso Técnico Integrado	167	0,55%
Educação profissional concomitante, subsequente e integrada	11	0,04%
Ensino Médio Normal/Magistério	2	0,01%
Sem informação	1.399	4,61%
TOTAL	30.340	100%

FONTE: NEPO/UNICAMP, 2021.

Com isso, nota-se uma concentração no Ensino Fundamental I e II, com 16.677 estudantes imigrantes internacionais, com 54,97% das matrículas.

A cidade de São Paulo, dada sua tradição migratória, proporcionou um profícuo lócus de pesquisa em primeiro lugar pela quantidade e diversidade de fluxos migratórios de vários países, segundo pelo pioneirismo na elaboração de documentos norteadores, tanto a nível estadual quanto municipal, além daqueles provenientes das organizações da sociedade civil, visando a garantia do direito à educação de alunos imigrantes/descendentes, orientações de acolhimento e pedagógicas – ainda que incipientes, nas instituições de ensino. A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC-SP) e, principalmente, a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) construíram e alimentam um

⁸⁷ Denota-se uma gama de termos e vocábulos, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEDUC-SP) e a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP) utilizam o termo educandos estrangeiros nas tabulações de dados e imigrante nos documentos e cartilhas e norteadores, enquanto o NEPO/UNICAMP utiliza estudantes imigrantes no Atlas (NEPO/UNICAMP, 2018, 2020b) e crianças e jovens imigrantes no Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP, 2020a)

substancial banco de dados das matrículas de alunos estrangeiros, organizado por diretorias de ensino, conforme a Tabela 3.

TABELA 3. Número de estrangeiros por Diretoria Regional de Ensino (2021)

DRE	Educandos estrangeiros em 2016	Participação no total percentual de 2016	Educandos estrangeiros em 2017	Participação no total percentual de 2017	Percentual de variação de 2016-2017	Educandos estrangeiros em 2018	Participação no total percentual de 2018	Percentual de variação de 2017-2018	Educandos estrangeiros em 2019	Participação no total percentual de 2019	Percentual de variação de 2018-2019	Educandos estrangeiros em 2020	Participação no total percentual de 2020	Percentual de variação de 2019-2020	Percentual de variação de 2016-2020
Butantã	86	2,0%	85	1,8%	-1,2%	64	1,5%	-25%	95	1,6%	48,4%	139	1,9%	46,3%	62%
Campo Limpo	130	3,0%	128	2,7%	-1,5%	102	2,4%	-20%	147	2,5%	44,1%	200	2,7%	36,1%	54%
Capela do Socorro	70	1,6%	72	1,5%	2,9%	57	1,3%	-21%	94	1,6%	64,9%	152	2,1%	61,7%	117%
Freguesia/ Brasilândia	434	10,1%(3ª)	454	9,6%(3ª)	4,6%	367	8,5% (5ª)	-19%	446 (5ª)	7,5%	21,5%	557(5ª)	7,6%	24,9%	28%
Guaianases	203	4,7%	204	4,3%	0,5%	153	3,5%	-25%	174	2,9%	13,7%	213	2,9%	22,4%	5%
Ipiranga	400	9,3%(4ª)	410	8,6%(5ª)	2,5%	443	10,2%(4ª)	8%	557(4ª)	9,3%	25,7%	771(4ª)	10,5%	38,4%	93%
Itaquera	373	8,7%(5ª)	416	8,8%(4ª)	11,5%	309	7,1%	-26%	369	6,2%	19,4%	420	5,7%	13,8%	13%
Jaçanã/ Tremembé	936	21,8%(2ª)	1034	21,8%(2ª)	10,5%	885	20,4%(2ª)	-14%	1186 (2ª)	19,9%	34,0%	1350(2ª)	18,4%	13,8%	44%
Penha	1084	25,3%(1ª)	1158	24,4%(1ª)	6,8%	1077	24,8%(1ª)	-7%	1520(1ª)	25,5%	41,1%	1860(1ª)	25,4%	22,4%	72%
Pirituba	158	3,7%	320	6,7%	102,5%	515	11,9%(3ª)	61%	904 (4ª)	15,1%	75,5%	985(3ª)	13,4%	9,0%	523%
Santo Amaro	50	1,2%	54	1,1%	8,0%	47	1,1%	-13%	58	1,0%	23,4%	126	1,7%	117,2%	152%
São Mateus	160	3,7%	173	3,6%	8,1%	151	3,5%	-13%	211	3,5%	39,7%	308	4,2%	46,0%	93%
São Miguel	208	4,8%	239	5,0%	14,9%	166	3,8%	-31%	207	3,5%	24,7%	247	3,4%	19,3%	19%
TOTAL	4292	100,00%	4747	100,00%	10,60%	4336	100,00%	-9%	5968	100,0%	38%	7328	100,0%	22,79%	71%

Fonte: Portal Dados Abertos Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, 2021. Dados organizados pelo autor.

Em atenção aos dados quantitativos de matrículas dos alunos estrangeiros somente no município de São Paulo, são 7328 (ano-base de 2020) nas 13 Diretorias Regionais de Ensino, conforme o Portal Dados Abertos da SME/SP (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2020b). Vale mencionar que estes dados não consideram as crianças e jovens⁸⁸ descendentes de imigrantes, todavia, no âmbito das relações sociais entre professor-aluno e aluno-aluno nas escolas, denotou-se, mediante as observações etnográficas, que não houve diferenciação entre imigrantes e descendente no nível pedagógico por professores, funcionários e gestores das unidades de ensino.

O processo de negociação cultural entre os diferentes não se estabelece a partir do diálogo, da participação justa e igualitária, pelo contrário, ocorre como imposição, primeiramente, instrumentalizado pelo currículo enviesado pelos referenciais euro-estadunidense-cêntricos que ora se impõem com maior vigor nas discussões curriculares, vide todo esforço da Gestão Haddad (2013-2016) na construção de políticas públicas que visibilizariam os imigrantes em São Paulo (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016a, 2016b) com reverberações na elaboração das proposições que colimariam nas mudanças curriculares em comparação com as obliterações da Gestão Dória (2016-2018) e o continuum na Gestão Covas (2019-2021). Segundamente, na incipiente formação continuada dos docentes visando o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais, além do aglutinamento de categorias históricas complexas⁸⁹ (SME-SP, 2020) em uma única formação, como o que demandaria, no mínimo, uma formação mais extensa.

No campo das legislações e dos documentos curriculares a níveis federal, estadual e municipal, salienta-se o constante aprimoramento das legislações, que

⁸⁸ O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (BRASIL, 1990), em seu Art. 2º, para efeitos desta Lei, considera criança, a pessoa com até doze anos de idade incompletos e adolescente aquela que tiver entre doze e dezoito anos de idade. Por se tratar de uma delimitação rígida de embasamento biológico e psicológico, adotar-se-á, nesta pesquisa, crianças e jovens. Coimbra; Bocco e Nascimento, 2005), em Subvertendo o conceito de adolescência, admitem a concepção de jovem e juventude como construção social, pois “quando definimos alguém como adolescente, podemos estar colocando em suspenso suas multiplicidades de existência e construindo uma definição que impede que os desenhos de novos fluxos e de vida ganhem força de expansão.” (COIMBRA; BOCCO; NASCIMENTO, 2005, p. 8)

⁸⁹ SME-SP. **Portal Institucional da SME-SP**. Secretaria Municipal de Educação promove formação para educação antirracista e inclusiva: Ação valoriza a diversidade racial presente em nossas escolas, o acolhimento e a inclusão de todos os imigrantes. Disponível em < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/secretaria-municipal-de-educacao-promove-formacao-para-educacao-antirracista-e-inclusiva/> > Acessado em 08 jul. 2020. A reportagem do Portal Institucional da SME-SP, informa sobre um encontro formativo, ocorrido em março de 2020, com educadoras das 13 Diretorias Regionais de Ensino – DRE da Rede Municipal de Educação.

tentam assegurar o princípio jurídico da isonomia entre brasileiros e estrangeiros, o direito à vida, liberdade, igualdade, segurança e propriedade, incluindo o direito social à educação delegado ao Estado e à família, em igualdade de condições de acesso e permanência (Brasil, 1988, 1990, 1996). Ainda que o ex-presidente da República Michel Temer⁹⁰ (2016-2018) tenha vetado 18 trechos, a Lei Geral de Migração (Brasil, 2017) trouxe importantes avanços. Na análise crítica de Oliveira (2017), em virtude de um novo marco legal das migrações com definições das categorias de mobilidade (imigrante, emigrante, visitante e apátrida)⁹¹, foram delineados os princípios e diretrizes da política migratória brasileira, sendo que o principal foi o rompimento do anacronismo do Estatuto do Estrangeiro de 1980 (Brasil, 1980), um dispositivo jurídico baseado em um regime de exceção sob alegação de segurança nacional.

Nesse sentido, o direito à educação de estudantes imigrantes internacionais vem se consolidando tardiamente, pois os dispositivos jurídicos que asseguram este direito não foram elaborados à medida que os fluxos migratórios se intensificaram. No âmbito do ensino básico paulista, logo em 1995 foi publicada a Resolução Nº 10 da SEDUC-SP, que dispôs sobre a matrícula de alunos estrangeiros na rede estadual (SEDUC-SP, 1995) em apenas sete artigos, o direito pelo direito, sem tangenciar o acolhimento do aluno imigrante, tampouco a questão pedagógica. Em 2008, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo – CEE/SP emite o Parecer Nº 633 sobre o registro e publicação de Diplomas e Certificados dos Concluintes Estrangeiros (CEE, 2008), à época a publicação deste documento foi resultado de um pedido da Associação Brasileira de Educação Coreana que externou a dificuldade dos alunos estrangeiros desta nacionalidade e em situação irregular de permanência no país na regularização da trajetória escolar na conclusão da educação básica. Com isso percebe-se os diferentes pesos que determinadas nacionalidades de imigrantes têm na reivindicação de direitos.

⁹⁰ Michel Temer foi vice-presidente da República nas duas gestões da ex-presidente Dilma Rousseff (2010- 2014 e 2015-2016) até a consolidação do processo de *impeachment*, golpe de estado em 2016, quando assumiu o posto de presidente (2016-2018).

⁹¹ Para pessoas em condições de refúgio, o Estado brasileiro se pauta na Lei Nº 9.474, de 22 de julho de 1997, que definiu mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951. (BRASIL, 1997)

Sobre o direito à educação de estudantes imigrantes internacionais, diversos estudos acadêmicos (Bartlett; Rodríguez; Oliveira, 2015⁹²; Magalhães, 2010; Waldman, 2012) tanto no campo da Educação quanto do Direito apontam para a um tensionamento entre universalização do direito à educação que ultrapassa a existência de escolas, leis, documentos norteadores e uma escola longe da realidade global da mobilidade humana.

Ainda que se sejam tomados como sinônimos, o acesso à educação opera em um nível abaixo do direito à educação, aquele se materializa no registro de matrícula ao passo que este engloba as questões pedagógicas que se iniciam na formação de professores em consonância com a interculturalidade latente. Nesse sentido, Magalhães (2010), em sua pesquisa a nível de Mestrado sobre o direito humano à educação a partir de alunos imigrantes bolivianos acrescenta que, superada a dimensão do acesso, se faz indispensável um movimento para aceitabilidade dessa educação em um ambiente que promova a aprendizagem e os direitos humanos, pautando-se em uma relação de respeito a fim de eliminar as formas de discriminação e xenofobia que adentram as escolas. Finalmente, a adaptabilidade desse direito quando são consideradas as especificidades dos alunos. Em verdade, eles precisam, em primeiro lugar, serem notados e suas vozes silenciadas, escutadas pelos professores e pela comunidade escolar.

Em estudo envolvendo alunos imigrantes em três países latino-americanos Bartlett; Rodríguez e Oliveira (2015, p. 1155) assinalam que “a maioria dos países das Américas professam o respeito pelo direito do migrante à educação; no entanto, geralmente o acesso à educação é limitado, e o apoio às crianças (i)migrantes, raro.” Sobre este último ponto, Magalhães (2010) identificou em sua pesquisa, que as relações conflituosas estabelecidas no bairro (xingamentos, provocações e episódios de violência) ultrapassam os muros, adentram e se reproduzem na escola. À época da produção de dados de sua pesquisa, a autora reforçou a necessidade da mediação pedagógica de professores e funcionários das escolas, contudo, identificou que as mediações estavam fragilizadas pois os pretensos responsáveis pelas mesmas pouco conheciam sobre os alunos imigrantes e dispunham de poucos elementos para intervir em conflitos assim.

⁹² No artigo “Migração e Educação: perspectivas socioculturais”, Bartlett Rodríguez Oliveira (2015) analisam a relação entre educação e imigração a partir de três fluxos de migração: jovens com ascendência haitiana que vivem na República Dominicana, colombianos no Equador e filhos de mães mexicanas que migraram para os EUA, concluindo que o acesso à educação é limitado.

