UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

EDGAR CORREIA

O FALAR DO OUTRO É O FALAR DE SI?

Novos contingentes populacionais de São Paulo vistos por professores de Ciências
Humanas no Ensino Médio

São Paulo

2018

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS
LEGITIMIDADES

EDGAR CORREIA

O FALAR DO OUTRO É O FALAR DE SI?

Novos contingentes populacionais de São Paulo vistos por professores de Ciências
Humanas no Ensino Médio

Dissertação apresentada ao Programa
Humanidades, Direitos e outras Legitimidades
da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências
Humanas, da Universidade de São Paulo, para
obtenção do título de Mestre em Ciências.

Área de concentração: Cidadania, Direitos e
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Iloki

São Paulo

2018

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 na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Cf CORREIA, Edgar
 O FALAR DO OUTRO É O FALAR DE SI? Novos
 contingentes populacionais de São Paulo vistos por
 professores de Ciências Humanas no Ensino Médio /
 Edgar CORREIA ; orientadora Zilda IOKOI. - São
 Paulo, 2018.
 154 f.

Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da
Universidade de São Paulo. Área de concentração:
Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades.

1. Imigração. 2. Ensino Médio. 3. Ciências
Humanas. 4. Atividade docente. 5. Currículo de Ensino
Médio. I. IOKOI, Zilda, orient. II. Título.

*Aos meus filhos, Emiliano e Murilo, que no meio do trabalho,
vieram me dar mais o que pensar.*

E à Thais, parceira de tantos anos e tantas noites discutidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, antes de qualquer coisa, à minha mãe e irmão, Cleide e Ricardo, pois no fundo é por eles que eu continuo estudando. Desde meu Ensino Médio.

Agradeço, muito à minha orientadora e inspiradora, Zilda Márcia Grícoli Iokoi. Já lhe disse, certa feita, que a cada nova ideia para transformar a sala de aula me remeto às suas iniciativas com aqueles grupos de alunos em graduação na História da FFLCH-USP dos primeiros anos dos 2000.

À minha família, escolhida pois assim acredito. Jurema, com quem vivo dividindo minhas críticas. Verônica Souza e Marcelo Monegatto, companheiros, compadres, irmãos, com quem penso sobre o mundo. E sobre os filhos, nossos e dos outros.

Aos meus amigos, de luta e labuta, de cerveja e você veja, Cátia Senne e Frederico Bortolloti e, em especial, às minhas madrinhas Fabiana Bezerra Nogueira e Teresa Teles, que abençoaram muito também este trabalho.

Aos meus alunos, sempre fonte de debate e com quem muitas vezes me deparei discutindo este projeto. Aos meus parceiros nas escolas onde leciono e lecionei, por me apoiarem nesta empreitada.

Aos professores que me ensinaram, de uma forma ou de outra, que ser professor significa muitas vezes, perceber-se incompleto mas necessitar-se símbolo de completudes.

Um agradecimento especial às vozes parceiras deste trabalho: Adriano, João, Luciana, Lucineide, Marcelo e Paulo. Parceiros de profissão e de questionar(-se).

A todos os que, de alguma forma, colaboraram na construção deste projeto.

Agradeço, por fim, à minha avó Maria. Sua memória é o que me faz pensar que memória só faz sentido quando a dividimos.

palavras

*não quero muitas
e nem poucas palavras,
não quero definições
e nem quero sentenças.
Quero apenas caminhar com sede
e ouvir-me silenciosamente,
enquanto atravesso
essa vida em tumulto,
'arde.
essa insana busca de tudo
para o nada que eu preciso.*

Aline Binns

RESUMO

O trabalho dos docentes está balizado pelas mais diversas referências: documentos oficiais, realidades e direções escolares, pressões da comunidade escolar, escolhas individuais. Este trabalho resulta de pesquisa sobre essas referências, especialmente no que tange aos discursos sobre os fluxos migratórios recentes (de aproximadamente 50 anos para cá), vindos de outros países latino-americanos para o Brasil, principalmente para São Paulo. A partir das referências da História Oral, ouvimos as vozes de professores que fizeram (ou não) a opção por tratar desse assunto, como forma de compreender o quanto ainda devemos refletir sobre a necessidade de temas do real vivido fazerem parte dos planejamentos escolares.

Palavras-chave: imigração, ensino médio, Ciências Humanas, atividade docente, currículo.

ABSTRACT

The teaching practice is based on the most diverse references: official documents, school realities and directions, pressures of the school community, individual choices. This work results from research on these references, especially with regard to discourses on recent migratory flows (from approximately 50 years to here), from other Latin American countries to Brazil, especially to São Paulo. From the Oral History references, we hear the voices of teachers who have (or have not) chosen to deal with this subject, as a way of understanding how much we still have to reflect on the need for themes of lived reality to be part of school planning.

Keywords: immigration, high school, social sciences, teaching activities, curriculum.

LISTA DAS PRINCIPAIS SIGLAS E ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SUMÁRIO

Introdução.....	11
1. Do como ir para chegar em algum lugar (qualquer)	255
1.1. Nosso subcontinente, resíduo em si, residual para si	311
1.2. O outro a meu lado	366
1.3. O médio é o meio.	433
1.3.1. O Ensino Médio poderia se universalizar?	433
1.3.2. De como as ciências podem ser humanas	48
1.4. Com que ferramentas ir a campo?.....	51
2. Os Parâmetros e as Brechas	53
2.1. O espaço para (essa) imigração nos parâmetros curriculares	60
2.2. As brechas e os caminhos alternativos (e pouco iluminados)	84
3. Do dizer, do calar e do falar (ou de como os professores gostariam)	94
3.1. Quando os professores não conseguem dizer	98
3.2. Quando os professores calam	108
3.3. Quando os professores falam.....	117
4. Considerações finais (ou de como só surgiram mais questões)	142
Anexo.....	146
Referências.....	149

Introdução

Estou em 2010. Depois de dez anos de ingresso no curso de História na FFLCH-USP, com a intenção objetiva de lecionar, enfim, consigo fazer a transição do então publicitário para o agora professor. Não cabem aqui as lamúrias ou a história detalhada desse processo mas, a você leitor, é importante e basta saber que a minha motivação inicial para cursar História sempre foi a docência. Diferentemente do que acontece em grande parte dos casos, em que a História-ciência é quem atrai o aluno formado no Ensino Médio ou o vestibulando que busca seu caminho, quem me atraiu foi a História-ferramenta.

Colegas de curso e de formação podem me odiar por escrever tal “absurdo”. Mas foi sempre assim que enxerguei meu percurso. Alguém que procurava estar na sala de aula e que viu na História o melhor discurso – não alguém que se pretende historiador e que acabou com a lousa e o giz em mãos. Por isso, chegar à sala de aula, de uma turma regular de Ensino Básico, significou tanto naquele ano. Já tinha tido outras experiências como docente – desde 2003 –, contudo aquele seria o ano da transformação final. A escola onde se daria esse ingresso está localizada no Pari. Apesar da distância para minha casa, não perderia essa oportunidade por nada. Armei-me das maiores ansiedades e projeções e lá fui.

Confesso: não conhecia nada sobre o bairro. Vivi, como boa parte dos paulistas e paulistanos, uma vida de localizações limitadas. O local das escolas em que estudei, depois o local das empresas onde trabalhei e o local para onde ia com os amigos de juventude. Conhecer São Paulo, a cidade, seus bairros, suas histórias, é privilégio de uns poucos que, por formação, necessidade ou trabalho, têm de se espalhar pelos seu pedaços, tão distintos. Conhecia (de um conhecer restrito em todos os casos) a Lapa, a Moóca, Pinheiros, os Jardins e o Itaim, a Bela Vista, a Freguesia do Ó, o caminho para a Cidade Universitária. Já havia passado por trechos da Zona Leste, tinha amigos na região da Vila Mariana.

Ainda na graduação, participei de um projeto que investigou as origens do Bom Retiro. Tinha até feito algumas leituras sobre São Paulo e seus bairros num

estágio realizado no Departamento de Patrimônio Histórico da Secretaria de Cultura da Prefeitura de São Paulo. Mas conhecer, mesmo, muito pouco. Entendo que para conhecermos um lugar devemos, antes de qualquer coisa, saber das pessoas. Quem vive, por que vive, como se relaciona com o lugar, como enxerga o lugar. E fui entender isso no Pari, do qual inicialmente não sabia nada.

Ao chegar à escola deparei-me com um grupo de alunos bastante heterogêneo. Não farei aqui uma análise científica aprofundada, isso é apenas uma coletânea de impressões: muitos descendentes de nordestinos e alguns paulistanos “típicos”, descendentes de italianos, portugueses e espanhóis; um grupo razoável de descendentes de libaneses, o que já seria bastante mobilizador; pouquíssimos negros, ou, pelo menos, pouquíssimos alunos que se identificavam como tal; uma comunidade não muito grande mas bastante unida de coreanos e descendentes. Mas um grupo em especial me chamou atenção. A quantidade de bolivianos e peruanos, tanto na sala quanto no entorno da escola salta aos olhos. Com os outros grupos eu já contava, pelas incursões ao Bom Retiro, entretanto, encontrar esses filhos de uma imigração relativamente recente foi o que mais me tocou. Essa situação se tornou ainda mais destacada quando alguns alunos começaram a me apelidar de “boliviano”.

Esse apelido fez disparar sentimentos e racionalizações que me trouxeram até aqui, até essa dissertação. Lembro-me que, quando adolescente, por minha ascendência – portuguesa, espanhola e indígena –, fui apelidado de paraguaio, chileno, argentino. Frutos provavelmente das rivalidades esportivas, esses apelidos, como geralmente acontece com as alcunhas, pretendiam me incomodar, atribuir-me uma característica que era incômoda, ruim. Gosto muito de esporte e sei que o Brasil não nutre significativa rivalidade nem com Bolívia nem com Peru. Como não estamos falando de uma região de fronteira também não há uma disputa histórica por terras. De onde vêm então esses caracteres ruins atribuídos ao fato de ser boliviano? Por que alunos que se relacionam com tantos descendentes de imigrantes de países vizinhos veem nesses colegas algo de ruim, apenas por serem “latinos”? Como, apesar de a maioria dos alunos ter origem não

necessariamente “paulista”, ser de fora é ser pior? Onde está o tal caráter receptivo do povo de São Paulo?

As respostas podem parecer óbvias mas estão longe disso. Relendo o que escrevi até aqui, contudo, as perguntas devem ser reorganizadas. Como professor, o questionamento se aponta para a sala de aula. Por que nossos alunos não são capazes de reconhecer positivities ao invés de negatividades nessas diferenças? Num bairro repleto de imigrantes latino americanos, especialmente bolivianos e peruanos, como conviver com tais diferenças? **Como os colegas professores interferem – se interferem – nessas relações?**

Entretanto, o vivido em apenas uma unidade escolar não pode, em geral, justificar um trabalho de pesquisa. Mas bastava andar pelo bairro, conversar com alunos e colegas para perceber o evidente: a população de imigrantes latino americanos na região é enorme, o que significa a inserção desse grupo em toda espécie de serviços, da rede de saúde à educação. Sendo assim, pude imaginar que essa situação vivida em um lugar específico, podia reproduzir-se em outros espaços. Intrigado, ainda não oficialmente pesquisando o tema, pus-me a conversar com quem vive por lá. Não foi difícil reconhecer a reprodução daquele comportamento. Assim, nasceu a pesquisa que ora você tem em mãos.

Primeiro era preciso reconhecer a quantidade de imigrantes presentes naquela região da capital para formalmente estabelecer essa situação como um objeto de pesquisa. Por tratar-se de imigração não necessariamente legalizada, os números são menos precisos. Dados publicados pela Secretaria Municipal de Direitos Humanos, de acordo com o Sistema Nacional de Cadastramento de Registro de Estrangeiros, da Polícia Federal, davam conta da presença de 373.955 imigrantes em São Paulo, em 19 de outubro de 2015. Desses, pelo menos algo em torno de 110 mil eram latino-americanos¹, sendo grande parte da Bolívia, da Argentina e do Peru, mas encontramos também de outros países do continente.

¹ Os dados estão disponíveis no sítio da Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo, no endereço http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/index.php?p=208664. Acesso realizado em 26 de dezembro de 2016.

As circunstâncias dessa imigração também são variadas, apesar de quase sempre encontrarmos esses imigrantes associados a condições precárias de trabalho e moradia, sendo por várias vezes ligados às oficinas de costura, em condição análoga à escravidão. Ao estudar a presença de alunos bolivianos nas escolas públicas de São Paulo, Giovanna Modé Magalhães indica que

“Exceto no caso dos colombianos, que buscam na maioria das vezes a condição de refúgio, os imigrantes dos países vizinhos chegam em busca de trabalho – e um dos setores econômicos que se configurou como uma possibilidade concreta para que se inserissem nas últimas décadas foi o mercado de confecção na capital paulista. Os bolivianos representam um dos grupos mais numerosos entre esse contingente.”
(2010, p. 42)

Apesar de imprecisas, essas informações nos dão boas pistas de que os imigrantes latino-americanos são o signo de um movimento migratório consistente no Brasil e na São Paulo das últimas décadas. Seja pela fuga de conflitos locais e regionais, seja na busca de melhores condições de vida no país que prometia ser o gigante da América do Sul.

Assim, o Brasil voltou a ser lugar de recepção de imigrantes, mas agora sem a subvenção do governo ou sem atender a um projeto da elite. O movimento, nesse caso, é orientado de fora para dentro.

Mas esse fluxo traz consigo alguns paradoxos para os professores: temos lidado com o tema das migrações e com as relações entre Brasil e seu continente nas salas escolares de maneira coerente com esses processos ou reiteramos um discurso eurocêntrico e que fortalece o preconceito?

Originalmente, pensei em olhar apenas para minha formação e questioneei: até que ponto os professores de História estariam preparados para lidar com esses contingentes?

Desde a reforma promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e seus documentos complementares que

no ensino de História no Ensino Médio dever-se-ia incluir alguns temas sobre América Latina. É uma indicação vaga, pouco precisa, visto que, em tese, cabe ao professor ou professora determinar os conteúdos programáticos apresentados. Mas basta olhar para as apostilas ou em livros didáticos para perceber que o tema é restrito a algumas aulas sobre populações originais e colonização, o processo de independência e a Revolução Cubana. Em alguns casos, aparecem a Revolução Mexicana e as Ditaduras no Cone Sul. Mas não passa disso.

Conversando com colegas de disciplinas próximas, das chamadas Ciências Humanas (separação apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e que serve de base para organização de cursos e avaliações, como o Exame Nacional do Ensino Médio) descobri que isso é algo recorrente. Seguindo essa linha, questionei, então, se pelo menos se discutiam esses fluxos migratórios. E a resposta, informal ainda, chocou: Não. As indagações desorganizadas começaram então a ganhar forma. Como queremos lidar com as problemáticas de uma cidade múltipla, diversa, complexa, se não damos conta nem de entender os fluxos populacionais que formam ou ajudam a formar o povo desse lugar? Por que a cidade que se diz acolhedora não é capaz de discutir, com seus adolescentes, o significado de ser de outro lugar?

Foi com todas essas angústias e indagações que me lancei a campo. Enxergando uma cidade cada vez com mais imigrantes latino-americanos, em especial sul-americanos, reconheci a necessidade de **discutir como nós, professores da área de Ciências Humanas do Ensino Médio temos dado conta desses fluxos e grupos que se intensificam em nossas sequências didáticas e abordagens de conteúdo**. Nesse ponto está assentado esse trabalho.

Entre todas as questões, buscamos entender de que forma, professores e professoras do Ensino Médio das redes pública e particular de São Paulo têm lidado com os temas ligados aos mais recentes fluxos migratórios para a cidade, em especial os daqueles países vizinhos que chamamos de América Latina. E de que forma isso tem significado a identificação de um problema real para esses professores.

Partimos do pior pressuposto possível: não, os professores não tratam, em geral, desses temas. Cabe então nessa pesquisa um estudo que busque

perceber como essa ausência revela questões relativas à precariedade das análises relativas à cordialidade e ao reconhecimento das diferenças como marcas da formação cultural existente no país. Mais ainda, revela que as diferenças só são tratadas no âmbito das relações sociais a partir dos segmentos que estão hierarquicamente (economicamente sobretudo) acima na trama social.

Deste modo, pretendo nesta pesquisa: identificar as razões dessas ausências, tanto no que se refere ao desconhecimento, como às rivalidades que têm se apresentado no espaço urbano; reconhecer quais seriam as formas de romper com esse alheamento; e identificar, quando possível, estratégias que já incluem esses temas no currículo.

Trata-se, de alguma forma, de propor uma espécie de descolonização do currículo, levantando o debate da necessidade de partirmos das questões reais de nosso tempo e lugar para a formação de um espaço escolar mais adequado às necessidades no Ensino Médio de formar jovens antenados com o viver na Cidade.

Sabe-se que professores de História, Geografia, Sociologia, Filosofia e até de Literatura e Língua Estrangeira muitas vezes se esforçam em contextualizar suas discussões. Entretanto, não raramente, são bloqueados por avaliações ou predefinições curriculares que apresentam São Paulo como a cidade migrante, mas de uma imigração já consolidada, romantizada, incorporada e, acima de tudo, europeia. Do “*Brás, Bexiga e Barra Funda*” de Alcântara Machado, da política de branqueamento do último quartel do século XIX, dos fluxos migratórios do entreguerras, da sociedade das três matrizes de Gilberto Freyre, vemos e vamos perenizando um discurso mítico sobre nossas raízes imigrantes e nos afastamos dos fluxos de pessoas que nunca pararam.

É preciso reconhecer que, pelo menos desde a década de 1980, há uma importante movimentação de grupos populacionais em direção à capital paulista, vindos inicialmente da Bolívia e do Peru, mas que também inclui colombianos, chilenos, haitianos. E esses contingentes não têm sido tratados como objeto de reflexão pelos docentes.

Não é possível contudo, nessa hipótese, já inferir ou prever quais motivos levariam a esse silêncio ou a essa voz monótona. As opções curriculares, apesar de oficialmente estarem nas mãos dos professores e professoras, passam, em geral, distantes de seus locais de planejamento. Poderíamos supor que os professores não conhecem o tema. Poderíamos propor que os que conhecem não encontram espaço em seus planejamentos já tão apertados para incluir mais uma pauta de discussão. Poderíamos até sugerir que os professores preferem não falar de algo tão próximo. Mas não poderemos esquecer dos limites externos: das propostas curriculares, dos materiais apostilados, dos conteúdos de vestibular.

Para verificar essas hipóteses devemos, então, fazer um caminho que segue uma espécie de afunilamento. Partimos da análise, geral porém sucinta, dos materiais referenciais ainda em vigor para o Ensino Médio.

Escrevo essa introdução no período em que se discute uma Base Nacional Comum Curricular, em que se apresenta uma reforma do Ensino Médio imposta pelo governo Temer, que ainda está em vias de implantação, e de uma pretensa discussão da viabilidade de uma “Escola sem Partido”. Evidentemente, as ausências não foram lapsos das equipes responsáveis pelos conteúdos que destacamos nesta pesquisa. Mas ao nos depararmos com os efeitos dessas discussões e reformas, optei por verificar os materiais que vêm sendo usados como referenciais há pelo menos 15 anos. Não se trata de fazer uma análise de discurso ou de questionar esses materiais. Intenciono reconhecer os espaços de atuação de cada ente envolvido no processo de escolha dos temas e conteúdos para poder, a seguir, estabelecer um diálogo mais efetivo com aqueles que são, de fato, os sujeitos dessa pesquisa.

Professores e professoras. São deles as vozes que pretendo registrar neste trabalho.

Ao escolher o caminho percebi que, se queria entender elementos da sala de aula, deveria partir de, basicamente, três lugares: do sistema, dos professores e dos alunos. Reconheço que a análise dos sistemas é tentadora. Entretanto, para fazê-lo seria necessária uma mirada mais generalizante nos processos.

Retomo, mais uma vez, minha experiência para justificar: não consegui, nesses anos de docência, perceber generalizações realmente potentes sobre os sistemas educativos, principalmente os brasileiros. Um dos motivos está exatamente no fato de que temos um processo de construção do Ensino Médio tortuoso e cheio de especificidades, o que levou ao estabelecimento de **sistemas**, no plural. Ou eu escolheria um dos diversos – apostilados, público com material de apoio, particular com autonomia, particular com livro didático, público com livro didático, público em meio-período, público integral, particular voltado ao vestibular, particular ligado a cursinhos entre outros –, que formalmente são separados apenas por sua característica societária-administrativa, em sistemas público e privado, e corria o risco do específico falar pelo geral; ou tentaria abordar toda essa gama de especificidades em um trabalho que seria muito maior em fôlego e extensão do que uma dissertação de mestrado.

A opção pelo alunado também é tentadora. Para usar um termo roubado da Comunicação, seria como fazer um *estudo de recepção*². Ouvir dos próprios alunos como eles entendem ser expostos e como percebem esses novos fluxos seria um trabalho também de fôlego e extremamente importante. Mas não posso dizer que é disso que trata esse estudo.

Apesar das muitas conversas com alunos de diferentes escolas, não inclui no trabalho presente divagações ou inferências diretamente movidas por essas indagações. É sabido, entre aqueles que pesquisam educação, que o trabalho com alunos é legalmente difícil (as exigências jurídicas e éticas para a pesquisa com crianças e adolescentes muitas vezes tornam os trabalhos quase impossíveis) e metodologicamente desafiador. Fica, contudo, uma espécie de desejo para um trabalho futuro.

Assim, ao não escolher nem o sistema nem os alunos e alunas, *sobraram* os docentes. É claro que não se trata do que sobrou. A opção pelos professores me

² A Ciência da Comunicação vem elaborando desde pelo menos a metade do século XX uma série de estudos em que se procura entender como as mensagens são recebidas, observando a partir dessa recepção falhas, potencialidades e virtudes no processo comunicativo. Destacam-se os estudos do grupo dos chamados Estudos Culturais – como Stuart Hall e Raymond Williams – e a atuação do espanhol radicado na Colômbia Jesús Martín Barbero.

parece já bastante justificada no decorrer desta introdução. Mas vale ressaltar alguns elementos que solidificam essa decisão: ao pretender discutir a incidência desse ou daquele tema nos projetos curriculares, inevitavelmente, por conta de nossa legislação educacional, abordá-íamos o professor. Como já fora dito mais de uma vez, os PCNs³ atribuem a esse profissional a tarefa de determinar conteúdos. No trecho em que o documento se direciona para a interdisciplinaridade lemos que

*“A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a **seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade**. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm. O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. **Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real**”.* (PCN 2000, p. 22)

Sendo assim, é o professor ou professora quem deve julgar, selecionar e administrar esse ou aquele tema, de acordo com suas percepções e interpretações daquilo que é fundamental para o desenvolvimento dos alunos, daquilo que é **o real**. É com ele que devemos falar para saber “se” e “por que” tal assunto é abordado. Bastaria agora definir quais professores e como interpelá-los.

³ Os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) serão mais bem discutidos no capítulo 2, mas podemos adiantar que tratam-se dos documentos que orientam a formação dos projetos educacionais tanto de escolas públicas quanto de escolas privadas. Eles apresentam a base teórica do que seria o Sistema Nacional de Educação Básica, além de oferecer subsídios para as escolhas curriculares nas três áreas por ele determinadas: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

⁴ Grifos nossos.

Essa seleção também foi feita num processo de especificação. Escrevi antes que parti dos professores de História, por ser essa minha área. Entretanto, em conversas com colegas e com minha orientadora, Zilda Iokoi, reconheci que o problema extrapolava a disciplina do tempo. Optei por fazer, então, uma ampliação: somariam-se às vozes de professores e professoras de História a de outros de disciplinas próximas, como indicado nos documentos oficiais, o que poderia incluir docentes de Geografia, Sociologia e Filosofia. Configura-se, então, o que os PCNs chamam de área de Ciências Humanas e suas tecnologias. Segundo o documento,

“A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica.” (PCN 2000, p.19)

Essa escolha, além de estar respaldada pela legislação citada, ainda encontra ecos nos programas de boa parte das escolas paulistanas. Se fosse esse o tema do trabalho, facilmente encontraríamos coordenadores de área, materiais didáticos, além das avaliações externas, como ENEM e vestibulares, orientados para esse caminho.

Antes de explicar o método para a conversa com esses docentes, é necessário fazer mais uma indicação a respeito dos *sujeitos*. Será preciso definir o **segmento**, a **procedência** e o **número** dos docentes entrevistados.

O **segmento** foi o mais fácil de definir. A escolha pelo Ensino Médio tem relação com minha atuação docente e com o entendimento de que é nesse período onde as discussões mais abstratas acerca de temas como cidadania, direito, identidades e diversidade acontecem.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases, em seu Título V, Capítulo II, Seção IV, o Ensino Médio terá como finalidade, de acordo com a alínea III do art. 35º “o *aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o*

desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. É nessa fase, portanto, que se espera que o educando atinja as condições básicas para realizar plenamente os desafios da vida em sociedade, sendo crítico a ela e posicionando-se frente a seus dilemas e questões.

A **procedência** obedeceu a uma escolha metodológica. As ciências naturais costumam, ao realizar suas investigações, adotar um grupo chamado de controle. Sei que num estudo que envolve grupos sociais imaginar um controle é impossível e até antiético. Mas existe um elemento que distingue as escolas de São Paulo, de acordo com o tema dessa pesquisa: a incidência de imigrantes na região da escola. Apesar de fluxos populacionais serem essencialmente movimento, existem regiões consagradas, popularmente reconhecidas, de estabelecimento dessas populações em trânsito.