O direito à educação, encontra-se franca ascensão na agenda de discussões da SEDUC-SP, com a publicação dos Documentos Orientadores de Matrícula e Certificação e de Acolhimento (SEDUC-SP, 2018b, 2018a), e da SME-SP em parceria com a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) com o Projeto Português para Imigrantes (PPI), a Capacitação e Sensibilização no Atendimento a Migrantes⁹³ e os Seminários Dezembro Imigrante⁹⁴ visando o compartilhamento de experiências com a população imigrante por servidores da Rede Municipal de Ensino. Além das ações institucionais da SEDUC-SP, SME-SP e SMDHC, salienta-se a atuação das Organizações Não-Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPs) e de Coletivos de Imigrantes com projetos voltados à promoção dos direitos humanos de crianças e jovens imigrantes. Um destes é o Projeto Tendas da Cidadania⁹⁵.

Embora seja uma ação pedagógica intencional, denota-se a supervalorização da dimensão do acolhimento e da escuta dos alunos imigrantes sem maiores direcionamentos sobre as ações que deveriam ser desenvolvidas na sequência do acolhimento, constituindo assim um terceiro ponto questionável. Nessa perspectiva alista-se o Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento (SEDUC-SP, 2018a) e ações pedagógicas localizadas em determinadas unidades de ensino com um número significativo de alunos imigrantes que foram, ao longo dos anos, visando a acolhida⁹⁶ para, então, tentar tecer os princípios de uma Educação Intercultural a partir do chão da escola, geralmente pautada no envolvimento dos pais de alunos imigrantes que se achegam quando as escolas se abrem ao promoverem rodas de conversa e projetos escolares com alunos de várias nacionalidades.

⁹³ As oficinas de capacitação e sensibilização no atendimento a migrantes é uma meta da Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig), criada em 2013 no âmbito da SMDHC. Até 2015, foram “capacitados” 1033 servidores das áreas da Saúde, Assistência Social, Guarda Civil e Educação. É um número irrisório de servidores se compararmos ao total 121.295, sendo 66 mil profissionais da Educação.

⁹⁴ II Seminário Dezembro Imigrante promove encontro multicultural entre educadores da RME. Disponível em < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/ii-seminario-dezembro-imigrante-promove-encontro-multicultural-entre-educadores-da-rme/>> Acesso em 29 jun. 2020

⁹⁵ Em 2014, surgiu o Projeto Tenda da Cidadania (CDHCI, 2016) que realizou oficinas pedagógicas e lúdicas voltadas à valorização das culturas, prevenção da xenofobia e da discriminação contra imigrantes e descendentes nos bairros Brás e Canindé, em espaços à céu aberto, como a Praça Kantuta, nomeadamente boliviana que realiza uma Feira “típica” aos domingos.

⁹⁶ SME-SP. Acolhida e escuta de alunos e famílias imigrantes: EMEI promove integração da comunidade estrangeira da escola. São Paulo, 2019. Disponível em < <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/acolhida-e-escuta-de-alunos-e-familias-imigrantes/>> Acesso em 30. Jun. 2020.

Sendo a primeira Lei do país a instituir as diretrizes para a política de imigrantes a nível municipal, a Lei Municipal Nº 16.478 (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016a) que “institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre a instituição do Conselho Municipal de Imigrantes”, sancionada pelo ex-prefeito de São Paulo na gestão de Fernando Haddad (2013-2016) representou um importante marco na inclusão dos imigrantes dentro de uma política pública específica e construída com a participação de várias secretarias municipais. Para elaboração desta Lei, foi constituído o Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População Imigrante⁹⁷, em vigência até hoje. Meses após a Lei Nº 16.478 (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016a) ser sancionada, ocorreu a assinatura do Decreto Nº 57.533, de 16 de dezembro de 2016 (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016b) que regulamentou a Lei anteriormente citada.

A assinatura do Decreto, que ocorreu semanas antes do término do mandato do então prefeito Fernando Haddad, também, instituiu o Conselho Municipal de Imigrantes – CMI, com 32 integrantes, em caráter paritário (16 das secretarias municipais e 16 da sociedade civil, incluindo titulares e suplentes). No elenco das atribuições de cada secretaria de governo em subseções, na Seção V, a Subseção V da SME-SP contempla dois Artigos, o 19 e 20. O primeiro trata das garantias do direito à educação das crianças, adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de ensino, ao passo que o segundo incide sobre a questão pedagógica a partir do princípio da interculturalidade, conforme a íntegra abaixo

Art. 20 A educação observará o princípio da interculturalidade, promovendo o diálogo entre as diferentes culturas, a cidadania democrática e a cultura de paz, cabendo ao Poder Público Municipal:

I - priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação;

II - introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes dentro das grades curriculares, em todas as disciplinas e etapas de educação, com inclusão de materiais pedagógicos sobre a temática das correntes migratórias contemporâneas, compreendendo o refúgio, e o diálogo intercultural;

III - fortalecer e ampliar programas de formação intercultural voltados para profissionais de ensino;

⁹⁷ O Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População Imigrante é composto por 36 pessoas das secretarias municipais dos Direitos Humanos e Cidadania, Assistência e Desenvolvimento Social, Saúde, Desenvolvimento Econômico, Habitação, Educação, Infraestrutura Urbana e Obras, Subprefeituras e Segurança Urbana. De caráter paritário, são 18 representantes do governo municipal (9 titulares e 9 suplentes) e 18 da sociedade civil (9 titulares e 9 suplentes).

IV - promover, divulgar e garantir apoio pedagógico, material e institucional a projetos de acolhimento, promoção da interculturalidade e valorização da cultura de origem dos alunos imigrantes e de suas famílias, com sua participação, nos estabelecimentos de ensino e equipamentos públicos municipais em geral. (PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2016b) (grifo meu)

Para compreender o processo de incorporação da concepção de interculturalidade na rede municipal de educação paulistana após a sanção do Decreto Nº 57.533 (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016b), faz-se necessário analisar cronologicamente a reformulação do Currículo da Cidade (SME-SP, 2019). Neste ínterim (2016-2019) é notável que as políticas de inclusão de alunos imigrantes e descendentes foram sendo esvaziadas enquanto o número de matrículas de alunos estrangeiros (termo usado pela SME-SP) aumentou, ainda que timidamente, e se diversificou em termos de nacionalidades.

Precedente ao Currículo da Cidade (SME-SP, 2019), ainda na gestão do municipal do então Prefeito Fernando Haddad (2013-2016), foi lançado pela Secretaria Municipal de Educação, via Coordenação Pedagógica (COPED), como homenagem em alusão ao Dia dos Professores e Professoras, a Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinas a Caminho da Autoria⁹⁸, com nove cadernos (sendo um introdutório e oito específicos, um para cada componente curricular⁹⁹). Este conjunto de cadernos constituiu, ainda que não intencionalmente, uma perspectiva para as reformulações curriculares a serem efetivadas caso a gestão tivesse continuidade. A própria concepção de currículo representou um avanço na educação municipal da maior metrópole do país, com adendo para o termo descolonizador¹⁰⁰

Nesse caminhar, incorporando diferentes vozes e olhares, priorizamos um currículo crítico, inclusivo, competente, integrador, descolonizador e emancipatório. Tal postura se legitima pelo compromisso político na garantia dos Direitos de Aprendizagem, inalienáveis, de todas as crianças e jovens desta cidade. Todos nossos estudantes são vistos como sujeitos

⁹⁸ “A Coleção de nove volumes é fruto de um movimento coletivo, articulado sob a premissa de uma ampla escuta e do diálogo constante, em que se destacam o protagonismo das (dos) profissionais nas diversas instâncias da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. A coleção é referência para o trabalho educativo e instrumento de reflexão sobre o papel do conhecimento e da função social da escola” (SME-SP, 2016)

⁹⁹ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alterou a nomenclatura de disciplinas para componentes curriculares. Na Rede Municipal de Educação de São Paulo, de 6º a 9º ano, os alunos estudam oito componentes (Arte, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira – geralmente a Inglesa)

¹⁰⁰ Entre os vocábulos descolonial e decolonial (sem o “s”) reside uma série de embasamentos históricos para justificar a escolha do segundo em detrimento do primeiro.

potentes e autônomos em suas integralidades, conceitos indispensáveis na construção de um processo educativo interdisciplinar que tenha significado e que dê sentido à vida. O sentido deste currículo está na atuação incansável por uma sociedade cada vez mais democrática, justa, que reconheça as múltiplas diferenças e riquezas da pluralidade cultural. (SME-SP, 2016, p. 7)

Na gestão do então prefeito João Dória (2017-2018) e atual Governador do Estado de São Paulo, ficaram evidentes as rupturas com o projeto de currículo que se desenhava até então e o que foi realmente publicado. Oficialmente publicado em 2019, na gestão do prefeito Bruno Covas (2019 - 2021), foi lançado o Currículo da Cidade que limitou-se à definição de interculturalidade, sem um eminente aprofundamento, debate e problematização teórica, além de ser repleto de vícios de escrita que induzem aos pressupostos da integração e não aos da inclusão, que conduzem ao entendimento de que o Currículo da Cidade foi elaborado para um determinado grupo de alunos e extensivo aos imigrantes e refugiados, mas não concebido para contemplá-los desde a sua concepção, vide o sentido do termo “também”

O Currículo da Cidade foi construído para todos os estudantes da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, inclusive os que necessitam de atendimento educacional especializado – aqueles que têm algum tipo de deficiência, transtornos globais de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Aplica-se, também, a crianças e adolescentes de diferentes origens étnico-raciais, além de imigrantes e refugiados de vários países. (SME-SP, 2019, p. 13) (grifo do autor)

Como consequência da troca de gestão houve um reordenamento teórico de perspectiva curricular do viés progressista para um conservador, reverberando em uma concepção de currículo alicerçada sobre o prisma dos multiculturalismos assimilacionista e diferencialista. (CANDAU, 2008)

Para “priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação” (Prefeitura Municipal de São Paulo, 2016b) se torna indispensável compreender quem são os alunos imigrantes internacionais e descendentes, investigando as representações simbólicas materializadas na escola, os saberes e conhecimentos destes alunos e, sobretudo as identidades culturais como requisito para “introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade”, de tal modo que “a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes” se dê pela perspectiva

intercultural e, não monocultural e pluricultural quando determinadas culturas se impõem frente às outras, pois

A consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais constitui outra característica dessa perspectiva [a intercultural]. As relações não são idílicas, não são relações românticas, elas são construídas na história e, portanto, estão atravessadas por questões de poder, por relações fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e discriminação de determinados grupos. (CANDAUI, 2013, p. 23)

7.3 IDENTIDADES CULTURAIS E MARCADORES DAS DIFERENÇAS NA ESCOLA

Elemento chave desta pesquisa, as identidades culturais constituem objeto de estudo do presente capítulo que realiza um aprofundamento teórico a partir dos estudos de Hall (1997, 2013, 2014, 2019), Silva (2014), Woodward (2014) no conceito de identidade, identidades fluídas, folclorização da cultura estrangeira, negociações culturais a fim de pontuar os marcadores culturais, identificados a partir dos registros etnográficos resultantes do trabalho de campo. Toma-se como cerne o conceito de identidades culturais fluídas, discutido na seção 7.3.1 *As identidades culturais fluídas*.

7.3.1 As identidades culturais fluídas na escola

Com ares provocativos, Hall (2014) manifesta sua indagação como título do seu capítulo “Quem precisa de identidade?”, presente no livro *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (Silva; Hall; Woodward, 2014), para justificar o que chama de “explosão discursiva” (p. 103) sobre o conceito de identidade e a busca situacional dos sujeitos perante o mesmo, pois encontra-se diante de uma desconstrução das perspectivas identitárias em várias áreas disciplinares, resultando em uma crítica idealista de “identidade integral, originária e unificada”. (HALL, 2014, p. 103)

Em verdade, o autor propõe não a recuperação histórica dos conceitos de identidades, pelo contrário, ele questiona a necessidade de mais uma discussão sobre identidade e quem precisa dela, justamente pela reconceptualização do sujeito no centro da teoria da prática discursiva, “é preciso pensá-lo em sua nova posição – deslocada ou descentrada – no interior do paradigma” (Hall, 2014, p. 105). Logo, ressalta-se que não há uma quebra de um paradigma, ao contrário, um reordenamento e ressignificação dentro do mesmo paradigma e variante em função dos papéis sociais. Em outra obra que debruça-se nas questões de identidade, Hall (2019) reforça a exaustão com que o conceito vem sendo discutido na teoria social sob o seguinte argumento “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram

o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (p. 9)

Face a isto, cada vez mais as discussões sobre identidade carregam consigo um caráter de provisoriedade, permanentemente sujeitas a alterações dentro de sua própria estrutura antes tida como rígida e que, agora, se apresenta sob imanente rasura. Recorrendo aos estudos de Jacques Derrida, Hall (2014) assinala o problema das críticas no intuito de superar conceitos essencialistas, como é o caso do de identidade, e substituí-lo por conceitos mais apropriados. No caso da identidade, o conceito está sob rasura (X), sinalizando que o conceito em sua configuração original não serve mais para se pensar, entretanto, por não ser dialeticamente superado e não existirem outros conceitos potencialmente explicativos, continua-se a pensar com o conceito em sua forma destotalizada e desconstruída, isto é, sob rasura.