Seguindo tabela disponibilizada pela Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura de São Paulo para realização deste trabalho (Anexo I), ainda em fevereiro de 2016, a distribuição de imigrantes na cidade, com base nos dados do Censo 2010, indicava que nos bairros Bom Retiro, Pari, Belém, República e Brás, nesta ordem, estavam os maiores contingentes. Os números não são tão precisos e já tem algum tempo decorrido entre a elaboração dos dados e o momento atual, mas podem servir de indicação das **regiões com maior incidência de imigrantes** na cidade. Todos esses bairros são centrais e têm alguma tradição de receberem populações estrangeiras. Obviamente, os professores que atuam em escolas dessas regiões são diretamente impactados pela presença dessas populações. São, assim, aqueles que eu mais precisaria ouvir. Definidos esses bairros, entendi que era preciso um contraponto, *um controle*, como indiquei acima.

A simples constatação numérica na tabela me levaria a professores de bairros afastados, periféricos por assim dizer. Essa escolha implicaria a discussão do crescimento da cidade e de suas periferias e centros, o que entendi não estar no escopo deste trabalho. Envolveria também a inclusão de bairros que são contemporâneos à chegada desses migrantes, o que dificultaria a discussão sobre a percepção de mudança com a chegada dos mesmos.

Escolhi, então, três bairros que não têm uma história ligada necessariamente à imigração, que no senso comum são de classe média e que, portanto, estariam pouco submetidos às influências dessa presença estrangeira, perfazendo uma **região pouco imigrante** da cidade. Tratam-se de Morumbi, Pinheiros e Vila Mariana. Pode parecer “pouco científico” utilizar-se do senso comum, mas acredito que na construção do imaginário sobre uma cidade certos estereótipos nos contam muito sobre suas contradições e significados.

Além disso, chama atenção que esses bairros selecionados são aqueles que contam com os maiores números de estabelecimentos de ensino que oferecem o Ensino Médio – o que contrasta, por exemplo, com o Bom Retiro, onde não existe nenhuma escola regular pública que ofereça esse segmento do Ensino Básico.

O **número** de docentes foi definido por contingências. Não determinei um número máximo, mas parti da ideia de que era preciso entrevistar ao menos um professor ou professora, em cada uma das áreas estipuladas (região mais imigrante e região pouco imigrante). Essa escolha garantiria um panorama mínimo de amostra para as reflexões necessárias. Esse panorama nos leva, assim, ao como fazer.

Durante o processo de construção da pesquisa busquei formas de potencializar o contato com esses educadores. Fui apresentado a algumas hipóteses de trabalho de pesquisa em educação: as etnografias, as histórias de vida, as pesquisas quantitativas. Como historiador de formação, todas essas formas se apresentaram como interessantes e novas, mas me pareciam pouco efetivas para o que pretendia fazer.

As etnografias são trabalhos longos em prazo, dependem da dedicação total do pesquisador e da disponibilidade de acompanhar um grupo por tempo razoável. Não dispunha de nenhum desses itens. Apesar de ter incorporado alguns elementos dessa forma de pesquisa (que serão discutidos mais adiante), não posso chamar esse trabalho de etnográfico.

A escolha pela pesquisa quantitativa envolveria, na mão contrária mas com a mesma intensidade, os mesmos problemas. Não teria como entrevistar, tabular e analisar todos os professores de Ciências Humanas das áreas indicadas.

Além de uma questão objetiva, não entendi que essa pesquisa poderia revelar elementos específicos da prática, visto que a opção mais segura para essa tarefa seria a de elaboração de questionários, com respostas dirigidas ou não, mas que eliminariam algo de espontâneo das conversas com os docentes.

As histórias de vida seriam então um caminho razoável. Mas não queria entender como cada um dos professores foi ou não transformado pelo contato com os imigrantes. Procurei saber de constâncias nos discursos, e isso, apesar de poder aparecer em um trabalho de histórias de vidas, não é o que se espera dele. Procurar histórias de vida significa encontrar excepcionalidades na regularidade para, a partir delas, questionar a própria regularidade. Eu queria o oposto: encontrar regularidades nas individualidades para poder discutir e apontar possíveis novas regularidades.

Resolvi então adotar um método mais próximo da minha formação. Apesar de não se tratar de um trabalho de historiografia, escolhi seguir os princípios de uma “história oral”. O termo está entre aspas pois o que pretendi aqui foi transformar as entrevistas em fontes, analisá-las como tal, retirar delas informações e discursos que pudessem encaminhar respostas e novas questões. Mais uma vez insisto: tenho clareza de que isso não é um trabalho historiográfico. Por isso não posso tirar as aspas do termo.

Como definir então o método que utilizei? Eu o aproximaria de uma ***pesquisa qualitativa amparada na História Oral***. Foi a maneira mais segura que encontrei para, ao mesmo tempo, garantir o surgimento de singularidades nos depoimentos e de perceber possíveis constâncias. Note-se: possíveis. Pois, no limite, o objetivo desse trabalho não é oferecer respostas mas provocar incômodos, novas angústias e novas questões. Poderia dizer, então, que trata-se de uma ***História Oral temática***, cujo centro da investigação está nas relações entre os discursos sobre a imigração.

Cabe ainda, nesta introdução, indicar os caminhos desse texto. O primeiro capítulo está dedicado a analisar, com um pouco mais de calma, algumas escolhas teórico-metodológicas. A intenção não é criar ou reinventar uma epistemologia, mas ajudar o leitor na identificação das trilhas ou veredas por onde passei para reencontrar os dilemas sempre presentes nas relações sociais desta

cidade. Nele, estão caracterizados os pontos de partida conceituais a partir dos quais discuto os problemas aqui apresentados e estão identificados com mais clareza os referenciais metodológicos usados.

O segundo capítulo inicia-se com uma breve apresentação dos contingentes populacionais aos quais me refiro como potenciais transformadores dos currículos. A seguir é feita uma análise objetiva dos PCNs para identificação das brechas por onde os professores e professoras podem/poderiam atuar. Ainda neste capítulo estão apresentados os elementos já presentes no currículo que poderiam ser transformados e/ou adaptados para a realização dessas discussões.

O terceiro capítulo é a busca por falas que comprovem ou refutem os pressupostos. Nele, encontramos os educadores contando sobre seus anseios, suas limitações e suas práticas. É aqui que as lacunas se revelam e que os espaços de ação são expostos. É claramente o centro do trabalho e sua parte mais potente.

Como disse lá no começo, essas páginas que seguem são fruto de inquietações pessoais. Mas que cresceram a ponto de precisar dividi-las, compartilhá-las. Convido o leitor a elas. Se conseguir deixá-lo incomodado, cumpri meu objetivo.

1. Do como ir para chegar em algum lugar (qualquer)

(...)

São oito milhões de habitantes

De todo canto em ação

Que se agriem cortesmente

Morrendo a todo vapor

E amando com todo ódio

Se odeiam com todo amor

(...)

São São Paulo, Tom Zé

Em uma dessas muitas conversas de virada de noite, certa vez, deparei-me com uma constatação bastante forte vinda de uma colega. Estávamos discutindo sobre as apropriações e interferências que artistas da periferia de São Paulo vinham fazendo naqueles primeiros anos da década de 2010, por meio de programas de distribuição de renda e de fomento artístico promovidos pela administração municipal. Lá pelas tantas, debatíamos sobre a efetividade desses programas, sobre a transferência direta de recursos e suas limitações. Foi nesse ponto que essa colega disse, com todas as letras e com os riscos que essa fala traria:

– Somos filhos de uma classe média. Pode até ser de classe média baixa. Mas nunca passamos o que esses caras passaram. Eles passaram fome, literalmente. Viveram em favela, viveram em barraco. Não venha me dizer que dinheiro para eles não é importante. A gente nunca vai saber, de fato, o que eles passaram.

Trago essa passagem aqui para tentar apontar o caminho básico, a interpretação de mundo que está na base deste trabalho. Não sou imigrante. Nem migrante. Tenho a ascendência típica do paulista, mameluco, caboclo, um tanto

índio um tanto europeu colonizador. Não sei nem nunca vou saber, realmente, o que “esses caras passaram”. Mas posso me afetar.

Vladimir Safatle, em seu “O Circuito dos Afetos” (2016), discute com profundidade como entender a sociedade a partir do conceito freudiano de desamparo, e de como, ao procurarmos esse entendimento podemos reorganizar nossa ação e crítica. Segundo ele, ainda no começo da obra,

“Há uma adesão social construída através das afecções. Nesse sentido, quando sociedades se transformam, abrindo-se à produção de formas singulares de vida, os afetos começam a circular de outra forma, a agenciar-se de maneira a produzir outros objetos e efeitos.” (SAFATLE, 2016, p. 9)

Seguindo o proposto, este trabalho seria então um “trabalho de afecção”. Se não posso necessariamente me identificar como migrante, suas demandas pressionam para que aqueles que estejam dispostos a entender a sociedade na qual eles estão inseridos possam movimentar-se no sentido da transformação. É essa proposta que atravessa essa pesquisa.

O papel do migrante na construção da sociedade que vivemos, paulistana, paulista, brasileira, sempre foi tratado como fundamental para a criação de um discurso identitário. Mais adiante discutiremos essa noção de identidade. Aqui vale ressaltar que – ao tentarmos encontrar positivities no reconhecimento das categorias acima – sermos um povo acolhedor sempre significou qualidade. Os discursos midiáticos sobre o brasileiro incluem as noções de povo receptivo, acolhedor, respeitador das diferenças. Mas ao observarmos a relação das pessoas de São Paulo com essas novas ondas migratórias esse predicado cai por terra.

Uma certa afecção aparece, em forma de dó e piedade, quando nos deparamos com notícias sobre a condição de trabalho de alguns desses migrantes. Isso fica evidente quando o tema é “discutido” em produções de qualidade e gostos duvidosos, como no filme *Crô*, produzido pela LC Barreto Productions e dirigido por Bruno Barreto, em que o personagem-título “salva” uma menina que vivia em uma

oficina de costura no Bom Retiro. Não há uma discussão profunda sobre tal situação e, como no filme, muitas vezes essa condição parece ser a exceção em uma realidade complexa mas supostamente menos dura. Entendemos, no entanto, que nem dó nem piedade são capazes de produzir transformações sociais importantes.

Safatle indica-nos que, nas sociedades como a que vivemos, em que o principal afeto motivador de relações políticas é o medo, o outro é, em geral, visto como potencial invasor (idem, p.10). Isso justificaria a relação com esses imigrantes ser tão dúbia: de um lado, uma espécie de compaixão cristã levaria à piedade; de outro, a sociedade movida pelo temor configuraria esse diverso como inimigo em potencial, pretense aviltador da ordem estabelecida, invasor contumaz e ladrão de posses. Nesse sentido, pensar a situação do imigrante poderia acabar ou num discurso acusador ou num projeto de incorporação submetida à caridade. Não pretendemos nem uma nem outra.

O que se espera com esse trabalho é provocar uma discussão sobre a incorporação de elementos diversos em uma cultura plurirreferenciada. Não se trata de buscar reconhecimento dessa ou daquela cultura, no sentido de valorização ou de integração. Espera-se que o debate surja da necessidade de reconhecer o diverso como potencializador de movimentos políticos. Imagina-se que esses embates provoquem o desvelamento dos desamparos que moverão em direção à transformação social radical.

Para tanto, é necessário estabelecer vínculos com essa população imigrante. Entendemos que a educação é uma dessas dimensões reveladoras e construtoras de vínculos. Se

“Um corpo político produzido pelo desamparo é um corpo em contínua despossessão e des-identificação de suas determinações. Corpo sem eu comum e unicidade, atravessado por antagonismos e marcado por contingências que desorganizam normatividades impulsionando as formas em direção a situações impredecáveis.” (idem, p. 15)

é necessário que esses antagonismos e contingências sejam expostos e discutidos, entendidos o mais cedo possível, redimensionados e potencializados para a mudança. A escola parece ser o local adequado para isso.

Antes, contudo, de pensarmos especificamente na escola, é preciso voltar ao que vimos logo no começo deste capítulo. Se eu não posso me **identificar** subjetivamente com aqueles outros ou com esses **outros imigrantes**, como afetar-me, como **reconhecer-me**?

Ainda articulando diretamente com o que propõe Safatle,

“A questão é: o que significa, para os indivíduos que nos tornamos, ser o suporte de implicação com algo que não tem sua forma, que lhe dilata até o ponto de lhe deixar para trás? O que impulsiona os indivíduos que um dia acreditamos dever ser a esta dilatação produzida pela implicação com o que, para os padrões dos indivíduos, é desmedido? Em suma, o que leva os indivíduos que nos tornamos a se implicarem como sujeitos?” (idem, p. 25)

Podemos dizer o que nos implica: perceber a potência da transformação naquilo que Lefebvre chamou de resíduo.

“Cada sistema deixa um resíduo, que lhe escapa, que lhe resiste, e de onde pode partir uma resistência efetiva (prática). (...) A diversidade dos resíduos e seu caráter residual só tem sentido nos e pelos sistemas que tentam reabsorvê-los. (...)”