Para compreender essas roupagens científicas das identidades, torna-se imprescindível recuperar historicamente as três concepções de identidade na perspectiva de Hall (2019): a) sujeito do Iluminismo; b) sujeito sociológico e; c) sujeito pós-moderno.

O sujeito do Iluminismo, pautado na concepção da pessoa humana, um indivíduo integralmente centrado, unificado e dotado de razão, de consciência e de ação, no qual o centro estava em seu núcleo interior desde o nascimento, conferindo uma posição individualista do sujeito e sua respectiva identidade, além disso, o sujeito era descrito como essencialmente masculino.

O sujeito sociológico, nasce da complexidade do mundo moderno e consciência de que o núcleo interior não era autônomo e autossuficiente, logo, há uma descentralização do sujeito uno para o sujeito no contexto relacional com as outras pessoas. Nisto, a identidade é forjada na interação entre o “eu” e a sociedade, dado que “o sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o ‘eu real’, mas esse é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem. (Hall, 2019, p. 11). Na concepção sociológica, a identidade ocupa um espaço entre o interior e o exterior, síntese entre os mundos pessoal e público. Como efeito, ocorre uma projeção de “nós mesmos” (destaque do autor) nessas identidades culturais e uma internalização dos seus significados e valores, em um movimento que se torna parte

do todo, corroborando para alinhar os sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que são ocupados no mundo social e cultural, nisto

A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, “sutura”) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Argumenta-se, entretanto, que são exatamente essas coisas que agora estão “mudando”. O sujeito previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma mão única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2019, p. 11) (grifo nosso)

Nesse arcabouço de intensas transformações que contribuem para a desestabilização das identidades que, até então, estavam bem delimitadas nas duas primeiras concepções de sujeito: a) do Iluminismo e b) sociológico, para avançar na compreensão da última concepção, a do c) sujeito pós-moderno, contextualiza-se as a evocações de identidade a partir de uma produção audiovisual.

Produzido pela Agência Pública de Jornalismo Investigativo, o MiniDoc *100% Boliviano, mano!* (Agência Pública, 2013) retrata o cotidiano de um jovem imigrante boliviano de segunda geração no centro de São Paulo. O jogo de palavras do título remete ao oceano de contradições e fluidez as quais as identidades estão imersas, de um lado a identidade 100% boliviana, reforçada pela mãe Carmen, e do outro, uma cambiante a partir de uma gíria genuinamente paulistana: *mano*, diminutivo de irmão, que tem sua gênese no vocábulo latim *frater germanus* e significa irmão verdadeiro, sendo utilizada para demonstrar confiança e parceria no outro.

Inserida basicamente em dois contextos relacionais, o minidocumentário mergulha nas identidades evocadas por Denílson Mamami, um jovem de 15 anos que mora com sua família no bairro do Bom Retiro, centro de São Paulo. Conhecido como Choco, o minidoc inicia com o jovem cantando músicas em espanhol no estilo karaokê e, ao sair do sobrado que serve como moradia e oficina de costura, conta um pouco da sua história. Emigrada para o Brasil a fim de procurar o pai de Choco, sua mãe o deixou com três dias de nascido na Bolívia, sob responsabilidade de sua avó materna, somente nove anos depois ele torna a reencontrá-la no país de origem

e ambos atravessam a fronteira e vêm para São Paulo - SP. Estudante da Escola Estadual João Kopcke, também no Bom Retiro (cerca de 500 metros da Estação Júlio Prestes) conta que sua jornada escolar foi permeada de obstáculos, a começar pela questão do domínio da língua, Choco externaliza que, ao chegar no Brasil, sabia falar espanhol e teve dificuldade para fazer amigos, que os colegas de classe falavam sobre “bater em bolivianos” e o dever de se retornar à Bolívia, que o ali (na escola) “não era o lugar para eles”. Com o passar do tempo, Choco ampliou seu contexto relacional e estabeleceu amizades com aqueles que antes faziam *bullying* com ele, segundo o jovem, os outros passaram a se interessar pelos desenhos que fazia e as músicas que cantava.

Alimentando um desejo incessante de regressar para a Bolívia, reacionária a dificuldade de interação social, Choco se confronta com o projeto migratório de sua mãe e reconhece todo empenho dela para que a família tenha uma moradia, comida, roupas e trabalha para oportunizar um futuro ao seu filho. No momento posterior, o minidoc mostra Carmen, vestida de chola, mulheres com ascendência indígena e mestiça que usam duas longas tranças, chapéu-coco, saias plissadas com camadas e um *aguayo* (pano retangular andino) utilizado para transportar coisas. É 6 de agosto, dia de festejar a Independência da Bolívia no Memorial da América Latina¹⁰¹, zona oeste de São Paulo. Repleta de cores e sons, Carmen alega que gosta de participar dessas festividades, pois se recorda da Bolívia, que ele (Denílson) não pode se esquecer da cultura boliviana, pois, sua mãe (avó de Denílson) também se veste assim todos os dias e que Choco precisa saber como é a cultura do seu país de origem.

Além de festividade com ares folclóricos para os que não-bolivianos, o evento anual no Memorial da América Latina se mostra como espaço de resistência e profunda ligação com a política boliviana e ações voltadas para bolivianos fora da Bolívia, tanto que no minidoc uma pessoa segura a capa da revista *En Acción* São

¹⁰¹ Com 78 mil m² de área construída, o Memorial da América Latina foi concebido para ser um espaço de integração e informação dos países latino-americanos, de suas raízes e culturas, e acolhe, também, a sede do Parlamento Latino-Americano - Parlatino. Projetado pelo arquiteto Oscar Niemeyer, o Memorial abriga um pavilhão de exposições, onde a rica produção artesanal do continente encontra-se permanentemente exposta; uma biblioteca com livros, jornais, revistas, vídeos, filmes e gravações sonoras sobre a história da América Latina; um salão para exposição e um auditório com capacidade para 1.679 pessoas, um dos maiores do Estado.(GOVERNO DE SÃO PAULO, 2021), disponível em <<https://www.saopaulo.sp.gov.br/conhecasp/museus/memorial-da-america-latina/>> Acesso em 07 nov. 2021.

Paulo com a seguinte manchete “Educação a distância para bolivianos residentes em São Paulo”.

Por constituírem um dos grupos de imigrantes estabelecidos há mais tempo na cidade de São Paulo, os bolivianos formaram uma extensa rede que contempla, além das questões do trabalho, a produção de material audiovisual em veículos de comunicação alternativa, projetos desenvolvidos em coletivos de bolivianos, ocupação e participação em instituições governamentais, sobretudo as municipais, onde, até então, não havia representatividade por este grupo, eis a construção de uma política de identidade que

concentra-se em afirmar a identidade cultural das pessoas que pertencem a um determinado grupo oprimido ou marginalizado. Essa identidade torna-se, assim, um fator importante de mobilização política. Essa política envolve a celebração da singularidade cultural de um determinado grupo, vem como a análise de sua opressão específica. (WOODWARD, 2014, p. 35)

Sem desvencilhar do mundo do trabalho na costura, o Minidoc mostra uma oficina e, depois, Choco encontrando seus amigos em uma balada dentro de uma residência, onde escuta e compõe músicas em românticas e de *hip hop*. Retornando às festividades, *100% Boliviano, mano!* mostra a Feira da Kantuta (Pari/Canindé) e o amigo de Choco diz que se a Feira é um encontro de bolivianos, tem as comidas que os bolivianos gostam, filmes e onde se podem pegar cartões de trabalho, ou seja, anúncios de oficinas que tenham demandas disponíveis. Nisto, um casal de bolivianos que faz estes anúncios, explica que os fornecedores enviam as peças todas cortadas e que aos bolivianos cabem a costura e entregar aos coreanos. Nos minutos finais, Choco afirma que conhece muitos costureiros, jovens não muito, mas adultos sim e enfatiza “eu posso ser qualquer coisa, menos costureiro”, “mesmo se eu morar na rua, eu não vou costurar” e continua “eu quero que minha mãe fique orgulhosa de mim”.

Silva (2014, p. 91) destaca que “a identidade e a diferença são estritamente dependentes da representação, é por meio da representação, assim, compreendida, que a identidade e a diferença adquirem sentido”, constituindo terreno fértil e necessário para o estabelecimento das relações de poder e disputa simbólica e materiais da sociedade.

O minidocumentário protagonizado por Denílson Mamami, o Choco, é a representação social de tantos outros jovens bolivianos em São Paulo. De um lado

sua mãe profundamente ligada à cultura Boliviana que incentiva seus filhos a participarem das festividades, se inteirarem das músicas e vestimentas típicas e alimentarem um sonho de manter as tradições no Brasil, ainda que tenham caráter folclórico. Sensível ao seu esforço em busca da sobrevivência, Choco evoca uma identidade cultural boliviana quando está próximo de sua mãe. Por outro lado, o jovem demonstra-se articulado com uma outra identidade cultural abarcante do *hip hop*, do funk e dos lugares não genuinamente bolivianos, a exemplo do local onde os jovens escutam músicas de diferentes gêneros.

Sob este prisma, fragmento da realidade cotidiana de Denílson Mamami, chega-se à última concepção de sujeito em Hall (2019), o sujeito sociológico. Tramada no bojo da pós-modernidade, o sujeito sociológico apresenta-se como aquele que não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente e converte-se no que Hall (2019) chama de celebração móvel

formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. É definida historicamente, não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós, há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é fantasia. Ao invés disso, à medida que os sistemas de significação e de representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas – ao menos temporariamente. (HALL, 2019, p. 12)

Woodward (2014), examinando sobre a existência de uma crise de identidade, de início destaca que a identidade entra em crise quando supõe ser algo rígido, coerente e estável e é desestabilizada pela dúvida e incerteza. Como exemplo, vale-se momentos históricos críticos de dissolução identitária perpassada pela égide dos estados nacionais, a saber: antiga Iugoslávia e dos países que integravam a ex-União Soviética, com o ressurgimento de identidades étnicas e nacionais em conflito, com isso as identidades existentes entraram em crise, nisto, denota-se a afirmação de novas e renovadas identidades étnicas e a procura por identidades ditas perdidas. Ainda que os processos de globalização constituam força avassaladora capaz de tornar as identidades cada vez mais móveis e ressignificadas, ora distantes da comunidade e cultura locais, de forma alternativa

podem conduzir a resistência no intuito de fortalecer e ratificar algumas identidades nacionais e locais ou fazer surgir novas posições de identidade forjadas em diferentes escalas. (WOODWARD, 2014)

Trazendo à tona uma discussão sobre as migrações, Woodward (2014) destaca que elas impactam tanto sobre o país de origem quanto o de destino ao tomar como exemplo cidades europeias com comunidades e culturas diversificadas, nisto

A migração produz identidades plurais, mas também identidades contestadas, em um processo que é caracterizado por grandes desigualdades. [...] A complexidade da vida moderna exige que assumamos diferentes identidades, mas essas diferentes identidades podem estar em conflito. Podemos viver, em nossas vidas pessoais, tensões entre nossas diferentes identidades quando aquilo que é exigido por uma identidade interfere com as exigências de uma outra. (WOODWARD, 2014, p. 22, 32) (grifo nosso)

No aspecto das tensões identitárias motivadas quando determinada identidade estabelece exigências da outra, cabe o adendo de que as crises de identidade são elaboradas, no primeiro momento, na dimensão interpessoal no instante que a identidade há mais tempo estabelecida passa a exigir que a outra assuma um caráter folclorizado, que a legitime em referência a um suposto e autêntico passado glorioso, um passado que parece real, forçosamente retrato de uma determinada época histórica, contudo, com alto efeito de validar a identidade no presente (Woodward, 2014). Face a base teórica sobre crise de identidade, e tomando como base o minidoc *100% boliviano, mano!*, as observações etnográficas e as produções do trabalho de campo, denota-se identidades culturais em movimento, tal qual Hall (2014, 2019) conceitua como celebração móvel resultante do deslocamento de estruturas e processos centrais que se articulam com novas estruturas.

Ainda na trajetória da identidade como fluída e recombinante com outras, o antropólogo argentino Canclini (2019, p. 12), considera a hibridação como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”, ou seja, além da fluidez e capacidade de transitar entre as diferentes identidades, os sujeitos estão imersos em estruturas identitárias que são consequências da síntese de outras identidades culminando na relativização da noção de identidade. Canclini (2019), ao recuperar os estudos de Ulf Hannertz (1947 -), antropólogo sueco, e

Stuart Hall (1932-2014) sobre narrativas identitárias que assumem enfoques teóricos nos processos de hibridação, reforça que “não é possível falar de identidades como se tratasse-se apenas de um conjunto de traços fixos, nem afirmá-las como a essência de uma etnia ou de uma nação” (p. 16)

Entretanto, o apelo à manutenção da identidade cultural como algo fixo encontra terreno fértil que data os anos 1970, quando da publicação da Carta do Folclore Americano pela Organização dos Estados Americanos (OEA), que admitiu o folclore como aquele “formado por um conjunto de bens e formas culturais tradicionais, principalmente de caráter oral e local, sempre inalteráveis” (Canclini, 2019, p. 213). Outrossim, denota-se uma folclorização da identidade cultural dos bolivianos em São Paulo, como em: a) “Pequena Bolívia¹⁰²” (Revista Esquinas - Faculdade Cásper Líbero), uma reportagem que aborda a Feira da Kantuta como um “grande encontro tradicional”, acrescentando que “apesar da feira acontecer há mais de 15 anos, poucos brasileiros a frequentam. É comum, porém, encontrar Imigrantes bolivianos que aproveitam a feira como um modo de lembrar e ensinar para seus filhos nascidos no Brasil a cultura de seu país natal”, escrevem os jornalistas; b) “Em São Paulo, a tradicional Festa Alasita reúne a comunidade boliviana”¹⁰³

Ainda que não seja objeto deste estudo, depreende-se que refletir sobre o folclore e analisá-lo sob outra chave de interpretação é imprescindível para, justamente, aprofundar nos estudos de identidades culturais evocadas por bolivianos sem recair na máxima *trabalho em oficinas de costura/ manifestações folclóricas*. Ou seja, vislumbrar as identidades sob o prisma da celebração móvel, não uma identidade estanque e arraigada em tradições folclóricas.

Taxativo, Canclini (2019) em *Culturas Híbridas* tece suas críticas à encenação do popular – termos usados pelo autor, a começar pelo subtítulo “O folclore: invenção melancólica das tradições” que atribui como tarefa folclórica a apreensão do popular como tradição, um resíduo elogiado que se perderia com as transformações provocadas pela modernidade e acrescenta “o povo é resgatado, mas não conhecido” (p. 210). Ao analisar as reformulações do popular tradicional,

¹⁰² Disponível em <<https://revistaesquinas.casperlibero.edu.br/arte-e-cultura/eventos/pequena-bolivia/>> Acesso em 13 nov. 2021

¹⁰³ Disponível em <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=291972> Acesso em 14 nov. 2021.

captadas por estudos antropológicos e comunicólogos, o autor tece duras críticas aos folcloristas nos seguintes tópicos: a) de que o desenvolvimento não suprime as culturas populares tradicionais, uma vez que estas se desenvolveram transformando-se. Segundo Canclini (2019) é inegável a incorporação de bens folclóricos a circuitos comerciais, vide o exemplo dos camelídeos andinos que estampam peças de vestuário e objetos de decoração em lojas situadas em importantes avenidas paulistanas, que contribuem para expandir o folclore.

Ademais, para Canclini (2019) o popular não se concentra nos objetos, pois o *folk* é identificável em comportamentos e processos comunicacionais, também “o popular não é vivido pelos sujeitos populares como complacência melancólica para com as tradições” (p. 221), com isso

Os fenômenos culturais *folk* ou tradicionais são hoje produto multideterminado de agentes populares e hegemônicos, rurais e urbanos, locais, nacionais e transnacionais. Por extensão, é possível pensar que o popular é constituído por processos híbridos e complexos, usando como signos de identificação elementos procedentes de diversas classes e nações. (CANCLINI, 2019, p. 221)

Em estudo intitulado “Reinvenção do folclore boliviano em São Paulo”, Santos (2015) destaca que a produção de identidade pode ser invisibilizada pelas classificações alardeadas pela mídia, como boliviano(a) costureiro(a), o que retroalimenta os ideais de subalternidade. Nisto, as manifestações culturais folclóricas não podem ser tomadas como espelho da identidade dela na contemporaneidade, entretanto, não podem ser desconsideradas por constituírem espaço de visibilidade sociopolítica.

Justamente pelo viés da visibilidade sociopolítica que entende-se as identidades culturais dos bolivianos a partir da *bolivianidad* (bolivianidade), termo cunhado por Grimson (1997) em estudo sobre os relatos de diferença e igualdade a partir dos bolivianos em Buenos Aires. Face a ineficiência das políticas públicas nacionais argentinas dirigidas a integrar os imigrantes, que o autor chama *desde arriba* (desde cima), Grimson (1997) destaca as propostas *desde abajo* (desde baixo) construídas a níveis locais e pelos próprios sujeitos alvo.

Justifica seu estudo etnográfico pela multiplicação das bolivianidades na capital portenha nos últimos anos (o estudo foi publicado em 1997), destaca que desde 1975 ocorre a Festa da Virgem de Copacabana no bairro de Charrúa, de população majoritária de bolivianos e filhos de bolivianos. Imersa no sincretismo,

anualmente, de 15 a 20 mil participantes, atribuem o sentido da festa ao catolicismo, outros se referem às tradições aymarás-quíchuas e à Pachamama e os demais assinalam que a peculiaridade é a própria hibridação mesma, produzindo coletividade nos espaços públicos. O grupo migrante institui o sentido de coletividade através da construção de uma série de espaços comunicativos e um conjunto de práticas. Entretanto, na comunicação direta intercultural pode-se encontrar estratégias desenvolvidas pelos imigrantes em suas relações cotidianas com diversos grupos culturais, com os quais entram em conflito ou negociam suas identidades, buscando um lugar na nova sociedade.

Mas o que seria a bolivianidade e como ela influencia e é influenciada pelas identidades culturais dos bolivianos?

A bolivianidade dos migrantes, portanto, longe de constituir uma reprodução práticas ancestrais e trazendo uma cultura essencial para os lugares de destino, é o modo de construção de uma nova comunidade. Os novos usos de 'tradições nacionais', em eventos Na vida cotidiana, eles instituem um novo sentido étnico de propostas de construção da bolivianidade a partir de baixo para interação e integração. [...] Por isso, as propostas elaboradas a partir de baixo devem ser traçadas nos processos comunicativos, entre as histórias do cotidiano e as mídias. Eles surgem nas relações interculturais que os imigrantes mantêm com a "sociedade receptora" e com outros grupos migratórios em várias áreas da cidade, como o transporte público de passageiros - o "coletivo" -, a delegacia, um cantinho ou um canteiro de obras. Eles passam por espaços domésticos, conversas entre amigos, territórios de vizinhança, festas e feiras. Também aparecem nos textos midiáticos construídos por alguns imigrantes, sejam videográficos ou no rádio, e nas diversas relações que mantêm com a televisão e outros meios de comunicação de massa.¹⁰⁴ (GRIMSON, 1997, p. 2; 10) (tradução livre)

¹⁰⁴ *Por eso, las propuestas elaboradas desde abajo deben ser rastreadas en los procesos comunicativos, entre los relatos de la vida cotidiana y de los medios de comunicación. Surgen en las relaciones interculturales que los inmigrantes mantienen con la «sociedad receptora» y con otros grupos migratorios en diversos espacios de la ciudad, como el autotransporte público de pasajeros – el «colectivo»–, la comisaría, una esquina o una obra en construcción. Atraviesan los espacios domésticos, las conversaciones entre amigos, los territorios barriales, las fiestas y las ferias. Aparecen también en los textos mediáticos construidos por algunos inmigrantes, ya sean videográficos o radiofónicos, y en las diversas relaciones que mantienen con la televisión y otros medios masivos*

Por eso, las propuestas elaboradas desde abajo deben ser rastreadas en los procesos comunicativos, entre los relatos de la vida cotidiana y de los medios de comunicación. Surgen en las relaciones interculturales que los inmigrantes mantienen con la «sociedad receptora» y con otros grupos migratorios en diversos espacios de la ciudad, como el autotransporte público de pasajeros – el «colectivo»–, la comisaría, una esquina o una obra en construcción. Atraviesan los espacios domésticos, las conversaciones entre amigos, los territorios barriales, las fiestas y las ferias. Aparecen también en los textos mediáticos construidos por algunos inmigrantes, ya sean videográficos o radiofónicos, y en las diversas relaciones que mantienen con la televisión y otros medios masivos.

8. CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Esta pesquisa investigou as identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo, a partir de duas escolas municipais no Canindé e na Vila Maria Alta, adotando uma linha de discussões que contemplou os geossímbolos das culturas latino-americanas presentes nas escolas, os diferentes multiculturalismos, as identidades culturais enquanto celebrações móveis e, com as observações etnográficas ocorridas de abril a dezembro de 2019, somadas a produção de dados por meio da realização de Oficinas de Identidade, foi possível identificar os multiculturalismos como marcadores das diferenças: a língua no jogo de negociações, o cotidiano do trabalho em oficinas de costura, o imaginário sociocultural boliviano em função, sobretudo, das memórias coletivas e as interseccionalidades.

Tendo como título “As identidades culturais dos alunos imigrantes e descendentes de imigrantes no município de São Paulo: os multiculturalismos enquanto marcadores das diferenças na escola”, no âmbito da escola a diferenciação se os alunos são imigrantes ou descendentes é inobservável, visto que há alunos nascidos em solo brasileiro, mas com fortes traços bolivianos pois seus familiares conversam em espanhol em atividades cotidianas.

Mais que uma pesquisa unidirecional entre pesquisador e sujeitos da pesquisa dentro das escolas, o estudo teve como campos investigativos a cidade de São Paulo, a Rede Municipal de Educação de São Paulo e, o próprio pesquisador imerso no trânsito pelo desconhecido. Ao admitir a escola como território de disputas no campo do currículo, há que se considerar como as relações sociais desiguais estabelecidas impactam na forma como os sujeitos se apropriam do espaço escolar, constroem e são produtos desse espaço, manifestam suas identidades culturais e estabelecem suas relações sociais.

Dentre as nacionalidades presentes nas escolas da pesquisa, os bolivianos constituíram o grupo mais significativo, entre 25 e 30% do total de alunos. Para delinear o papel da escola nas tramas migratórias que se manifestam no espaço escolar, há que se recuperar os pressupostos teóricos das pedagogias decoloniais e da interculturalidade crítica que “requer a superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos no seio da interculturalidade brasileira como a

afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais”. (OLIVEIRA; CANDAU, 2011, p. 104)

No transcurso do trabalho de campo realizado nesta pesquisa, um dos questionamentos era a possível existência de uma crise de identidade entre os sujeitos da pesquisa, em virtude da evocação de identidades fluídas em função dos espaços que ocupam, quando próximos dos demais colegas conversavam em espanhol, recuperavam questões culturais do país de origem a exemplo das festividades, datas históricas, estabeleciam relações entre fatos históricos brasileiros e semelhantes da Bolívia e, sobretudo, gírias em espanhol. Quando em interação com outros sujeitos, que não imigrantes ou descendentes, a presença dos sujeitos da pesquisa era assinalada por ações comedidas e marcadores culturais da diferença, principalmente a língua. Contexto em permanente estado de conflito e tensão no arcabouço das culturas escolares.

Entretanto, partindo-se dos pressupostos teóricos de que a identidade ou melhor, as identidades são fluídas, celebrações móveis, em permanente sob rasura, ressignificadas cotidianamente e, sobretudo, evocadas em distintos espaços e contextos, acresce-se a essas identidades o elemento chave da bolivianidade, manifestada em momentos que ultrapassam os limites das festividades folclóricas e estereotipadas.

Com isso, advoga-se não em uma perspectiva dual de identidades bolivianas e brasileiras assumidas por imigrantes bolivianos, mas identidades fluídas ora com mais, ora com menos bolivianidades, e cunhada na perspectiva do sujeito pós-moderno de Hall ou da Modernidade Líquida de Bauman. Ademais, denota-se que as identidades percebidas nos campos da pesquisa são atravessadas por relações espaciais, como as idas e vindas entre a Bolívia e a cidade de São Paulo – SP, os deslocamentos perenes entre as casas-oficinas dos jovens e as feiras de roupas e a escola.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados**. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/agencia/acnur/>>. Acesso em: 30 fev. 2020.