Não era, para Marx, o proletariado, um elemento residual da sociedade capitalista, ao mesmo tempo além e fora dela? Impossível para essa sociedade desfazer-se dele, apesar de seus esforços.” (LEFEVBRE, 1967, pp. 373 e 374)

Considerando nossa sociedade como homogeneizadora, massificadora, criadora e reprodutora de padrões, os elementos trazidos pelos migrantes formam

resíduos da diversidade. São eles que têm poder transformador num contexto submerso em uma ocidentalização forçada, submetida aos interesses de um capitalismo torto e cada vez mais desigual. São eles revolucionários?

“Promover um resíduo. mostrar sua essência (e seu caráter essencial) contra o poder que o oprime e o patenteia tentando oprimi-lo, é uma revolta. Reunir os resíduos, é um pensamento revolucionário, um pensamento-ação.” (LEFEVBRE, idem, p. 376)

Ao evidenciarmos os resíduos trazidos por essas populações em movimento podemos realizar um reconhecimento mais prolífico. Ao anunciarmos aos alunos e com eles refletirmos sobre a capacidade humana de reinventar-se, de poder transformar-se individualmente, não necessariamente esperando que uma ou outra característica seja um predicado (positivo ou negativo), que seja tão somente característica, favorecemos uma transformação. Transformamos o **reconhecimento da identidade** no **reconhecimento da diversidade**. Nas palavras de Safatle (2016, p. 270)

*“(...) o fato de não me estabelecer com identidade fortemente determinada, mas de reconhecer a necessidade de lidar com algo em mim não completamente estruturável em termos de identidade, me levaria a uma maior solidariedade com aquilo que, no outro, sou incapaz de integrar. Se essas novas formas de solidariedade funcionassem, elas poderiam eliminar o caráter meramente compensatório das políticas de reconhecimento cultural, pois não permitiriam que a paralisia política em relação à transformação econômica fosse escondida pela dinâmica regressiva dos embates identitários. **Elas poderiam eliminar a dinâmica regressiva dos embates culturais por abrir espaço a uma partilha substantiva de desconfortos subjetivos em relação às identidades estáticas.** Ou seja, em vez de simplesmente retirar as discussões culturais dos embates relativos à política, há uma tendência a impedir que o debate sobre a cultura não entre em regressão*

quando for dominado por problemas relativos ao reconhecimento da produção de identidades.⁵

Reconhecidos os marcos teóricos gerais desta pesquisa, precisamos agora conhecer os pontos específicos, ou as escolhas que indicam de quem e como estamos falando. Para tanto, seguem-se as matrizes escolhidas para referirmo-nos a cada um dos pontos de destaque apresentados nesse texto, a saber: de que América Latina falamos; a que nos referimos ao tratarmos do problema da imigração; como configuramos e compreendemos o Ensino Médio e as chamadas Ciências Humanas nesse contexto; que escolhas metodológicas sustentam o trabalho, especialmente em campo.

⁵ Grifo nosso.

1.1. Nosso subcontinente, resíduo em si, residual para si

O Continente Latino-americano é, geograficamente, uma construção política. Parte do continente físico chamado de América, é composto por aqueles países que situam-se a partir da margem sul do Rio Grande, na América do Norte e estão, oficialmente, ligados pelo fato de terem sido colonizados por países europeus de língua latina – Espanha e Portugal, majoritariamente. Estende-se pela América do Norte (México), abrange toda a América Central ístmica, boa parte das ilhas do Caribe e a América do Sul em sua quase totalidade, uma vez que, normalmente, são excluídas da definição as Guianas e o Suriname.

Região explorada pelo colonialismo dos séculos XVI, XVII e XVIII, assistiu ao seu processo de emancipação a partir do final dos 1700, com o Haiti tendo se tornado a primeira nação independente da região. Os países hispânicos ficaram independentes em sua maioria, nas décadas de 1810 e 1820, enquanto a América portuguesa torna-se o Brasil independente em 1822. Os processos de emancipação levaram a situações bastante distintas. Enquanto no caso português a participação de parte da nobreza associada aos proprietários de terra promoveu como princípio organizador do país a unificação territorial, na América espanhola, apesar das tentativas, principalmente de Bolívar⁶, de manter uma certa unidade fracassaram, sucumbindo às intenções *terratenientes criollas* de cada região.

Após os processos de independência instalaram-se nesses países – exceção feita ao caso mexicano, que assistiu a um período monárquico – frágeis repúblicas, alvos de constantes tomadas de poder, e que, somando-se ao Brasil e México, substituíram a dependência e restrição do Pacto Colonial pela subordinação ao capital britânico, substituído esse, no passar do século, pelo estadunidense.

⁶ Simon Bolívar, caraquenho de nascimento, é considerado em vários países da América do Sul como “o Libertador”. Poderia ter sido usado como uma de nossas referências, uma vez que formulou o ideário de uma “grande América” onde os países estabeleceriam uma ligação quase orgânica para garantia de desenvolvimento. Morreu, no entanto, sem conseguir manter unida nem a Grã-Colômbia, que dividiu-se, ainda com ele vivo, em Colômbia, Equador e Venezuela.

Durante todo esse período, a noção de América Latina ainda não estava posta. É só no final do século XIX, com a obra de José Martí, escritor e revolucionário cubano, que a ideia de uma América “diferente da América Estados Unidos” começa a se consolidar. Ainda assim, é difícil precisar quando esse termo se consagra.

Já no século XX, e como ponto de partida para essa discussão, podemos analisar a definição de um dos principais autores ligados à CEPAL⁷, Celso Furtado. Escrevendo em 1978, apresentou uma descrição de América Latina que será considerada como inicial:

“A expressão América Latina, vulgarizada nos Estados Unidos, durante muito tempo foi utilizada apenas com um sentido geográfico, para designar os países situados ao sul do Rio Grande. Longe de interessar-se pelo que existia de comum entre elas, as nações surgidas nas terras de colonização ibérica das Américas procuravam dar ênfase ao que era traço próprio de cada uma, num esforço de definição das personalidades nacionais respectivas.[...] Ainda assim, a ênfase que se dava às dissimilaridades refletia menos a extensão real destas que a consciência da origem comum, como se as novas nacionalidades se sentissem ameaçadas em seu processo formativo por forças superiores que as levariam, mais cedo ou mais tarde, a reintegrar-se no leito de uma história interrompida pelas circunstâncias em que se efetuou a ruptura do império colonial espanhol.” (p. 3)

O processo indicado por Furtado revela um momento inicial da construção de um imaginário sobre o continente. Resíduo da América, no período da Guerra Fria, os países latino-americanos ainda viviam um processo de afirmação. Os governos populistas no Brasil, México e Argentina (Vargas, Cárdenas e Perón,

⁷ A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é um órgão criado pela ONU no contexto do início da Guerra Fria e que, durante seus anos de produção, apresentou discussões sobre o que é e como a América Latina poderia se integrar ao capitalismo global. Ligados a teorias como a Teoria do Desenvolvimento, seus autores ficaram notabilizados por terem uma visão que condicionava o subcontinente a um espaço periférico do capitalismo global. Para entender-se um pouco melhor da trajetória da instituição recomenda-se a coletânea de textos organizada por Ricardo Bielschowsky, ***Cinquenta anos de pensamento na CEPAL***.

respectivamente), ainda nas décadas de 1930-1940, esforçaram-se em criar discursos identitários nacionalistas.

Mesmo no período das Ditaduras Militares no Cone-sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile) o discurso ainda era o da diferenciação. Se partíssemos dessas configurações seria então impossível entendermos uma aceitação e assimilação das populações imigrantes vinda dos países vizinhos, mesmo que os autores Cepalinos tendessem a discutir soluções mais genéricas, gerais, para os rumos da região.

É preciso então procurar explicações sobre a América Latina que considerem a integração o elemento principal “do” e “para” o continente. Toda uma tradição buscou unificar os povos colonizados, incluindo por vezes o Brasil, por vezes não, mas reconhecendo na união ou na integração a saída para o período de exploração. José Martí propunha que

“Interrumpida por la conquista la obra natural y majestuosa de la civilización americana, se creó con el advenimiento de los europeos un pueblo extraño, no español, porque la savia nueva rechaza el cuerpo viejo; no indígena, porque se ha sufrido la injerencia de una civilización devastadora, dos palabras que, siendo un antagonismo, constituyen un proceso; se creó un pueblo mestizo en la forma, que con la reconquista de su libertad, desenvuelve y restaura su alma propia. Es una verdad extraordinaria: el gran espíritu universal tiene una faz particular en cada continente. Así nosotros, con todo el raquitismo de un infante mal herido en la cuna, tenemos toda la fogosidad generosa, inquietud valiente y bravo vuelo de una raza original, fiera y artística.

Toda obra nuestra, de nuestra América robusta, tendrá, pues, inevitablemente el sello de la civilización conquistadora; pero la mejorará, adelantará y asombrará con la energía y creador empuje de un pueblo en esencia distinto, superior en nobles ambiciones, y si herido, no muerto. ¡Ya revive!” (2005, p. 8)

Esse olhar integrador e que entende nas relações internas a possibilidade de avanço vai aparecer também em obras mais recentes, como a de Ruy Mauro

Marini. O autor, que pode ser considerado de uma ala à esquerda da Teoria do Desenvolvimento, entendia que era se integrando, realizando uma espécie de saída regional do capitalismo central que esse pedaço de mundo romperia com as fronteiras do subdesenvolvimento. Seguindo a mesma linha, Cristóbal Kay indica, em obra dedicada a Marini, que

“Os problemas pendentes da América Latina clamam com urgência crescente por uma economia política alternativa ao processo contemporâneo da globalização neoliberal. Os cientistas sociais latino-americanos podem valer-se de uma rica herança do pensamento crítico e progressista que precisa ser renovado para enfrentar os desafios de hoje. É da responsabilidade dos intelectuais orgânicos, que estão ligados aos vários movimentos sociais que desafiam a globalização neoliberal, desenvolver primeiro a teoria social crítica para oferecer propostas alternativas para a eventual emancipação dos grupos sociais mais vulneráveis e que possam alcançar uma ampla aceitação no meio do povo.” (SADER e SANTOS, 2009, p. 384)

Essa política alternativa deve ser local. Podemos dizer que é a esse segundo grupo que este trabalho toma emprestado sua visão sobre o continente. Não faria sentido uma pesquisa sobre a necessidade de pensar os processos de movimento populacional intra-América se imaginássemos um continente fragmentado.

Partindo de uma outra referência, Eduardo Galeano apresenta-nos uma visão sobre o ser latino-americano bastante própria (no sentido de específica e no sentido de apropriada para nossa discussão). Em seu *As Veias Abertas da América Latina* (2010), o escritor uruguaio trabalha sob uma perspectiva unificadora. Ao discutir os motivos das dificuldades socioeconômicas da região ele faz questão de incluir o Brasil como elemento fundamental à dinâmica continental.

O processo de exploração colonial e as subsequentes formações políticas, específicas de cada um dos países, mas com características e também origens comuns, justificariam um discurso de superação conjunta dos dilemas. Principalmente, por identificar que a integração ainda é feita de maneira pouco

autônoma, orientada por interesses dos países centrais e que esses elementos nos separam mais que nos aproximam. Segundo o autor,

“O atual processo de integração não nos leva a reencontrar nossas origens nem nos aproxima de nossas metas. Já Bolívar havia afirmado, certa profecia, que os Estados Unidos pareciam destinados pela Providência a encher a América de misérias em nome da liberdade. Não serão a General Motors e a IBM que farão a gentileza de levantar, por nós, as velhas bandeiras da unidade e da emancipação caídas na luta, nem serão os traidores contemporâneos que farão, hoje, a redenção dos heróis ontem traídos. Há muita podridão para lançar ao mar no caminho da reconstrução da América Latina. Os despojados, os humilhados, os amaldiçoados, eles sim têm em suas mãos a tarefa. A causa nacional latino-americana é, antes de tudo, uma causa social: para que a América Latina possa nascer de novo, será preciso derrubar seus donos, país por país. Abrem-se tempos de rebelião e de mudança. Há quem acredite que o destino descansa nos joelhos dos deuses, mas a verdade é que trabalha, como um desafio candente, sobre as consciências dos homens.” (pp. 345-346)

São esses despojados que atravessam as fronteiras em busca de um novo destino. Eles que chegam aos bairros imigrantes de São Paulo. São eles que forçosamente empurram para uma integração continental. Não pelas vias da diplomacia econômica nem dos discursos das vantagens comparativas. Pela via do incômodo. Incômodo da presença.

1.2. O outro a meu lado

“Eis a grande novidade: São Paulo virara uma cidade de maioria estrangeira. A velha São Paulo dos mamelucos, a mais brasileira das cidades, no sentido de que, ao mesclar o colonizador português com o índio, num fundão distante da pressão direta da metrópole, criou um tipo original de sociedade, tinha virado a menos brasileira. Ou, pelo menos, a cidade onde, como nenhuma outra, inventava-se um novo Brasil, de sangue e feições diferentes do padrão convencional, baseado no tripé português/negro/índio.”