ACNUR. **Protegendo refugiados no Brasil e no Mundo**. Brasília. ACNUR/ONU, 2020. Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2020/03/Cartilha-Institucional-Final_site.pdf>

AGÊNCIA PÚBLICA DE JORNALISMO INVESTIGATIVO. **Minidoc 100% Boliviano, mano!** São Paulo, Agência Pública de Jornalismo Investigativo e Grão Filmes. 2013. online. 13'38". Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=D-TMwK6fn6Q&list=RDCMUQRVbqma6TalHp9E151nC8sA&index=1>> Acesso em 10 abr. 2019

ALVES, Ubiratan Silva. Imigrantes bolivianos em São Paulo: a Praça Kantuta e o Futebol. *In*: BAENINGER, Rosana (Org.). **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó - NEPO/ UNICAMP, 2012. p. 231–255.

AMADIO, Décio. **Desenho urbano e bairros centrais de São Paulo**: um estudo sobre a formação e transformação do Brás, Bom Retiro e Pari. 2004. Tese de Doutorado (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) - Faculdade de Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

ANDRÉ, Marli. A jovem pesquisa educacional brasileira. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 06, n. 19, p. 11-24, dez. 2006. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2006000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 mai. 2022.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda Aranha. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARROYO, Miguel. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2013.

BAENINGER, Rosana. O Brasil na rota das migrações latinoamericanas. *In*: BAENINGER, Rosana (Org.) **Imigração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de

Estudos de População Elza Berquó - NEPO/ UNICAMP, 2012. p. 9–18.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89–117, 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/DxkN3kQ3XdYYPbwwXH55jhw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 dez. 2021

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARTLETT, Lesley; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabrielle. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educación e Pesquisa**, São Paulo, v. 41 n. esp., p. 1153–1171, dez. 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/pZzGZ97DJrdhsH3TKjfVZdd/?format=pdf&lang=p>. Acesso em 20 dez. 2021

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt . **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Zygmunt . **Ensaio sobre o conceito de cultura**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

BAUMAN, Zygmunt . **A cultura no mundo líquido moderno**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

BAUMAN, Zygmunt . **Estranhos à nossa porta**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

BECKER, Howard. **Segredos e Truques da Pesquisa**. Rio: Zahar, 2008.

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.

BITTENCOURT, Jaqueline Marcela Villafuerte; PEREZ, María Luz Isolda Mardesich. A revolução cultural baseada na educação no estado plurinacional da Bolívia. **Currículo sem Fronteiras**, Rio de Janeiro (RJ). v 18, n. 1 , jan./abr. 2018, p. 71-102. Disponível em <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/182780/001076170.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso 20 dez. 2021

BOLÍVIA. **Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia**. La Paz. Gaceta Oficial de Bolívia, 2009. Disponível em: <http://www.planificacion.gob.bo/uploads/marco->

legal/nueva_constitucion_politica_del_estado.pdf> Acesso em 14 set. 2021

BOLÍVIA. Bolivia: nueva constitución política del Estado/ conceptos elementares para su desarrollo normativo. La Paz: Vice-Presidencia del Estado Boliviano, , 2010. Disponível em:
<https://www.autoridadminera.gob.bo/public/uploads/normativa_juridic/estado.pdf>

BOLÍVIA. Ley nº 603 de 19 de novembro de 2014 - Código de las Familias y del Proceso Familiar. La Paz, Bolivia, 2014.

BOLÍVIA. Ley de la Educación Estado Plurinacional De Bolivia. Bolivia, 2010. Disponível em:
<https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2021

BOLÍVIA. Censo de Educación Boliviana. Instituto Nacional de Estadística. Disponível em: <https://www.ine.gob.bo/index.php/censos-educacion/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , n. 19, p. 20-28, abr. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000100003&lng=es&nrm=iso>. Acesso em 01 mai 2022.

BONNEMAISON, Joel. Voyage autour du territoire. **L'espace géographique – dossier. La Géographie Culturelle**, v. 10, n. 4, p. 249–262, 1981.

BRASIL. Lei n.º 6.815 de 19 de agosto de 1980. Define a situação jurídica do estrangeiro no Brasil, cria o Conselho Nacional de Imigração. Brasília, Brasil, Diário Oficial da União, , 1980. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6815.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, Brasil, Diário Oficial da União, 1988. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente, Brasília, Brasil, Diário Oficial da União, 1990. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Brasil, Diário Oficial da União, 1996. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020

BRASIL. **Lei nº 9.474 de 22 de julho de 1997**. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. Brasília, Brasil, Diário Oficial da União, 1997. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm>. Acesso em: 23 jun. 2020

BRASIL. **Lei Nº 13.445 de 24 de maio de 2017**. Institui a Lei de Migração. Brasília, Brasil, Diário Oficial da União, 2017a. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm> Acesso em: 23 jun. 2020

CANCLINI, Nestor García. **Culturas Híbridas**: estratégias para entrar e sair da modernidade. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2019.

CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 45–57, 2008. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/?lang=pt#> Acesso em 20 dez. 2021

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.)

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13–37.

CANDAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151, 2017. Disponível em

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em 20 dez. 2021

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.)

Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 10ª ed.

Petrópolis-RJ: Vozes, 2013. p. 182–211.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero: ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)**. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.

CEE. **Parecer Nº 633 de 26 de novembro de 2008** São Paulo, Brasil Diário Oficial do Poder Executivo, , 2008. Disponível em:

<http://www.ceesp.sp.gov.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=66870&acao=entrar>. Acesso em: 28 jun. 2020

COETZEE, John Maxwell. Discurso de JM Coetzee no Prêmio Nobel de Literatura. **Nobel Prize**. Disponível em:

<<https://www.nobelprize.org/prizes/literature/2003/coetzee/facts/>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

COETZEE, John Maxwell. **Infância de Jesus**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

COIMBRA, Cecília.; BOCCO, Fernanda; NASCIMENTO, Maria Lívia do.

Subvertendo o conceito de adolescência. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro , v. 57, n. 1, p. 2-11, jun. 2005 . Disponível em

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672005000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 01 maio 2022.

CONARE. **Refúgio em números 4ª edição** Brasília Ministério da Justiça e da Segurança Pública - MJSP, , 2019. Disponível em:

<<https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2019/07/Refugio-em-numeros-versao-23-de-julho-002.pdf>>

CONARE. **Decisões CONARE**. Disponível em:

<<https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojNTQ4MTU0NGItYzNkMi00M2MwLWFhZWtMMDBiM2I1NWVjMTY5IiwidCI6ImU1YzM3OTgxLTY2NjQtNDEzNC04YTBjLTY1NDNkMmFmODBiZSIsImMiOjh9>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

COSTA, Angelo Brandelli; ZOLTOWSKI, Ana Paula Couto. Como escrever um artigo de revisão sistemática. *In*: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula ; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.). **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 55–70.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002. Disponível em

<https://www.scielo.br/j/ref/a/mbTpP4SFXPnJZ397j8fSBQQ/?format=pdf&lang=pt>.

Acesso em 01 maio 2022

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FERNANDES, Caio da Silveira.; SILVA, Paulo Vinicius Tosin da. As dinâmicas migratórias internacionais na contemporaneidade face do livro didático de Geografia. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA. 2013. João Pessoa. **Anais do ENPEG**. João Pessoa: UFPB, 2013

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FOLHA DE SÃO PAULO. Danilo Janúncio Alves. **História dos Bairros Paulistanos - Pari**. Almanaque da Folha de São Paulo. 2021. Disponível em http://almanaque.folha.uol.com.br/bairros_pari.htm. Acesso em 01 maio 2022

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, Bernadete . Pós-Graduação e pesquisa em educação no Brasil: 1978-1981. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 44, p. 3–17, 1983.

GRIMSON, Alejandro. Relatos de la diferencia y la igualdad. Los bolivianos en Buenos Aires. **Nueva sociedad**, Buenos Aires, n. 147, p. 96–107, 1997. Disponível em: <https://nuso.org/articulo/relatos-de-la-diferencia-y-la-igualdad-los-bolivianos-en-buenos-aires/>. Acesso em 20 dez. 2021

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, nº 2, p. 15-46, jul./dez. 1997.

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

HALL, Stuart. Quem precisa de identidade. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart.; WOODWARD, Kathryn (Orgs.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103–133.

HALL, Stuart. **A identidade Cultural na pós modernidade**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HAMERS, Josiane F.; BLANC, Michel A. H. **Bilinguality and Bilingualism**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HOHENDORFF, Jean Von. Como escrever um artigo de revisão de literatura. *In*: KOLLER, Sílvia H.; COUTO, Maria Clara P. de Paula ; HOHENDORFF, Jean Von (Orgs.) **Manual de Produção Científica**. Porto Alegre: Penso, 2014. p. 39–54.

ICA. **A Strategic Plan for the International Cartographic Association 2003-2011**Map, *Journal of the Japan Cartographers Association*DurbanICA, , 2003.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Disponível em: <www.inep.gov.br>. Acesso em: 23 maio. 2020.

INSTITUTO DE ESTUDOS LATINO-AMERICANOS/ UFSC. **Winiapacha - Dia dos Mortos na Bolívia**. Disponível em: <<https://iela.ufsc.br/noticia/o-winiapacha-dia-dos-mortos>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

JANONI, Elisângela Nogueira. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**. 2018.

Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores), Programa de Pós-graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018.

KERN, M. L. B. Um artista entre Europa e Novo Mundo: Joaquín Torres-García. **Estudos Ibero-Americanos**, v. 38, p. 150–159, 2012a.

KERN, Maria Lúcia Bastos. A Revista “Circulo Y Quadrado” e a missão doutrinária de Joaquín Torres García. **Revista de História e Estudos Culturais**, v. 9, n. 2, p. 1–19, 2012b.

KERN, Maria Lúcia Bastos. O Construtivismo de Joaquín Torres García e suas Projeções Estéticas para a América Latina. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 12, n. 23, p. 86–96, 2013.

LAGEARD, Alejandro Diaz; PEREIRA, Jimena. **Catálogo de Joaquin Torres Garcia**: geometria, criação e proporção. São Paulo/Porto Alegre: Pinacoteca de São Paulo/ Fundação Iberê Camargo, 2011. Disponível em http://iberecamargo.org.br/wp-content/uploads/2018/10/catalogo_joaquin-torres-garcia-geometria-criaccca7acc83o-proporcaca7acc83o.pdf. Acesso em 10 jun. 2020

LUDKE, M. **A Didática, em questão há mais de 30 anos...** Anais do XVII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE. **Anais...**Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, 2014Disponível em: <[http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/41. A Didática, em questão há mais de 30 anos....pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/41.A%20Did%C3%A1tica,%20em%20quest%C3%A3o%20h%C3%A1%20mais%20de%2030%20anos....pdf)>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2ª ed. São Paulo: EPU, 2018.

MAGALHÃES, José Luiz Quadros de. Plurinacionalidade e cosmopolitismo: a diversidade cultural das cidades e diversidade comportamental nas metrópoles. **Revista de Direitos e Garantias Fundamentais**, Belo Horizonte, n. 7, p. 201, 2008. Disponível em <https://revista.direito.ufmg.br/index.php/revista/article/view/83>. Acesso em 10 jan. 2022

MAGALHÃES, Giovanna Mode. **As fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, n. 2–3, p. 240–270, 2007.

MARTINEZ, Ana Paula Duboc ; RODRIGUES, Livia de Araújo Donnini. **Projeto PIBID - Cenários Linguísticos e Práticas de Letramento em Contextos Escolares Multilíngues**. São Paulo: FEUSP, 2018.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 Edições, 2019.

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience: the de-colonial option and the meaning of identity in politics. **Gragoatá**, Niterói, v. 12, n. 22, 30 jun. 2007. Disponível em <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33191> Acesso em 10 dez 2021

MIGNOLO, Walter. Epistemic Disobedience, Independent Thought and De-Colonial Freedom. **Theory, Culture & Society**, v. 26, n. 7–8, p. 1–23, 2009.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

NEPO/UNICAMP. **Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo - Migrações Internacionais**. 2ª ed. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó - NEPO/ UNICAMP, 2018.

NEPO/UNICAMP. **Banco Interativo do Observatório das Migrações em São Paulo**. Campinas: NEPO/UNICAMP, 2021 Disponível em: <<https://unicamp-arcgis.maps.arcgis.com/apps/opstdashboard/index.html#/1ac3a494d5e54d6294604d02e3305ead>>. Acesso em: 27 jun. 2020a.

NEPO/UNICAMP. **Atlas Temático: Observatório das Migrações em São Paulo e Observatório das Metrôpoles - Migrações Internacionais, Macrometrópole Paulista, Regiões Metropolitanas e Regiões Administrativas**. Campinas: Núcleo de Estudos de População Elza Berquó - NEPO/ UNICAMP, 2020b.