(TOLEDO, 2003, p. 476)

São Paulo, a cidade de todos nós. Essa frase é encontrada em qualquer anúncio em homenagem à cidade durante as comemorações do seu aniversário, que apresenta uma São Paulo receptiva e que se configurou como a capital das migrações. Maior cidade japonesa fora do Japão, maior cidade nordestina fora do nordeste são alguns dos títulos que a metrópole se orgulha em ostentar.

Mas essa não foi a origem deste povoado. Não cabe aqui traçarmos um perfil histórico da cidade mas é interessante marcarmos alguns elementos ligados a formação da sua população. Um dos primeiros pontos de avanço da colonização portuguesa para o interior, a vila criada por jesuítas foi inicialmente um lugar quase deserto. As dificuldades impostas pela escarpa da Serra do Mar para ocupação da região transformaram a vila em um mero entreposto fornecedor de mão-de-obra indígena para as regiões produtoras de cana-de-açúcar.

Esse elemento, associado ao mítico relacionamento entre o explorador João Ramalho e a filha do cacique Tibiriçá, nos indica a primeira lógica de formação da população de Piratininga. São Paulo era, por assim dizer, uma cidade cabocla, mestiça de índios e portugueses, e que só sobreviveu exatamente graças a essa mestiçagem. Segundo Bruno,

“A verdade é que com sua gente bastante mestiçada ostentando essas roupas pobres e antiquadas – em relação à metrópole ou às povoações litorâneas – movimentando-se em ruas estreitas e tortuosas, cercadas de casas de taipa de abas enormes e um ou outro edifício conventual esparramado nos pontos extremos da elevação, com os fundos dando para barrocas, São Paulo do Campo devia ter nessa época e por longos anos ainda, aos olhos dos que chegavam da Europa ou mesmo do litoral do Brasil, alguma coisa assim de pequena localidade hindu edificada no alto das montanhas” (1984, p. 78)

Pouca coisa se altera no vilarejo nos dois séculos seguintes. Apesar da fama de cidade bandeirante, São Paulo é apenas o ponto de partida das expedições. Poucas pessoas moravam por aqui. A cidade mantinha-se ligada à subsistência e, em pequena quantidade, ao fornecimento de víveres para as incursões ao interior. Essa situação só se altera quando, no final do século XVIII, inicia-se a plantação de café nas imediações.

Já no período Joanino (1808-1821), a cidade começa a se transformar em ponto de encontro para os fazendeiros do café do interior da província. Com o aumento da importância econômica do produto e, por consequência, da região, intensifica-se a busca por transformações.

Mas é só em 1827, com a fundação da Academia de Direito do Largo de São Francisco, que São Paulo teve seu primeiro salto demográfico. Coincide esse período com a formação do Núcleo Colonial de Santo Amaro, fundado pela coroa e ocupado por colonos alemães. A imigração estava perto mas não na localidade em si, que passou 40 anos sendo a cidade dos estudantes⁸.

É o café quem, de maneira indireta, vai forçar a presença de imigrantes na capital da província, que vinha se tornando rica e poderosa. Nos anos 1860, sob

⁸ Vale ressaltar que a história de São Paulo não pode ser tratada como uma simples continuidade de eventos. Conflitos entre grupos indígenas, conflitos entre indígenas e jesuítas, conflitos entre jesuítas e bandeirantes também foram muito importantes para a construção deste local. Optou-se aqui por apresentar elementos consagrados que podem ser encontrados em bibliografia clássica – como a de Ernani Silva Bruno (1984) – como forma de o leitor reconhecer um passado pouco populoso dessa atual metrópole.

iniciativa de Irineu Evangelista de Souza, o Barão de Mauá, e com capital britânico, a *São Paulo Railway Company* faz surgir um ponto de imigração ao norte da ocupação original da cidade: a Luz.

A região era afastada do centro histórico e margeava o Tamanduateí, por um lado, estendendo-se até o Tietê do outro. A estação de trens fica na ponta voltada para o centro. Do outro lado, em direção ao norte e ao oeste formou-se um espaço para ocupação específica. Antes bairro de passeio, por conta do Jardim (hoje Parque da Luz), transformar-se-ia no lugar de parada dos estrangeiros, contrapeso do café que subia a serra de trem e do fim da escravidão.

A partir de 1890 as freguesias de Santa Ifigênia (onde fica o bairro do Bom Retiro) e a do Brás se transformaram nas regiões mais populosas da cidade (TOLEDO, 2003, p.477). Mais importante para nós é que a maior parte dos adultos desses bairros era de imigrantes e mais de 70% dos nascimentos eram filhos de mães estrangeiras, em 1893 (idem, p. 479). São Paulo foi, sem dúvida, no final do XIX, cidade-estrangeira.

Durante as décadas seguintes o padrão se manteve, tendo momentos de aceleração, especialmente no entreguerras. e de retração. Somaram-se aos migrantes italianos, espanhóis e portugueses, os libaneses (final do XIX), japoneses (começo do XX), judeus do leste europeu (final da Primeira Guerra e ascensão dos totalitarismo). Chegaram também Armênios, Ucrânianos, Russos.

Com o final da Era Vargas e a ascensão dos projetos desenvolvimentistas, que tiveram São Paulo como polo de concentração industrial, a orientação da migração se alterou. Especialmente no período da ditadura civil-militar (1964-1985) o número de imigrantes para o Brasil cai, mas intensificam-se as migrações internas.

Somente nos anos 1980 que mais uma vez o Brasil começa a receber imigrantes em números expressivos. Africanos (congoleses, angolanos e moçambicanos), coreanos e, a partir dos anos 1990, sul-americanos chegam a São Paulo. Podemos dizer que são praticamente 50 anos de fluxo relativamente baixo de imigrantes para a capital, mas o mito da cidade imigrante permanece. Festas típicas (alemã no Brooklin, italianas no Brás e na Bela Vista, Portuguesa no Canindé, entre

outras), clubes de colônia, produtos midiáticos. Até uma rodovia é construída e batizada em homenagem a essa vocação, no período em que menos imigrantes chegaram ao país (a ditadura civil-militar dos anos 1964-1985).

Mas em que condições esses novos fluxos vêm e são recebidos? Segundo Renata Barreto Preturlan, nos anos 1950 e 1960 os imigrantes bolivianos, especificamente, vindos para o Estado de São Paulo eram majoritariamente de Santa Cruz de la Sierra, em geral profissionais liberais. Já a partir dos anos 1990 o fluxo em geral vem do altiplano (2012, p.55).

“Além disso, também se alterou o perfil socioeconômico predominante. Como aponta Sala (2005), os migrantes bolivianos mais recentes no Brasil têm menor escolaridade que os anteriores; as diferentes pesquisas sobre este fluxo ressaltam que se trata de migrantes pobres, com escolaridade média ou baixa, de origem indígena. Do mesmo modo, estes migrantes têm uma inserção no mercado de trabalho brasileiro também diferente (...)” (idem, p. 56)

São inúmeros os trabalhos que indicam a vinda desses imigrantes ligada a trabalhos com remuneração muito baixa e em situação degradante. Segundo Magalhães (2010, pp. 43-44)

“Alguns relatos indicam bolivianos que já vêm com o trabalho garantido – nesse caso, o agenciador que lhe contratou na Bolívia – onde há anúncios e recrutadores oferecendo empregos com moradia e alimentação incluída no Brasil - paga os gastos com transporte e organiza o trajeto de seu futuro empregado, que terá de trabalhar os primeiros meses sem receber nenhuma remuneração em troca, apenas para compensar os gastos da travessia. Outros migram sem o trabalho garantido, mas ao menos com a promessa da possibilidade de aqui conseguir-se algo melhor: quase sempre conhecem alguém – parente ou amigo – que o respalda nessa primeira entrada.”

Se resolvêssemos nos ater aos bolivianos, perceberíamos que entre eles essa condição já é bastante diversa. Existem vários caminhos possíveis e foram fluxos distintos, como ressalta Favaretto (2012, pp 30-31):

“Assim, temos dois tempos da migração boliviana a São Paulo: o daqueles que se deslocaram entre as décadas de 1950 e 1970 principalmente por motivos políticos e que, por seu maior grau de escolaridade – estudantes universitários, médicos, engenheiros etc. –, conseguiram integrar-se na sociedade brasileira mais profundamente do que aqueles que vieram a partir da década de 1980 e passaram a ser bastante numerosos a partir da década de 1990. Os que chegam nesse segundo movimento migratório são de classes mais pobres na Bolívia, com menor escolaridade e, em sua maioria, destinados ao trabalho nas oficinas de costura dos bairros centrais da cidade. A intensificação desse deslocamento para o município e, em seguida, para a região metropolitana de São Paulo, resultou no crescente de desconfiança em relação a esse grupo de estrangeiros.”

Os ambientes onde esses imigrantes foram se instalando dificilmente podem ser tratados como locais preparados para essa recepção. Não que há um século e meio São Paulo estivesse preparada. A cidade praticamente não existia. As encostas dos rios, o longo das várzeas (do Tietê e do Tamanduateí, principalmente) e, depois, com a ascensão econômica, as encostas dos morros e da escarpa da Avenida Paulista foram sendo desenhados por “não-paulistas”.

Mas os contingentes vindos nos últimos anos do século passado e início deste já encontram uma cidade tensa, sem espaços no centro, com periferias distantes física e simbolicamente do poder público. Essa tensão fica evidente na disputa por espaços e na própria consolidação dos “novos” polos de concentração. A praça *Kantuta*⁹, símbolo de resistência e luta dos bolivianos em São Paulo fica em

⁹ Praça localizada no bairro do Pari, ocupada depois de muita luta por grupos de imigrantes latino-americanos, especialmente bolivianos, onde hoje, se o leitor tiver a curiosidade de visitá-la em finais de semana, encontrará uma festa ligada aos costumes ressignificados daqueles países originários.

espaço degradado, antes ocupado por armazéns e fábricas, hoje cercado de construções com aparência de abandonadas ou prontas para cair.

Somem-se às disputas por espaços a realizada pelo capital e as representações dessa disputa. Esses contingentes ocupam postos de trabalho pouco interessantes, mas necessários ao funcionamento de um complexo maior de empresas ligadas ao capitalismo. Favaretto afirma:

“O que podemos extrair dos fragmentos acima é que a vinda desses sujeitos vincula-se totalmente ao trabalho que vieram realizar no Brasil. Sem o compromisso com uma oficina de costura, eles não teriam condições financeiras de se deslocar, já que o pagamento dos custos da viagem é realizado a posteriori, sem que isso tenha sido esclarecido de antemão. Assim, os imigrantes chegam endividados e, por isso, obrigados a honrar a dívida por meio de prestação de serviços sem remuneração, nos primeiros meses.” (2012, p.57)

Essa condição de trabalho é piorada pela condição de indocumentados de boa parte desses migrantes, que segundo a mesma autora (Idem, p. 53) fazem parte de um segundo fluxo de bolivianos chegando a São Paulo. Empobrecidos lá, se submetem a condições ainda piores cá. Essa marginalização dá origem a um estigma de degradado, “sujos” na fala de alguns alunos das escolas da região.

Nesse contexto é difícil imaginar que esses trabalhadores gozem de imagem positiva com a população. O paulistano que tem orgulho das suas raízes estrangeiras também é aquele que rejeita o outro, o forasteiro. O alto índice de pedidos de dupla nacionalidade está ligado àquela imigração dos finais do século XIX e início dos 1900. Esse descendente, já acomodado, ocupa o lugar hoje do possuidor e se incomoda com os novos fluxos. Teresa Caldeira em seu *Cidade de Muros* (2000, p.31) apresenta-nos uma dona de casa, de uns 60 anos, da Moóca que dizia que

“Devia acabar com essa vinda de gente pra cá, devia dar condições pra eles lá. Mas a turma é indolente também, não quer saber de trabalhar.

Pior é favela, bandido tá dentro de favela . Eles recebem pouco, mas se você entrar dentro de uma favela, vê um monte de televisão, vídeo, som, daonde é? Tudo roubado...”

Analisando o todo da fala dessa senhora, coletada em 1989 e referente à migração de nordestinos, Caldeira nos indica uma semelhança com relação ao tratamento a que estão submetidos os latino-americanos de agora:

“Os procedimentos para conservar simbolicamente os nordestinos a distância são bem conhecidos: eles são descritos como sendo menos humanos, perigosos, sujos e contaminantes; são habitantes de lugares impróprios, como cortiços e favelas. (...) Sua pobreza ameaça o status social de todos os moradores. (...) Ao mesmo tempo, essa associação mantém esse processo longe deles (...)” (idem, p. 37)

Esse processo é análogo ao que passam os latino-americanos, especialmente bolivianos, que chegam a São Paulo. A construção de uma imagem negativada se alicerça na necessidade de dar a si próprio um caráter superior, destacado. Quando, como dito anteriormente, os meninos e meninas em uma sala de aula se referem aos colegas não-brasileiros, que vem de lá, como “fedidos”, desconsideram as condições que aqueles atravessam, e aproveitam-se dessa situação para se apresentar como superiores.

Discutir a reconfiguração da imagem desse povo que vem de lá é a base desse trabalho. Reconhecer esse “lá” e diferenciá-lo do “cá”. Desenvolver o respeito do “cá” – do *eu* – pelo lá – pelo *outro*. E isso poderia acontecer com a ajuda da escola.

1.3. O médio é o meio

A intenção deste trecho é, primeiro, apresentar os elementos que configuram o Ensino Médio atualmente no Brasil (antes da Proposta de Reforma indicada pela Medida Provisória nº 746/2016 entrar em vigor). A seguir será indicado o motivo da escolha desse segmento, com mais detalhes, para formar o ponto de concentração da pesquisa.

Por fim será apresentada a área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, escolhida como referência para o contato com os professores nas escolas. Vale salientar que a discussão aprofundada sobre os currículo será feita no capítulo 2. Aqui espera-se que o leitor se aproxime das escolhas, não da crítica.

1.3.1. O Ensino Médio poderia se universalizar?

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), aprovada ainda no contexto do primeiro mandato do Presidente Fernando Henrique Cardoso, está intimamente ligada às propostas políticas daquele governo. Ainda na esteira do Plano Real, uma das condições para o cumprimento dos acordos com os agentes financeiros internacionais, especialmente o Fundo Monetário Internacional (FMI), era a melhoria quantitativa da educação no país.

As mudanças na estrutura educacional brasileira perfazem, somente para nos remetermos ao período republicano, um complicado jogo de interesse e de sucessões de reformas, quase sempre submetidos a intenções pouco pedagógicas. Assim aconteceu com a Reforma Capanema, no período Vargas (1937), que pretendia universalizar o Ensino Primário. E que, lateralmente, favorecia a qualificação dos operários necessários para uma primeira fase de industrialização pesada. Não é de se estranhar que o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), vinculado à Federação das Indústrias, tenha aparecido no mesmo período, e que este oferecia cursos de habilitação técnica para alunos de 11 e 12 anos (recém egressos da escola primária).

Com essas medidas, o ensino secundário permanecia restrito a pouquíssimos “afortunados”, e era caracterizado por ter dois períodos (um primeiro de quatro anos, o Ginásio e o segundo, de três anos, nas opções Clássico e Científico). Para o ensino secundário ficava, então, a missão de aprofundar o processo de aquisição de conhecimentos, que levaria o jovem que o cursasse, em sua grande maioria, ao caminho acadêmico.

Em 1961, foi aprovada uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação. Essa institui o Ensino Técnico, de nível secundário, equivalente ao Colegial. O Colegial “regular” foi mantido e, pela primeira vez, indicado como preparatório para a universidade. Mantém-se no nível secundário um caminho de acesso à formação acadêmica, mas indica-se pela primeira vez a relação entre esse nível de escolarização e o mundo do trabalho.

Já no período ditatorial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (promulgada em 1971, no governo do General Emílio Garrastazu Médici)

“Entre outras determinações, ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o antigo primário com o ginásial, suprimindo o exame de admissão e criando a escola única profissionalizante. A legislação complementar que acompanhou a Lei de Diretrizes e Bases foi imediatamente organizada pelo Conselho Federal de Educação (CFE), por meio da Resolução nº 8, e fixava o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, definindo seus objetivos e amplitude, e o parecer 853 do CFE, que definiu a doutrina de currículo, indicando os conteúdos de núcleo comum, apresentando o conceito de matéria, orientando suas formas de tratamento e integração, indicando os objetivos das áreas de estudo e os do processo educativo e remetendo-os ao objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus e aos fins da educação.” (LIRA, 2009)

Dentre as determinações dessa lei encontramos a criação das disciplinas curriculares de *Educação Moral e Cívica* (EMC) e de *Organização Social e Política do Brasil* (OSPB), além da reunião das disciplinas de História e Geografia no primeiro

ciclo do 1º Grau (então chamado de *Primário*) sob a forma de *Estudos Sociais*. As disciplinas de EMC e OSPB eram ministradas no Ginásio (segundo ciclo do 1º Grau) e no Colegial comum (2º Grau), e tinham um caráter claramente doutrinário.

Devemos nos atentar também para a criação do Ensino Profissionalizante, na forma de Colegial Técnico. Mais uma vez, vemos a intenção de atender às necessidades do mercado. Ao grupo de estudantes egressos das camadas mais pobres restava a formação técnica, novo limite possível – e que preparava “mão-de-obra qualificada”, mas ainda empurrava o pobre das cidades para o chão da fábrica, afastando-o dos caminhos acadêmicos, salvo as raras e importantes exceções. Se somarmos a essa Lei a Reforma do Ensino Superior começamos a perceber que o ensino secundário perdia o caráter formador e se transformava em meio do caminho intelectual, passo intermediário para a formação completa.

Com a redemocratização fora necessário repensar essa fase do processo educativo. E esse repensar redundou na LDB de 1996, sob as condições já citadas. Nela, determina-se no art. 21 que

“A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.”

Com essa definição institui-se o que chamamos hoje de Ensino Básico, compreendendo uma formação que, em linhas gerais, deveria ser responsável por uma escolarização de pelo menos 15 anos (3 de educação infantil, não obrigatória; 9 de ensino fundamental¹⁰, obrigatório em seus dois ciclos; e 3 de ensino médio, não obrigatório). Vale destacar a não obrigatoriedade do Ensino Médio, segundo essa legislação. Isso de alguma forma apresenta que nível de ensino fora considerado por

¹⁰ A alteração do Ensino Fundamental para nove anos aconteceu quase dez anos depois da LDB, fruto da Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Até essa alteração, o que chamamos hoje de Educação Infantil, ainda era tratado como pré-escola (termo que aparece constantemente na LDB) e o Ensino Fundamental tinha oito “séries”, anuais e iniciadas aos sete anos.

aquela legislatura como indispensável à formação. Essa não-obrigatoriedade de matrícula na lei, no entanto, não isenta o Estado do oferecimento universal e público do segmento. Por tratar-se então de responsabilidade do Estado, a LDB caracteriza com alguma especificidade esse ciclo:

“Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.”

Pela primeira vez, desde sua criação, o Ensino Profissionalizante não substitui o Ensino Médio, sendo assim complementar a esse. Além disso, a LDB indica a necessidade de conhecimentos de Sociologia e Filosofia, que seriam por sua vez importantes para o exercício pleno da cidadania.

A Lei de 1996 indicava também a criação de Parâmetros Curriculares Nacionais, que orientariam o trabalho do professor. Esses parâmetros serão verificados no momento oportuno. Como dito anteriormente, essa reforma estava diretamente ligada à necessidade de ampliação da escolarização da população. Isso significava, além de levar aos bancos escolares uma imensa população que não havia nem feito o Ensino Fundamental, aumentar a oferta de vagas no Ensino Médio. Essa expansão estava a cargo das Secretarias Estaduais de Educação.

Com a intenção de apresentar resultados rápidos muitas vagas foram criadas, porém sem a paralela preparação de novos docentes ou aumento da qualidade estrutural das instituições de ensino. Isso criou, na população em geral, um sentimento de perda de qualidade.

Como era preciso justificar que havia qualidade nesse segmento, é criado, em 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), avaliação externa que pretendia comprovar a melhoria das condições de ensino-aprendizagem. Entretanto, o Enem apresentava um novo paradigma educacional: saíam os conteúdos disciplinares como balizadores e entravam em cena as “Habilidades e competências”. Baseando-se em autores como Phillippe Perrenoud, o foco passa a ser o de desenvolver no aluno capacidades cognitivas para a resolução de situações problema do mundo real, conectando o saber escolar ao real vivido. Apenas essa última frase já seria o suficiente para justificar a escolha do Ensino Médio como segmento de pesquisa.

Mas, segundo as determinações da LDB, identificamos que, ao final da escolarização, o jovem deve demonstrar

“I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Ora, ao esperar-se que o aluno tenha conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, que seja capaz de exercer cidadania, que haja eticamente, fica evidente que é nesse período da escolarização que ele deve ser submetido à discussão sobre as pessoas que o circundam. Se ainda incluirmos a noção de competência e observarmos que uma dessas competências apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) para Ciências Humanas é a de

“Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo como agente social; e aos processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.”

não há período e grupo melhor para entender os porquês dos silêncios ou vozes distorcidas com relação aos novos fluxos migratórios. Os docentes do ensino secundário têm em suas salas de aula espaços privilegiados desse debate e jovens na fase mais adequada para refletir sobre tal processo. Comprova-se o acerto da escolha por esse segmento.

1.3.2. De como as ciências podem ser humanas

“Ao longo desse processo de desenvolvimento das Ciências Humanas, as humanidades foram progressivamente superadas na cultura escolar. Mas não foi só no Brasil que isso se deu. A História, a Sociologia, a Ciência Política, o Direito, a Economia, a Psicologia, a Antropologia e a Geografia – esta última, a meio caminho entre as Ciências Humanas e as Naturais – contribuíram por toda a parte para a superação das humanidades clássicas. Em sua constituição, voltaram-se para o homem, não com a preocupação de formá-lo, mas de compreendê-lo. Assim fazendo, passaram a circundar em torno de um mesmo objeto principal: o humano, explorado em todas as suas vertentes.” (PCNEM, Parte IV, pp. 6)

O trecho acima, retirado d'**O sentido do aprendizado na área**, na Parte IV dos PCNEM, já seria o suficiente para indicar a escolha pelos professores dessa área para realização da investigação. Se é ela, que supera a antiga noção de humanidades, que pretende oferecer à comunidade escolar o espaço para a reflexão sobre o ser humano, é nesse espectro que se encontram as possibilidades de reconhecimento de si e do outro. Mas é preciso ir além. Quando falamos de Ciências Humanas escolares, em geral nos referimos às disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

O documento oficial remete o leitor ao conceito de Humanidades, historicizando o termo e o caracterizando como superado, uma vez que os ensinamentos previstos por aquelas humanidades visavam a formação do indivíduo e que essas Ciências Humanas pretendem o entendimento do homem. Aquelas humanidades incluíam o estudo de línguas e culturas. Me parece que essas áreas, que podem ser representadas hoje pelos conteúdos das Línguas Portuguesa e Estrangeira e pela Literatura, ainda podem auxiliar no entendimento do homem. Num período em que a Filosofia dialoga constantemente com a Linguística é no mínimo curioso não incluir tais disciplinas no que chamamos de Ciências Humanas. No entanto, feita essa ressalva, vemos que o documento indica competências desenvolvidas por essa área com as quais essa pesquisa dialoga diretamente.

Quando se entende que é de responsabilidade da área permitir que o aluno possa

“Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos político-sociais, culturais, econômicos e humanos.” (PCNEM, Parte IV, pp. 13)

fica evidente que os processos de territorialização e desterritorialização são assuntos fundantes para essas disciplinas. Além disso, é possível verificar se um aluno é capaz de

“Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural.” (PCNEM, Parte IV, pp. 14)

graças ao estudo das Ciências Humanas, é aos professores dessa área a quem devo perguntar sobre como isso acontece na prática.

A análise das potências próprias da área – que favorecem o estudo das imigrações – será feita, com esmero, no capítulo seguinte. Agora é preciso definir como serão interpelados os transformadores dessa força em ação: os professores.

1.4. Com que ferramentas ir a campo?

Conforme indicado na introdução, o objetivo do trabalho com professores e professoras era localizar as formas de atuação relativas à migração, em especial aos fluxos mais recentes, e como a abordagem relativa à América Latina aparece em seus cursos. Como nos primeiros contatos esses temas estavam ausentes ou muito discretos, o passo seguinte foi entender o porquê dessas ausências ou falas moderadas.

Por conta disso, o método escolhido foi fazer os docentes ficarem confortáveis o suficiente para indicar, com clareza, os motivos e elementos envolvidos nessa questão. Inicialmente, a opção mais adequada parecia ser a pesquisa etnográfica. Ao me aproximar do método, percebi as dificuldades que teria de estabelecer um convívio de fôlego junto aos educadores escolhidos nesta pesquisa.

Compreender as relações de poder e as construções de narrativa que aparecem nas salas de aula e escolas sob a influência da imigração latino-americana passa por ouvir atentamente os participantes dessa relação. Ainda que os personagens centrais da proposta sejam os docentes, é preciso reconhecer seu entorno. Ao partirmos de uma realidade específica, menor, tentando captar situações que podem ajudar a problematizar o geral, o amplo, encontramos nas pequenas realidades reflexos e emanações “de” e “para” situações sociais mais complexas.

O trabalho com as entrevistas deverá seguir os métodos indicados pelos estudiosos da chamada História Oral, tais como Michael Pollack e José Carlos Sebe Bom Meihy. A escolha por essa abordagem está ligada, além da minha própria formação, à noção de que a ciência histórica, potencializada pelo uso de fontes orais, permite que os vários sujeitos sejam interlocutores com suas narrativas, oferecidas em colaboração com o pesquisador na recuperação dos dramas, vontades e presenças no texto a ser oferecido aos leitores nesta pesquisa. Vozes múltiplas, capazes de diferenciar e multiplicar possibilidades de escutas significativas no entendimento dos processos sociais. Em nosso caso, vozes que possam representar ações de professores que incluam ou excluam as imigrações recentes em seus discursos.