NEPO/UNICAMP. **Imigrantes Internacionais Residentes no Brasil segundo o Censo Demográfico de 2010**. Campinas Núcleo de Estudos de População Elza Berquó - NEPO/ UNICAMP, 2021. Disponível em: <<https://www.nepo.unicamp.br/observatorio/bancointerativo/numeros-imigracao-internacional/censo-demografico/>>

NETO, Cláudio. Como integrar alunos brasileiros e estrangeiros?. **Nova Escola**, São Paulo, 12 dez. 2018. Disponível em <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/2103/como-integrar-alunos-brasileiros-e-estrangeiros>. Acesso em 15 abr. 2019.

OLIVEIRA, Antônio Tadeu Ribeiro de. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. **Revista Brasileira de Estudos de População**, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 171–179, 2017. DOI: 10.20947/S0102-3098a0010. Disponível em: <https://rebep.emnuvens.com.br/revista/article/view/1082>. Acesso em 20 set. 2021.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *In: Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e Cultura**. 1ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. IN: Estudos Históricos. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10,1992. Disponível em:
<<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941/1080>>. Acessado em 29 maio 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016**. Institui a Política Municipal para a População Imigrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. Brasil, 2016a. Disponível em:
<<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016//consolidado>> Acesso em: 29 jun. 2020

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Decreto Nº 57.533, de 15 de dezembro de 2016**. Regulamenta a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante. São Paulo, Brasil, Diário Oficial do Município, 2016b. Disponível em: <<http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57533-de-15-de-dezembro-de-2016#:~:text=Regulamenta a Lei nº 16.478,Municipal para a População Imigrante.>>>. Acesso em: 29 jun. 2020

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Histórico da Vila Maria e Vila Guilherme**. Disponível em:
<https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/vila_maria_vila_guilherme/historico/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Organização da Educação na SME SP. **Portal Dados Abertos**. Disponível em:
<<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/organization/educacao1>>. Acesso em: 18 jul. 2021a.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. Educandos Estrangeiros. **Portal Dados Abertos**. Disponível em:

<http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade>. Acesso em: 27 maio. 2020b.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142. Disponível em http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em 01 mai 2022.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. p. 37–50, 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 1 mai. 2022.

SANTOS, Zuila Guimarães Cova dos. **Interações e representações sociais: um estudo do espaço escolar em Guajará-Mirin (RO), na fronteira do Brasil com a Bolívia.** 2016. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização.** 23^a ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2010.

SANTOS, Silvio Matheus Alves. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: atores, perspectivas e desafios. *Plural*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 214-241, 2017. DOI: 10.11606/issn.2176-8099.pcs.2017.113972. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/plural/article/view/113972>. Acesso em 1 jan. 2021

SANTOS, Willians de Jesus. **A Reinvenção do Folclore boliviano em São Paulo.** 2015. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Sociologia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

SEDUC-SP. **Resolução SE Nº 10, de 2 de fevereiro de 1995** São Paulo, Brasil Diário Oficial do Poder Executivo, , 1995. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/10_1995.htm>. Acesso em: 28 jun. 2020

SEDUC-SP. Folclore é fonte de alfabetização e integração de estudantes

estrangeiros. **Notícias da SEDUC-SP**, de 22 ago. 2017.

SEDUC-SP. **Documento Orientador CGEB/NINC/ Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. Brasil. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2018a. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf> Acesso em: 28 jun. 2020

SEDUC-SP. **Documento Orientador CGEB/NINC/ Estudantes Imigrantes: Matrícula e Certificados**. São Paulo. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2018b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/MATRÍCULA_FINAL-compressed.pdf> Acesso em: 28 jun. 2020

SEDUC-SP. Seminário irá explorar integração de alunos imigrantes matriculados na rede. **Notícias da SEDUC-SP**, 13 ago. 2018c.

SILVA, Tomaz Thadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Thadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 15ª ed. Petrópolis: 2014, 2014. p. 73–102.

SILVA, Paulo Lins e. O Estatuto das Famílias no Direito Comparado. *In*: INSTITUTO BRASILEIRO DE DIREITO DA FAMÍLIA, 2011. **Anais [...]**, 2011. Disponível em: <<https://ibdfam.org.br/assets/upload/anais/281.pdf#:~:text=O Código de Família boliviano,adquirira uma profissão ou ofício.>> Acesso em: 28 jun. 2020

SME-SP. **Coleção Componentes Curriculares em Diálogos Interdisciplinares a Caminho da Autoria Direitos de Aprendizagem nos Ciclos Interdisciplinar e Autoral**. São Paulo: SME-SP, 2016.

SME-SP. **Currículo da Cidade de São Paulo: Ensino Fundamental**, 2019. Disponível em: <<http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/50634.pdf>>

SME-SP. Secretaria Municipal de Educação promove formação para educação antirracista e inclusiva Ação valoriza a diversidade racial presente em nossas escolas, o acolhimento e a inclusão de todos os imigrantes. **SME Portal Institucional**, 11 mar. 2020.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TORRES GARCÍA, Joaquín. **Historia de mi vida.** Montevideu: Ed. Arca, 2000.

TORRES GARCÍA, Joaquín . **Museo Torres García.** Disponível em: <<https://www.torresgarcia.org.uy/>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

VELHO, Gilberto. **Projeto e metamorfose:** antropologia das sociedades complexas. 3ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

VINUTO, Juliana. A amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, SP, v. 22, n. 44, p. 203–220, 2014. DOI: 10.20396/tematicas.v22i44.10977. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/tematicas/article/view/10977>. Acesso em 1 mai. 2022.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165–189, 2014. DOI: 10.7213/dialogo.educ.14.041.DS08. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/2317>. Acesso em 01 mai. 2022.

WALDMAN, Tatiana Chang . **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo:** a trajetória de um direito. 2012. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WALKER, Paul. **Pelos caminhos de Jesus:** guia ecumênico de jornada à Terra Santa. São Paulo: Rosari, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1–2, p. 61–74, jan./dez 2012. Disponível em <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/view/3412>. Acesso em 01 mai. 2022

WELLER, Wivian. Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 241-260, maio/ago. 2006.

Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/7c6QvcWJc6pX6xwgxYVLFKv/?lang=pt#>.
Acesso em 01 mai. 2022

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.
In: SILVA, Tomaz Thadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn (Orgs).
Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15^a ed. Petrópolis:
Vozes, 2014. p. 7–72.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início do fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – RELATO DE PERCEPÇÃO SOBRE OS ROTEIROS DE APRENDIZAGEM UTILIZADOS NA EMEF IDH

O primeiro contato com o Roteiro de Aprendizagem do 8º ano foi referente aos meses de abril e maio, na capa há uma foto de um trabalhador braçal, negro carregando um saco pesado nas costas e, no canto escrito o trocadilho de trabalhador com as dores “TRABALHA (DORES)”

O tema deste Roteiro de Aprendizagem é o trabalho, logo no início do material autoral há um pequeno texto alocado na disciplina de Artes dizendo que “as matérias partem da ideia de trabalho e trabalha (dores)”. Há uma menção ao trecho do filme Tempos Modernos, um clássico do cinema mundial protagonizado pelo ator Charles Chaplin, e uma breve explicação sobre o motivo da escola conter um modelo das salas de aula com carteiras enfileiradas, lousa da frente, professor em pé discursando e os alunos sentados escutando. Claramente em analogia ao ambiente fabril.

Em Geografia, há um texto com o seguinte título “Quem são os outros?” acerca dos impactos da colonização europeia nas nações do mundo. Já em História presença da Canção do Subdesenvolvimento (Carlos Lyra) e um questionamento sobre a presença de crianças trabalhando em fábricas, possivelmente em alusão às oficinas de costura que se utilizam de mão de obra infantil boliviana.

Cada Roteiro de Aprendizagem contempla um tema gerador¹⁰⁵ que atua como fio norteador para as disciplinas¹⁰⁶ (Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Língua Inglesa, Artes, Informática Educativa e Sala de Leitura), como exemplo: “Somos todos independentes?” (8º ano – 3º bimestre – 2018), “Identidade: Americano” (8º ano – 4º bimestre - 2018), “Trabalha(dores)” (8º ano – abril/maio 2019), “Conflitos” (9º ano – 3º bimestre – 2018), “Disputa pelo poder” (9º ano - 4º bimestre - 2018), “As fac(i)s do mundo capitalista” (9º ano – abril/maio 2019), conforme a composição da Figura 43.

¹⁰⁵ Os Roteiros de Aprendizagem dos 8º e 9º anos do mês de março de 2019 não informaram o tema gerador.

¹⁰⁶ Educação Física não está contemplada no Roteiro de Aprendizagem por opção dos professores.

FIGURA 44. Capas dos Roteiros de Aprendizagem dos 8º e 9º anos utilizados pela EMEF IDH

Roteiro de aprendizagem – 8º ano (3º BIMESTRE 2018)
 Nome: _____ 8º ano _____

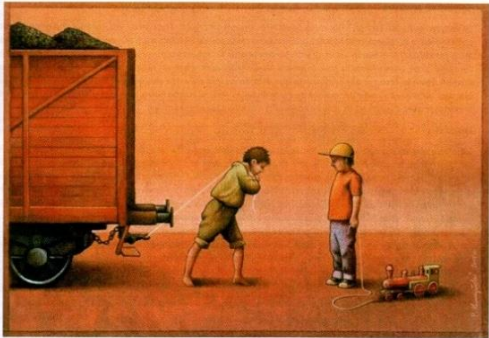


Ilustração de KUCZYNSKIEGO.

EMEF Escritora Carolina Maria de Jesus – Atual EMEF Infante Dom Henrique
 Tema gerador: Somos independentes.

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DO 8º ANO
4º BIMESTRE DE 2018
 EMF Escritora Carolina Maria de Jesus – Atual EMEF Infante Dom Henrique



IDENTIDADE: AMERICANO

Roteiro de aprendizagem – 9º ano (3º BIMESTRE 2018)
 Nome: _____ 9º ano _____



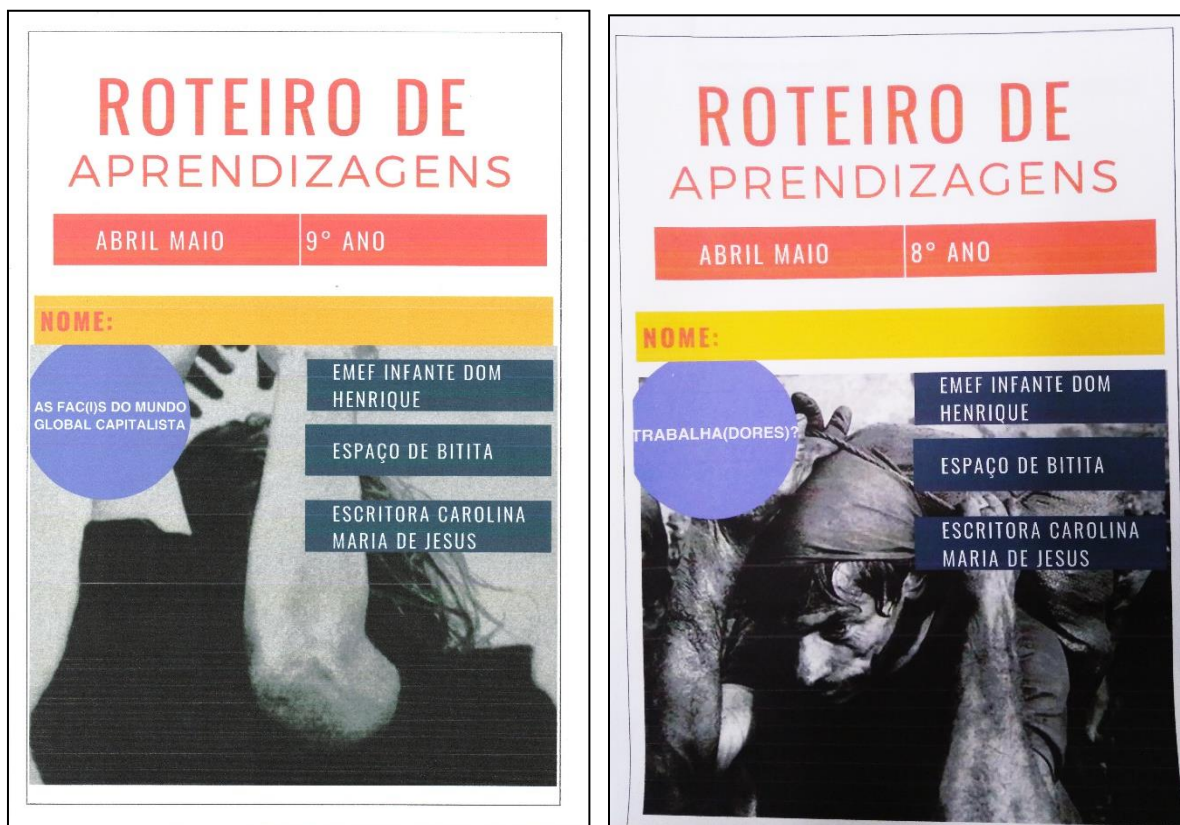
Obra do artista Banksy

EMEF Escritora Carolina Maria de Jesus – Atual EMEF Infante Dom Henrique
 Tema gerador: Conflitos?