Os dados dessas entrevistas serão interpretados e utilizados para a construção dos quadros comparativos, contrapondo projeto à prática docente. O objetivo de sua realização é contextualizar as práticas, localizar os reconhecimentos e distanciamentos da atividade docente sobre os fluxos migratórios em questão.

Mas antes de ouvirmos os professores devemos, agora, compreender os elementos que balizam seu trabalho. Partimos para a discussão sobre os documentos oficiais norteadores (ainda) das escolhas docentes.

2. Os Parâmetros e as Brechas

(...)

Os sistemas de ensino e as escolas devem construir seus currículos e suas propostas pedagógicas, considerando as características de sua região, as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes. Nesse contexto, os itinerários formativos, previstos em lei, devem ser reconhecidos como estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, possibilitando opções de escolha aos estudantes.

(...)

Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, p. 471¹¹

O trecho acima, retirado da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, nos explicita uma situação bastante cara a esse segmento: a instabilidade e o discurso da flexibilidade usado para mascará-la. Símbolo de uma das muitas “reformas” pelas quais passou, destaca a “flexibilização dos currículos” como seu mote central.

Durante a escrita deste trecho do trabalho, estive às voltas com as discussões sobre essa base, sobre a chamada “Reforma do Ensino Médio” e sobre os caminhos dessa fase da escolarização. A história do ensino secundário no Brasil é, como dito anteriormente, bastante tortuosa.

Criado como tal no período varguista, ele que já fora mero passaporte para o ensino superior (para poucos), transformou-se em privilégio e formação profissional durante a República populista (1946-1964), acabou ensino profissionalizante no auge da ditadura civil-militar dos 1960-1970.

Em 1982, com o processo de abertura política, inicia nova mudança, a partir da lei 7.044, de 18 de outubro de 1982, que revogou a obrigatoriedade do

¹¹ O trecho fora retirado de uma versão ainda em discussão, esperando homologação. A parte dirigida ao Ensino Fundamental já foi homologada (final de 2017) e a do Ensino Médio segue em debate, paralela às discussões sobre a reforma no segmento.

ensino profissionalizante. Com a nova LDB – Lei nº 9.394/96 – acontecem outras mudanças. Marco regulatório da educação por 20 anos, a Lei de Diretrizes e Bases foi sendo “aplicada” e “modificada” (com perdão das imprecisões jurídicas) por várias portarias e normatizações naquele período.

Até que, em 2017, a LDB foi bastante alterada pela Lei nº 13.415/2017, conhecida e propagada como Reforma do Ensino Médio. Apesar de não estar no escopo desse trabalho seria leviano não abordá-la, ainda que de maneira sucinta. Essa reforma indica, principalmente, um novo objetivo e uma nova forma de organização para os formuladores de sistemas educacionais. São criados os **itinerários formativos**¹², caminhos que os estudantes poderiam “escolher”, de acordo com suas aptidões e interesses. Esqueceram de pensar que, para escolher, o adolescente têm de estar preparado para tal. Contudo, de todas as discussões possíveis sobre essa reforma, o que mais impressiona é o seu momento.

Nascida em um período de instabilidade econômica e política, surpreende por ser decidida de forma tão acelerada (Michel Temer assume com seus ministros o governo em 12 de maio de 2016; a reforma é anunciada em setembro do mesmo ano, pouco mais de quatro meses depois). Sem consultas efetivas aos maiores interessados (dirigentes, gestores, professorado e alunado do fundamental por todo o país), ela transformará os documentos oficiais, então vigentes, em papéis pouco ou nada significativos. Ainda assim, são eles (PCNs, Orientações e Diretrizes) que regem, por enquanto, os currículos do Ensino Médio. E é exatamente por isso que prevalece a decisão por estudá-los neste trabalho.

Não se trata de olhar para um documento oficial que regulou algo da sociedade por um tempo e que faz parte do passado. Significa apontar para as forças e fraquezas desses documentos para estender a discussão sobre esse novo Ensino Médio, levando-a até quem está mais envolvido com ela: os docentes.

¹² Segundo essa proposta, os alunos poderão escolher em um momento do Ensino Médio, “especializar-se” em I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. Esses itinerários “deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares”, segundo a lei.

Refletir sobre os caminhos disponíveis ou sugeridos naqueles documentos para tratar de um assunto específico (em nosso caso, a imigração recente de latino-americanos) abre espaço para outras discussões, no mesmo sentido e com tanta ou mais necessidade.

Antes de seguirmos para os documentos em questão: por que não incluir então a BNCC nessa análise? Primeiramente porque a BNCC do Ensino Médio ainda não é oficial. Está agora (agosto de 2018) em processo de aprovação. Segundo pois ainda não está em vigor. Apesar desse documento ser previsto em lei desde a LDB de 1996, é só com sua homologação que as escolas deverão iniciar sua implantação. Nenhum material didático já traz suas questões e dificilmente encontraremos um professor que já venha adaptando suas escolhas curriculares para ela. Esse processo está apenas no começo, no Ensino Fundamental. Isso levando em consideração que sua parte na BNCC foi homologada em 2017.

Não significa que se está ignorando a importância desses documentos para a definição de currículos. Pelo contrário: a parte relativa ao Ensino Fundamental é explícita nos conteúdos que devem ser ministrados, o que seria um material fértil para discussão. Mas a do Ensino Médio não contém, por hora, conteúdos específicos para as áreas de Ciências (nem da Natureza nem Humanas) e não se sabe se terão, visto que sua proposta, vinculada aos tais itinerários, não deixa nítida a existência ou obrigatoriedade de cargas horárias e/ou programas das disciplinas ligadas a essas áreas¹³. Segundo a própria Base

*“Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. Além disso, **ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa.**” (BNCC, p. 467)*

¹³ Neste momento a dúvida é tanta que ainda circula entre docentes a incerteza sobre a permanência ou não de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Arte e outras nominalmente no Ensino Médio, principalmente a partir das escolhas por itinerários.

Esse indicativo de um processo educativo menos limitado pelas “barreiras” disciplinares pode e deve ser considerado como positivo. O que ainda desperta angústia é a maneira pela qual esse processo vem sendo conduzido. De qualquer forma, os PCNs já indicavam a necessidade de se estabelecer a interdisciplinaridade como princípio norteador da formação média. Esse é um dos motivos pela escolha desses documentos como base para a análise. Mas não é o único.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais vêm sendo usados como base para a determinação de boa parte dos sistemas de ensino no país. Podemos dizer que eles são a matriz das decisões tomadas pelos formuladores dos sistemas e pelos professores, direta ou indiretamente, em suas escolhas de planejamento.

Nascidos no bojo da reforma promovida pela LDB de 1996, eles pretendem oferecer elementos mínimos, matrizes, fundamentos para o trabalho docente. Ao tirar do foco o conteúdo e apontar para as competências e habilidades¹⁴, eles consagram um novo olhar para a educação, menos alicerçado na simples memorização, mais problematizador e desafiador, conectado com as expectativas de formação de um jovem integrado ao mundo em que vive.

Essa opção, segundo BORGES (2010, p. 70), é tortuosa e marcada por uma visão voltada ao mercado. Ainda assim, vai se transformando em decisão conceitual, recriando estruturas para a organização do segmento. Segundo a autora,

“É interessante notar, entretanto, que nenhum dos documentos jurídicos que se seguiram imediatamente à LDB foi claro quanto à definição conceitual das competências e sobre as metodologias sugeridas para desenvolvê-las, nem mesmo os PCN. Tal lacuna somente é suprida posteriormente, após forte demanda de professores e acadêmicos, pelos trabalhos de Berger Filho, então Secretário de Educação Média e Tecnológica (BERGER, 1998) e pelo documento de base do ENEM (BRASIL, 1998).” (Idem, p. 73)

¹⁴ A discussão sobre o papel das competências e habilidades é bastante importante, atravessa autores como Perrenoud e Chomsky, mas não é fundamental para o entendimento deste trabalho. Para perspectiva mais aprofundada sobre esse debate, especialmente no que tange à educação brasileira, sugere-se a leitura de BORGES, 2010 (conforme referência).

Podemos dizer assim que, com o uso, competências e habilidades vão saindo do plano do fetiche e se transformando em princípios, sendo adaptadas aos sistemas em uso, ganhando corpo. Dificilmente se encontrará professor hoje, especialmente no segmento que tratamos, que se furte a trabalhar com as competências, privilegiando os conteúdos¹⁵. De acordo com o próprio PCN,

“(...) o significado de educação geral no nível médio, segundo o espírito da LDB, nada tem a ver com o ensino enciclopedista e academicista dos currículos de Ensino Médio tradicionais, reféns do exame vestibular.”
(p. 73)

Ora, se os PCNs são as matrizes para esse trabalho, nada mais acertado do que olhar para eles para tentar entender de que forma professoras e professores projetam os temas que servirão para desenvolver tais competências. Encontra-se aqui o segundo motivo pela escolha dos PCNs como ponto de partida de nossa análise.

Por último, os PCNs são escolhidos pois servem de chave para a interpretação dos outros documentos que aparecerão neste capítulo: as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM); as Orientações curriculares para o ensino médio (volume 3 - Ciências humanas e suas tecnologias); e o PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas tecnologias). Esses documentos são desdobramentos do primeiro. Cada um com seus objetivos específicos, dialogam com os Parâmetros complementando-o e/ou pormenorizando-o. Mas sem discutirmos os PCNs eles de nada serviriam.

Cabe uma ressalva, no entanto, sobre as versões analisadas. Como qualquer documento oficial, ligado a decisões jurídico-administrativas do Estado, seriam necessárias páginas e mais páginas para discutirmos as alterações

¹⁵ A situação pode ser invertida se levarmos em consideração os cursos pré-vestibulares. Mas mesmo as escolas que usam materiais apostilados adotam o discurso das competências. Se esse discurso se torna ou não prática poderia ser questão de um outro trabalho de investigação.

promovidas em cada uma das versões apresentadas de cada uma das fontes escolhidas. Esse não é nosso objetivo, pelo menos não neste trabalho.

Sendo assim, escolhi trabalhar com as versões do *site* do Ministério da Educação ainda disponíveis em agosto de 2018. No caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) foram consultadas duas versões: a disponível no próprio documento *Parâmetros Curriculares Nacionais 2000*, aprovada em 1998; e a versão de 2012, presente no documento *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*.

Foram também consultados, de maneira auxiliar, os documentos *Planejando a Próxima Década - Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação* e a *Base Nacional Comum Curricular - Ensino Médio (versão encaminhada para discussão no Conselho Nacional de Educação)*. Pontualmente consultei o *Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias*, como forma de relacionar as orientações específicas para a rede pública estadual e as orientações gerais¹⁶.

Reitero que tais documentos têm várias atualizações e que essa discussão não é nosso foco. Essas versões foram escolhidas por serem aquelas disponíveis **hoje, para o público em geral, no Portal do MEC**¹⁷. Isso significa que optamos por um caminho que poderia ser adotado por qualquer professor ou gestor em busca de informações básicas sobre a estrutura curricular do Ensino Médio, na tentativa de aproximarmos da prática docente.

Nas páginas a seguir temos, então, as análises dos documentos apontados. Como forma de organizar a leitura e compartilhar melhor nosso entendimento, dividimos essa análise em dois itens. Inicialmente olharemos para os documentos procurando referências mais diretas ao escopo da investigação. Tentaremos identificar os espaços já disponíveis nas matrizes curriculares onde imigração recente, as relações entre Brasil e seus vizinhos latino-americanos e, mais

¹⁶ Esse documento é válido apenas na rede pública estadual. As escolas particulares podem ignorá-lo na hora de preparar suas propostas curriculares.

¹⁷ O portal do MEC pode ser acessado em <http://portal.mec.gov.br/>.

especificamente, os fluxos recentes de imigração para São Paulo poderiam ser discutidos em sala.

Na segunda parte procuraremos brechas para a discussão. Não se trata de “descobrirmos o que ninguém viu”, mas de reconhecer que mesmo se – e quando – as determinações oficiais não oferecem formalmente momentos de abordagem dos temas, eles poderiam ser explorados, sem obviamente ser necessário “forçar a barra”, estabelecer conexões duvidosas ou incoerentes.

Essas análises servirão de alimento para compreendermos (ou não) as falas das professoras e dos professores.

2.1. O espaço para (essa) imigração nos parâmetros curriculares

“Art. 3o A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: (...)

XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social; (...)

Art. 4o Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados: (...)

X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória; (...)”

(BRASIL, Lei da Imigração¹⁸)

Não dá para negar que esse trecho do trabalho chegou a ser pensado como um elenco de conteúdos próprios para a discussão sobre a imigração recente em São Paulo. Mas, obviamente, essa opção foi se mostrando tola, frágil e pouco produtiva.