ROTEIRO DE APRENDIZAGEM DO 9º ANO
4º BIMESTRE DE 2018
 EMF Escritora Carolina Maria de Jesus – Atual EMEF Infante Dom Henrique



NOME: _____ 9ºAno _____ Tutor: _____



Fonte: EMEF IDH, 2018/2019.

Tendo como ponto de partida a realidade social do entorno da EMEF IDH, os professores planejaram os Roteiros de Aprendizagem para que contemplassem os conhecimentos outros elaborados do lado de cá da linha abissal e que apresentassem interface com o cotidiano da escola, conforme o Quadro 7.

QUADRO 7. Conteúdos, anos e abordagens nos Roteiros de Aprendizagem

CONTEÚDOS/TEMAS	ANO	FORMA DE ABORDAGEM
Refugiados no mundo	9º ano	<p>Instigação à reflexão sobre a situação dos imigrantes no mundo com dados de São Paulo a partir de notícias veiculadas em jornais de grande circulação. Convidaram os alunos a se colocarem no lugar de um imigrante questionando se vale mais a pena um pedaço de papel com o Registro Nacional do Estrangeiro ou o bem-estar social.</p> <p>Relaciona-se com a ideia de <i>buen vivir</i> (Quijano, 2012), como um dos termos mais difundidos na constituição de uma existência social diferente daquela imposta pela colonialidade do poder. Opera em uma lógica distinta do chamado bem-estar social alardeado pelo sistema capitalista de acumulação flexível baseado na meritocracia, mas pressupõe igualdade e justiça social para indivíduos heterogêneos, de modo que os agrupamentos em virtude</p>

		das diferenças seriam resultado de decisões livres e autônomas, reciprocidade entre os sujeitos plenos de direitos, vivendo em associação comunal com consciência coletiva, respeitando as relações sociais e o universo como um todo.
Violência de Gênero	9º ano	O capítulo do Roteiro começa com um trecho do livro “Quarto do Despejo”, de Maria Carolina de Jesus (1960, p. 49), onde relata as feridas causadas pela violência sofrida: “ele me deixou de aborrecer, e porque eu chamei a radio patrulha para ele, e ele ficou 4 horas detido” Texto informativo sobre a situação da violência contra mulheres nos bairros do Canindé/Pari a partir das reuniões realizadas na EMIDH; músicas que são ofensivas às mulheres e depois um convite à reflexão sobre o que os moradores do bairro podem fazer para reverter essa situação;
Conflitos no mundo	9º ano	História de Malala, menina paquistanesa que foi ferida pelo talibã por desejar ir à escola; Comparação entre os contos afro-brasileiros e a resistência de Mahtama Gandhi quando tentou unir hindus e muçulmanos na Índia.
Vida na cidade de São Paulo	9º ano	Crônicas extraídas da Folha de São Paulo sobre como é viver na metrópole paulistana, deixando claro que a cidade é dividida em duas, uma abastada que consegue usufruir dos bens materiais, e outra que periférica, onde impera a violência, as mazelas e as desigualdades. Ficou evidente a intenção de dicotomizar a leitura, visto que uma crônica é “Eu amo essa cidade” (Marcelo Rubens Paiva) e a outra “Sobreviver em São Paulo” (Ferréz)
Desigualdade racial	9º ano	Imagem onde os negros são colocados em posição de destaque, como donos da casa e os brancos como empregados, o inverso do que Maria Carolina de Jesus viveu como empregada doméstica em uma família paulistana; Relato do cotidiano da Maria Carolina de Jesus que, por alguns anos após o lançamento do “Quarto de Despejo” permaneceu em alta e depois caiu na vala do esquecimento do noticiário local.
Sangue no corpo humano	8º ano	Música Sangue Latino (Secos e Molhados) como gatilho para aprendizagens sobre o papel do sangue no sistema circulatório e no corpo humano; Sangue americano a partir da Música San Vicente (Milton Nascimento) derramado pelos negros neste continente
Culturas brasileiras	8º ano	Imagens, textos e propagandas com aspectos das culturas brasileiras, ressaltando o preconceito que algumas sofrem, a exemplo dos negros e adeptos das religiões de matriz africana; Imagem da Bolívia com uma legenda abaixo, informando que este país está crescendo uma média de 5% ao ano, se destacando dos demais países latino-americanos.
Imigração e línguas	8º ano	Relato do recebimento de um aluno venezuelano na EMIDH e, na sequência, a música “Latinoamerica” (Calle

		13) em espanhol. Os alunos tiveram que ouvir a música e perguntar as palavras desconhecidas aos alunos imigrantes oriundos de países hispanos; Texto explicativo sobre as semelhanças entre a Língua Portuguesa e a Língua Espanhola; Poemas visuais, em português e espanhol, Poesias latino-americanas em português e espanhol: “Las calles” (Jorge Luís Borges), “Confidência do Itabirano” (Carlos Drummond de Andrade), trecho da obra de Frida Khalo e “Noción de pátria” (Mario Benedetti)
Identidade Latina e Geopolítica	8º ano	Notícia da BBC Brasil com o seguinte título “Brasileiro despreza identidade latina, mas quer liderança regional, aponta pesquisa”, onde 79% dos entrevistados no Brasil se identificam como “brasileiros”, enquanto apenas 4% como latino-americanos, ao passo que 43% é a média das pessoas dos outros países latino-americanos. A pesquisa identificou uma identidade latino-americana em contradição, na qual os brasileiros se opõem ao trânsito livre de pessoas e imigrantes trabalhadores no Brasil sem visto.
Disputa pelo poder	8º ano	Notícias e imagens veiculadas em jornais de grande circulação e blogues sobre as faces da ditadura militar no Brasil e comparação com outros movimentos que levaram à segregação e morte de pessoas como o nazismo, traz fotos de pessoas públicas como Wladimir Herzog e Anne Frank. Retrata a realidade paulistana à época da Ditadura lembrando um cemitério clandestino onde eram sepultados os dissidentes da ditadura.
Megacidades	9º ano	Texto explicativo sobre megacidades, a partir de uma definição da ONU e, na sequência um questionamento sobre os motivos pelos quais os moradores das chamadas megacidades não são atendidos em suas necessidades básicas, que o aluno estabeleça comparações entre as medidas governamentais no continente europeu em relação ao setor imobiliário e a especulação imobiliária existente no Brasil.
Desigualdades sociais locais	9º ano	Duas imagens de salas de aula em condições socioeconômicas opostas e convite à reflexão sobre em qual delas os fluxos modernos de uma sociedade globalizada conseguiu chegar. Solicitou uma pesquisa sobre as desigualdades sociais das moradias precárias e moradores de rua próximos da casa dos alunos e da escola.
Violência: armamento versus acidentes com armas de fogo	9º ano	Charge de um carro branco escrito “Brasil”, na parte traseira, com vários furos de balas de armas de fogo e sangue escorrendo pelas portas. Notícia sobre acidentes com armas de fogo envolvendo menores, reflexão sobre o armamento da população e proposição para que o aluno(a) estabeleça uma analogia com os horrores do nazismo.
Independência latino-americana	8º ano	Foto de uma escultura representando uma rendida e ensanguentada, de criação do arquiteto Oscar Niemeyer,

		<p>no Memorial da América Latina- São Paulo-SP, letra do samba-enredo da escola de samba Imperatriz Leopoldinense (1989) “Liberdade, Liberdade! Abre as asas sobre nós”.</p> <p>Traz à tona líderes latino-americanos conhecidos na luta pela independência da América Latina, como Simón Bolívar e José San Martín mas, também, pessoas outras que raramente aparecem nos demais livros didáticos como: Túpac Amaru e Micaela Bastidas, cônjuges que lideraram a maior revolta indígena da América Latina contra a exploração da coroa espanhola;</p> <p>Texto comparando a independência do Haiti e a situação social e econômica deste país na atualidade;</p> <p>Biografia e Frida Khalo, sua expressividade e ousadia no empoderamento feminino;</p> <p>Biografia de Evo Morales, Presidente boliviano, que representou um marco histórico na ascensão e visibilidade dos direitos indígenas neste país</p>
Reciclagem de resíduos sólidos	8º ano	<p>Poema “O Bicho” (Manuel Bandeira), Documentário Boca de Lixo (Eduardo Coutinho) e o cotidiano de Maria Carolina de Jesus na favela, relatado no livro “Quarto de Despejo”, após, uma sequência de imagens de espaços próximos à EMIDH, como a Praça Kantuta durante a semana e aos finais de semana, quando ocorre a feirinha dos bolivianos, contudo, nos outros dias há presença maciça de moradores de rua e grande quantidade de lixo (inclusive uma das imagens reflete isso)</p>
Constituição histórica do entorno da escola	8º ano	<p>Fotos da construção da Escola Municipal Infante Dom Henrique, em 1960, nas proximidades do Rio Tietê e, logo abaixo, uma comparação com o momento da construção do Monumento do Descobrimento em Lisboa-Portugal, inaugurado no mesmo ano.</p> <p>Tece uma comparação entre a história de Infante Dom Henrique, cujo monumento enaltece seu legado, do outro lado do Atlântico, em agosto de 1960, Maria Carolina de Jesus lançava seu livro “Quarto de Despejo”, fruto das vivências dolorosas a poucos metros de onde hoje é a escola.</p> <p>Pergunta qual nome os alunos preferem para a escola: Infante ou Carolina? Se preferem dizer “Somos Infantes ou Somos Carolinas”?</p>
Vida na metrópole paulistana, encontros e miscigenação	8º ano	<p>Conto “Um sonho no caroço de abacate” (Moacyr Scliar, 2002) e trechos do livro “A riqueza ignorada” (Claudia Canto) – escritora paulistana nascida na Cidade Tiradentes incitando a reflexão sobre as resistências necessárias para vida na desigual metrópole paulistana.</p>
Consumo e consumismo em partes do mundo	8º ano	<p>Quatro imagens sendo duas representando mulheres indígenas, uma pertencente ao povo Yanomami confeccionando uma cesta e, outra mulher Quíchua junto a uma alpaca nos Andes. Nas fotos restantes, uma mulher portuguesa e a outra espanhola. A proposição da reflexão é perguntar qual delas possui o estilo de vida mais</p>

		sustentável, em uma lógica de bem-estar, não acumulação e, se os europeus tinham razão quando se referiram aos nativos como seres selvagens.
--	--	--

Fonte: Roteiros de Aprendizagem, 2018-2019. Analisados pelo autor.

APÊNDICE B – Programa das Oficinas de Identidade

1º Encontro – Tema: Quem sou eu?

Recursos
Papel A4, lápis preto, lápis de cor, giz de cera, bloquinhos de post-its coloridos.
1º Momento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Explicação das atividades a serem realizadas nas oficinas 2. Leitura dos poemas impressos “Quem sou eu – Pedro Bandeira” e “Sou Imigrante” – imigrante angolano Moisés Bandeira 3. Poesias Bolivianas
2º Momento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Solicitar aos alunos que façam um desenho representando o próprio corpo, por completo. 2. Na sequência, pedir que eles observem as representações elaboradas, sugerindo que completando as partes faltantes. 3. Os alunos deverão preencher, individualmente, post-its coloridos e colar nas respectivas partes do corpo com as seguintes orientações (em espanhol para os que se sentirem à vontade): Na cabeça: sonhos e desejos; Na boca: brincadeiras ou atividades preferidas; No coração: sentimentos que mais valorizam; Nas mãos: o que desejam mudar na vida como estudantes; Nos pés: as profissões que gostariam de seguir.

2º Encontro – Minha visão sobre a interculturalidade/ Minha relação afetiva com a EMEF João Domingues Sampaio

Recursos
Papel A4, lápis preto, bloquinhos de postites coloridos.
1º Momento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Socialização de manchetes de jornais brasileiros, tanto mídia de massa quanto alternativa (a exemplo de jornais de coletivos bolivianos) com as seguintes manchetes: crescente números de imigrantes em São Paulo - SP; alto número de matrículas de alunos imigrantes; diversidade cultural no Brasil entre outras que remetam à interculturalidade em seus mais diferentes campos sociais, incluindo o bairro em que vivem; 2. Posteriormente, será pedido que eles analisem as manchetes e deem suas opiniões sobre as notícias, respondendo à seguinte pergunta norteadora: “Como essas questões afetam sua vida?”
2º Momento
<ol style="list-style-type: none"> 1. Entrega de uma folha sulfite impressa com a foto centralizada da fachada da EMEF João Domingues Sampaio (JDS); 2. Solicitação que os alunos façam na folha um traço no meio e, escrevam em um

dos lados: “O que me faz sentir bem na JDS” e do outro “O que me incomoda na JDS”.

3º Encontro - Representações Mentais da EMEF JDS

Recursos
Papel A4, lápis preto, lápis de cor
1º Momento
1. Jogo de Associação de Palavras com imagens. Serão apresentadas várias imagens da EMEF JDS e do entorno dela, sendo solicitado que os alunos criem um conjunto de palavras para cada imagem.
2º Momento
Elaboração do Mapa Mental representando a EMEF JDS, com a seguinte indicação: represente sua forma de ver e sentir a EMEF JDS.

ANEXOS

ANEXO I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA – EM PORTUGUÊS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro Responsável/Representante Legal,

Gostaríamos de obter o seu consentimento para a participação do aluno menor _____, como convidado(a), da pesquisa intitulada “As percepções sobre as (re)construções das identidades escolares dos alunos imigrantes internacionais latino-americanos no município de São Paulo – SP”, sob responsabilidade do pesquisador assistente Paulo Vinicius Tosin da Silva e sob orientação da Professora Doutora Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, da Universidade de São Paulo. A pesquisa, que será desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo objetiva uma reflexão no sentido de compreender a forma como os alunos imigrantes ou descendentes de imigrantes latino-americanos se percebem dentro da escola na qual estão matriculados, tendo como ponto de partida as variadas identidades culturais.

Para tanto, é necessário que o/a adolescente continue frequentando o Projeto Intercâmbio Cultural, nas dependências da Escola Municipal João Domingues Sampaio (Rua Gastão Madeira, 135, Vila Maria Alta - São Paulo - SP) para participar das atividades desenvolvidas de caráter artístico (desenhos, recorte e colagens de textos e imagens) e rodas de conversa com os adolescentes, o que levará aproximadamente 1h30 (uma hora e meia) – todas as quartas-feiras. Este estudo estará inserido dentro das atividades do Projeto Intercâmbio Cultural. As atividades a serem propostas serão muito parecidas com aquelas que já vêm sendo desenvolvidas pelas professoras do projeto. Esclareço que a identidade do menor não será revelada quando da apresentação dos dados do estudo ou em qualquer outro momento do desenvolvimento desta pesquisa.

Gostaríamos de deixar claro que o menor não é obrigado a participar da pesquisa, sua participação é voluntária e não influencia em suas notas na escola. Você é livre para retirar o consentimento no decorrer da pesquisa. Igualmente, o menor é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento considerado oportuno, sem nenhum prejuízo.

Caso surja qualquer dúvida ou problema, você poderá contatar o pesquisador assistente, Paulo Vinicius Tosin da Silva, no telefone: (41) 99818-9755 e e-mail: tosin@usp.br. Assim, se você se sentir suficientemente esclarecido(a), solicitamos a gentileza de assinar este documento concordando no espaço abaixo e levar uma via deste documento com você (a outra ficará com o pesquisador).

Declaro compreender que as informações obtidas só podem ser usadas para fins científicos, de acordo com a ética na pesquisa, e que essa participação não inclui nenhum tipo de pagamento.

Eu, _____ (seu _____ nome)
_____, confirmo estar esclarecido(a) sobre a pesquisa e concordo em dar meu consentimento para o menor _____ (nome do participante da pesquisa menor de idade).

São Paulo, ____ de _____ 2019.

Assinatura do pai/mãe ou responsável

Paulo Vinicius Tosin da Silva
(Pesquisador Assistente)

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH-IPUSP)

Telefone: (11) 3091-4182 Endereço Eletrônico: ceph.ip@usp.br Na Universidade de São Paulo em consonância com a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde

ANEXO II – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DESTINADO AOS RESPONSÁVEIS DOS SUJEITOS DA PESQUISA – EM ESPANHOL

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimado Representante Responsable / Legal,

Nos gustaría su consentimiento para la participación del estudiante _____ como invitado, de la investigación titulada "Percepciones sobre la (re) construcción de identidades escolares de estudiantes inmigrantes latinoamericanos internacionales en São Paulo - SP", bajo la responsabilidad del investigador asistente Paulo Vinicius Tosin da Silva y bajo la guía del profesor Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, de la Universidad de São Paulo. La investigación, que se desarrollará en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad de São Paulo, tiene como objetivo reflexionar sobre la forma en que los estudiantes inmigrantes o descendientes de inmigrantes latinoamericanos se perciben dentro de la escuela en la que están inscritos como punto de partida las variadas identidades culturales.

Por lo tanto, es necesario que el adolescente continúe asistiendo al Proyecto de Intercambio Cultural, en las instalaciones de la Escuela Municipal João Domingues Sampaio (Calle Gastão Madeira, 135 Vila Maria Alta - São Paulo - SP) para participar en actividades artísticas (dibujos, recortes y collages de textos e imágenes) y círculos de conversación con adolescentes, que durarán aproximadamente 1:30 a.m. (una hora y media), todos los miércoles. Este estudio se insertará dentro de las actividades del Proyecto de Intercambio Cultural. Las actividades que se propondrán serán muy similares a las que ya están desarrollando los maestros del proyecto. Aclaro que la identidad del menor no se revelará al presentar los datos del estudio o en cualquier otro momento en el desarrollo de esta investigación.

Nos gustaría dejar en claro que no se requiere que el menor participe en la encuesta, su participación es voluntaria y no influye en sus calificaciones en la escuela. Usted es libre de retirar su consentimiento durante la búsqueda. Asimismo, el menor es libre de renunciar a participar en la investigación en cualquier momento que se considere apropiado, sin ningún perjuicio.

Si tiene alguna pregunta o problema, puede comunicarse con el investigador asistente, Paulo Vinicius Tosin da Silva, al: (41) 99818-9755 y correo electrónico: tosin@usp.br . Por lo tanto, si se siente suficientemente iluminado, firme amablemente este documento aceptando el espacio a continuación y lleve una copia de este documento con usted (el otro será con el investigador).

Entiendo que la información obtenida solo puede usarse con fines científicos, de acuerdo con la ética de la investigación, y que dicha participación no incluye ningún pago.

Yo, (su nombre) _____,
confirmando que tengo claridad sobre la investigación y acepto dar mi consentimiento al
menor _____(nombre del participante
menor de la investigación).

São Paulo, el _____ 2019.

Firma del padre / tutor

Paulo Vinicius Tosin da Silva
(Investigador asistente)

Comité de Ética en Investigación Humana (CEPH-IPUSP)

Teléfono: (11) 3091-4182 Dirección de correo electrónico: ceph.ip@usp.br En la
Universidad de São Paulo de conformidad con la Resolución No. 466/2012 del
Consejo Nacional de Salud

ANEXO III – POEMAS UTILIZADOS NA 1ª OFICINA DE IDENTIDADE

SOU IMIGRANTE

(Moisés Antônio)

Sou Imigrante dalém
 Lá do outro lado do oceano
 Forçado a abandonar o país
 Sim o país de origem
 Que há séculos venho lutando
 Querendo viver
 Batendo as portas nunca descerradas
 Sempre encerradas
 Não tenho terra
 Lá de onde eu venho
 Do qual vós chamais
 ou dizeis ser minha terra...
 Eu era igual uma flecha
 Querendo ir pra frente
 Eu era cada vez mais puxada pra trás
 Com mais força!
 E de tanto me puxarem
 Fui lançada veementemente
 Para atingir o alvo
 E vim aqui parar!
 Sou Imigrante
 Não tenho terra
 Tudo é terra
 Não importa se aqui ou lá!
 Quem dera que não houvessem fronteiras!
 Quem dera que não houvessem leis
 Leis essas que nos prendem, Separam,
 Hostilizam, injuriam e abalam!
 Oh, se não houvessem fronteiras
 Divisões geográficas
 E que todos os homens fossem só homens!
 Sem distinção de cores, raças, nacionalidades!
 Que culpa tenho eu em ser Preto ou branco?
 Cristão ou muçulmano? Hindu ou Budista?
 Judeu ou Samaritano?
 Se talvez as raças negra ou branca, não existissem!
 Na verdade, não existem
 O que apenas existe é...
 Raça humana!
 Sou Imigrante, emigrante, migrante
 Resistente, com força pra viver, almejando viver
 Sou resistível como um Leão da África
 Tenho garras de um falcão do mato
 Sou persistente como a onda movível
 Porém, me respeitem!
 Só quero viver a vida...
 Porque a terra é nossa, de todos nós
 Feito por Deus e entregue à todos os homens
 Não importa se aqui ou lá!

TIERRA

(Matilde Mendoza)

Soy un poco de tierra
que adquirió un don milagroso
de la voz y del canto.

Si los creyeráis dignos de alabanza,
ensalza a la tierra bendecid a la tierra,
que ella es la dueña madre de todo
encantamiento,
la fuente origen de perpetuo milagro.

Cuando mis pies detenga, cansada de su
continua ronda,
ella será mi almohada y mi reposo.
¡Oh Pachamama
escalón inmediato de la eterna armonía,
heredera suprema de mi sombra y mis huesos!
¡Salve tierra
una sola,
derrocadora de fronteras!

Por ti la voz y el canto dominaron el aire
e hicieron lagrimear a las estrellas.

Presentamos una selección de la poeta,
escritora y compositora boliviana Matilde
Casazola Mendoza (Sucre, Bolivia, 1943) quien
acaba de recibir en su país el Premio Nacional
de Cultura, como reconocimiento de una
trayectoria de 50 años. Casazola, la más
relevante de las poetas de su país, tiene una
veintena de títulos publicados y varios álbumes
con sus canciones interpretadas por músicos
bolivianos de todas las generaciones y estilos.
Es Miembro Correspondiente de la Academia
Boliviana de la Lengua desde 1996.

SOY BOLIVIANO

(Victor Alfredo Ticlla Calla)

Si fuera poeta,
 Qué conceptos hermosos
 Diría de Bolivia;
 Si fuera filosofo
 Qué pensamientos hermosos
 Daría por mi Bolivia;
 Pero no lo soy.

Pero tampoco es necesario serlo.
 Porque cuando uno aprecia su patria,
 Lo hace de todo corazón;
 Es por eso que estos versos
 Son para mi Bolivia.

Yo amo a Bolivia...
 No... por lo que es corazón de América
 No... por su nombre
 No... por su gente
 No... por lo que posee todo y de todo
 No... por su riqueza
 No... por lo que es
 No... por lo que es tierra firme;
 Si es que amo a Bolivia
 Es porque "yo" nací
 En esta "tierra hermosa".

Bolivia...
 Tierra de turismo,
 Tierra de bellas mujeres,
 Tierra de arte y deporte,
 Tierra del altiplano, llano y oriental,
 Tierra con abecedario de cimas,
 Tierra de hermosos y valientes etnias,
 Tierra linda con nueve departamentos,
 Tierra hermosa con ciento doce provincias,
 Oh... oh... que linda... eres Bolivia...

Bolivia por el libertador "Bolívar"

Rojo por la sangre de nuestros héroes,
 Amarillo por nuestra riqueza,
 Verde por nuestra abundante flora y fauna.

Mi patria es bella
 Como la estrella manantial.
 No hay riqueza
 Como la riqueza
 De mi Bolivia...

Bolivia de gran biodiversidad.
 Desde aquel año 1825
 Tienes paz y libertad;
 Pero la belleza de esta tierra
 Que lo tienes mi Bolivia;
 Por siempre lo será...

Y "yo" por mi Bolivia
 Anhele... y grito...

Bondad...
 Optimismo...
 Libertad...
 Integridad...
 Valentía y voluntad...
 Inteligencia...
 Arte....

Y "yo" por mi Bolivia,
 Orgulloso canto mi himno...

Boliviano de corazón,
 Orgulloso de nacer en este país,
 Libre ya soy...
 Inocente yo fui...
 Valiente ahora soy.
 Increíbles lugares poseen mi país, por eso con
 Amor y voluntad ¡¡¡yo grito...!!!
 SOY BOLIVIANO.

SOY ARGENTINO

(Filomena Codorniú Almazán)

Cuando veo flamear mi bandera
en las alas veloces del viento,
vibra mi alma de niño argentino
¡Rebosando de dicha y contento!

Cuando cumple sus años la Patria
y su fiesta celebra la escuela,
muy erguido camino en la calle
¡orgulloso de mi escarapela!

Cuando veo el escudo argentino
con las manos, la pica y el sol,
yo recuerdo que al mundo se ostenta
¡una nueva y gloriosa nación!

Y cuando oigo los lentos acordes
de mi hermosa canción nacional,
de entusiasmo se enciende mi pecho
y muy fuerte me pongo a cantar.

Y me siento argentino y patriota,
y recuerdo a su autor inmortal,
cuando dicen sus bellas estrofas
¡Libertad! ¡Libertad! ¡Libertad!