Nos últimos meses, o Brasil tem passado por situações bastante significativas quanto à imigração, à educação e, por conseguinte, a relação entre elas. As que dizem respeito à educação já foram apresentadas brevemente no trecho anterior.

O que se espera ao iniciar este item com um trecho da Lei da Imigração é apresentar alguns de nossos paradoxos e contradições. Considerada vanguardista por várias entidades internacionais de Direitos Humanos, a recém-sancionada lei garante ao imigrante, além de tantos outros direitos e deveres, o acesso à educação. Significa, por assim dizer, que os **imigrantes estarão em nossas salas**

¹⁸ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm. Acesso em 26 de julho de 2018.

de aula. E essa lei entra em vigor no contexto da acentuada entrada de venezuelanos pelas fronteiras do norte de nosso país. Sem entrarmos no mérito ou nas condições desse fluxo, os veículos de comunicação “tradicionais” se apressam em chamá-lo de “tragédia humanitária”, e que esses começam a pôr à prova “os limites da tolerância da região em relação aos imigrantes” e as “permissivas políticas de imigração”¹⁹.

A presença desses imigrantes sul-americanos já está consagrada e vem se organizando na capital paulista. Se pensarmos nos bolivianos, sob vários aspectos, esses grupos já fazem parte da vida social da cidade. Pensando sobre sua inserção nos processos educativos, Carvalho afirmou que

“Ao olharmos especificamente para a educação, alguns dados comprovam a forte presença da comunidade boliviana no sistema educativo paulista. A Secretaria Estadual de São Paulo divulgou que em 2013, 7,1 mil estudantes nascidos em outros países se matricularam em escolas estaduais, sendo os bolivianos a maioria entre os alunos, totalizando 58% do total. Já na rede municipal de ensino paulistana, segundo dados oficiais de 2013 há 3.319 alunos estrangeiros matriculados nas escolas municipais, sendo 66% de bolivianos, o que corresponde a 2.190 alunos. Entretanto, estes dados não levam em consideração os alunos de origem boliviana mas nascidos no Brasil, que se totalizados, aumentariam enormemente estes números.” (2015, p. 165)

Essa presença maciça reforça a necessidade de ampliarmos a discussão sobre como pensar tais fluxos migratórios. Nesse mesmo trabalho o autor reflete sobre

¹⁹ Os termos foram retirados do artigo **“Crise na Venezuela aumenta imigração ao Brasil e sobrecarrega cidades de Roraima”**, escrito por Ernesto Londoño, para o *The New York Times*, e publicado no site do jornal *O Estado de São Paulo* em 06 de Maio de 2018. (Disponível em <https://internacional.estadao.com.br/noticias/nytiw,crise-na-venezuela-aumenta-imigracao-ao-brasil-e-sobrecarrega-cidades-de-roraima,70002292275>. Acesso em 26 de julho de 2018). Podem ser encontrados vários outros artigos e notícias sobre o tema nas publicações com maior circulação da chamada “grande imprensa”, incluindo suas versões televisivas e digitais. Vale a pena pensar também sobre o artigo **“Governo de Roraima pede ao STF para fechar fronteira com a Venezuela e impedir entrada de imigrantes”**, de Marcelo Marques e André de Souza publicado no site de *O Globo*, em 13 de abril de 2018, onde se destaca o aumento da violência “causado pelo fluxo de imigrantes” (disponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/governo-de-roraima-pede-ao-stf-para-fechar-fronteira-com-venezuela-impedir-entrada-de-imigrantes-22587813>; acesso em 26 de julho de 2018)

as condições de ensino-aprendizagem a que são expostos tais imigrantes e seus descendentes, em especial em uma unidade de educação de Ensino Fundamental – A EMEF Infante Dom Henrique, no Canindé. Mas vale destacar que sua presença em salas de aula do ensino médio torna ainda mais premente esse debate.

Como dito no início dessa dissertação, a quantidade de vagas exíguas disponíveis para o segmento na região predominantemente imigrante de São Paulo faz com que apareçam duas situações: ou aquele adolescente disputará a vaga com outros contingentes populacionais – o que significa transformá-los quase em rivais dos “não-imigrantes” – ou eles serão empurrados para instituições particulares ou para escolas em outras regiões da cidade. Em qualquer dos casos o estranhamento pode ser intensificado.

Como dizer então para nossos alunos que esses imigrantes devem ter os mesmos direitos que eles? Existe algum tema já pensado nos currículos que nos ajude a dar essas respostas?

É por isso que devemos ampliar a análise. Precisamos encontrar e pensar sobre os espaços da documentação oficial onde, mais do que apresentar a entrada recente de imigrantes possamos problematizar esse fato, ajudando nossos alunos a questionar o fluxo global de pessoas e entender a sua relação mais direta com ele. Ainda mais se esse aluno **é imigrante ou está sentado ao lado de um**. Por isso, não nos bastaria elencar conteúdos específicos, nem enumerar em que disciplinas já existiria ou não esse trabalho. Optamos por apontar alguns elementos presentes sob perspectiva crítica, tentando evidenciar esses pontos de contato e possível reflexão. Nada nos auxiliaria mais nesse processo do que ouvirmos uma professora:

Luciana Kanawati

A questão das imigrações eu percebo que na minha formação foi muito superficial

Eu fiz Geografia e licenciatura na USP, não queria ser professora, decidi no último ano, prestei concurso na prefeitura, em 2009, e ingressei em 2010 na DRE

Butantã, numa escola que chama Roberto Mange. Trabalhei lá um ano e depois fui para o Teófilo, que é uma escola que tem uma pontuação considerada alta na DRE Butantã de desempenho dos alunos mas que eu não acho nada suficiente. Trabalhei cinco anos lá e, quando concluí meu quinto ano, comecei a trabalhar aqui e numa outra escola, que se chama Alef, onde fiquei só o primeiro semestre do ano passado e aqui estou desde abril do ano passado.

Enquanto isso, desde o ano em que entrei no mestrado, acho que foi em 2012, fiz mestrado sobre o ensino de Geografia, então, me interessa muito essas pesquisas relacionadas à educação. Discuti no meu mestrado as questões da formação do professor, sei o tamanho do buraco que é e acabei de defender.

Bom, a primeira coisa é esta, Geografia da População é um assunto do currículo. Mas essa foi a primeira vez que trabalhei isso. Em seis anos eu nunca tinha trabalhado Geografia da População! Na Geografia, e na prefeitura principalmente, a gente tem muita liberdade para fazer o que quiser em termo de currículo. Esse é um assunto que eu não pesquisei muito, então, para começar, eu tinha muito interesse em Geografia Urbana, na época da graduação mas, de certa forma, conforme fui estudando, ela tinha um caráter muito ideológico.

E aí, quando fui ser professora, com os primeiros alunos que tive, que foram quase cinco anos só de prefeitura, percebi várias coisas relacionadas à questão de alfabetização. Então, eu montava, por exemplo, um programa para desenvolver o ano inteiro e aí eu acaba ficando no primeiro do ano, por conta disso. E fui fazendo uns projetos diferenciados. E uma das soluções que fui encontrando para trabalhar com os alunos era não inserir questões que eram de alto nível de complexidade, então, eu ia entrando pela Geografia Física porque eu sentia que, dessa forma, eles conseguiam entender melhor. Isso foi uma coisa da prefeitura.

Então, nunca cheguei a trabalhar Urbano ou Geografia da População, que para mim estão super relacionadas mas quando a gente aprende na faculdade, são duas coisas distintas. Tem duas visões da Geografia da População na Geografia, uma é uma coisa mais positivista e a outra é uma visão, por exemplo, do Josué de Castro, que é uma coisa maravilhosa, a Geografia da Fome e tal. E tem a questão dos Estudos da Migração. Eu tentei uma vez começar na prefeitura mas a gente

iniciou por estudar regiões e, quando foi ver Migração, acabou o ano. Era sempre uma frustração.

Enfim, ano passado acho que não trabalhei Urbano em nenhum dos anos, não sei por quê. Mas este ano trabalhei um pouquinho no 1º, bastante no 2º e um tanto no 3º, por causa do projeto que a gente fez no Ensino Médio.

E aí, vamos direto ao que você me perguntou, dos grupos sociais. Trabalhei mais com a história da urbanização de São Paulo. Aí depois, quando a gente foi discutir as questões de Brasília e de Ceilândia, falamos um tanto da formação mesmo dessas cidades.

Então, tem tanto a questão do imigrante de fora, quanto a questão do que acontece com os indígenas, quanto a questão das migrações internas do nosso país. Mas não num ponto que eu quero chegar! Esse ano eu me senti bem instigada para poder trabalhar bem a questão da imigração por que tem essa coisa da Helena, que fez esse trabalho com refugiados e tal. Ela foi contando disso e eu falei: cara, isso é uma porta de entrada muito bacana para se trabalhar.

E aí, só para fechar, a gente discutiu um pouquinho a questão dos refugiados sírios mas foi uma coisa que pincelou, abriu uma porta e eu falei “gente!!!!”. Eu me liguei em duas coisas: não trabalhei isso e é muito importante essa questão.

Mas tem três coisas que, para mim, eu sinto, precisam muito ser trabalhadas e que não me sinto preparada, formada para trabalhar legal isso, vou ter que pesquisar para ensinar. Mas para mim, na verdade, a maioria das coisas que vou ensinar como professora tenho que reconstruir pois, a forma que a gente traz pra eles não tem nada a ver com a forma que a gente estuda na faculdade. Eu acho. O primeiro ponto é que a gente tem uma questão, pelo menos na Geografia, não sei como é na História, de formação do professor que é um buraco muito grande. E aí, *os professores elegem as coisas que vão ensinar mas o vínculo daquilo que é possível trabalhar sem ser de uma forma que é a visão do professor específica, porque ele é especialista naquilo, porque ele pesquisa aquilo daquela e outra forma, é muito... te direciona para aquilo.* Entendeu?

Então, quando eu fui ser professora, senti essa necessidade de “bom, vou ensinar isso, então, vou rever tudo que penso sobre isso, vou reler as coisas que sei sobre isso”. E para mim, o que pega, o primeiro ponto: *a questão das imigrações que eu percebo que na minha formação foi muito superficial, a questão indígena não é nada trabalhada. Gente, é uma vergonha! Eu acho isso.* Como é que a gente não tem isso no nosso currículo básico na graduação?

Segundo: quando a gente vai tratar disso aqui na escola? Primeiro que a gente está formando currículo aqui. Concorde? Pelo menos aqui não tem um currículo fechado de Geografia. Quando cheguei, era o livro didático. E eu tenho horror a essa história do livro didático pautar o currículo. Até por que, *currículo é uma coisa viva, não é uma coisa de lista de conteúdos, temas e assuntos. E o livro didático aborda isso de uma forma muito superficial.*

Então, tem essa questão da migração, seja ela qual for. Tem a questão dos indígenas. Por exemplo, Geografia da África, é outro assunto que eu acho muito importante e a gente “ó”. As questões do Oriente Médio eu sinto que elas só veem para a sala de aula por que rolam muito na mídia, se não rolasse na mídia não seriam tratadas. E, às vezes, rola até mais do que, por exemplo, você estuda América Latina, do que as questões dos nossos países vizinhos, do que está acontecendo. Eu acho que isso é muito da autonomia do professor, do quanto o professor vai atrás. Eu, por exemplo, estou começando esse caminho de falar “cara, olha só, eu nunca ensinei isso, isso, isso e é muito importante. E eu vou precisar pesquisar para ensinar isso”.

Quando se trata de [Geografia] urbana, da história de São Paulo, é bem isso que vem [imigração europeia]. Mas também tem a questão dos japoneses, tem a questão dos africanos, tem várias questões. Mas você tem que estabelecer um recorte. No caso, este ano, foi essa questão mais europeia.

Eu acho que nos textos que a gente leu, dos materiais que eu trouxe pra eles, meu foco foi basicamente os italianos, até por conta daquele documentário que eu passo pra eles, que é muito com foco nos italianos, que é o Os Libertários. Por que também tem isso, eu comecei a ensinar urbano articulada nessa coisa do

processo de industrialização, só que depois você começa a ensinar e vê que a questão é muito maior, né? A questão é você ter fôlego para desenvolver ou não.

Não consigo não ver como abordar o quanto na nossa visão os indígenas estão presentes nisso ou não, ou os nossos povos vizinhos daqui da América do Sul, por exemplo, estão envolvidos nisso ou não, ou o quanto os negros, descendentes dos escravos, estão envolvidos nisso ou não. Os próprios povos asiáticos, orientais, tem um montão, cara, do Oriente Médio, um montão de sírio, libanês, é a porra toda em São Paulo. É diferente em São Paulo, por exemplo, o norte, que é muito mais indígena. Ou, de algumas regiões como o Rio, Minas, Bahia, que é muito mais negra. Mas aí, é isso que te falei, precisa começar a pensar sobre isso. Da minha formação básica não alcança, é uma coisa que tem que fuçar. Mas eu começaria pensando “onde é que estão os índios em São Paulo?”. Porque, inclusive, nós temos tribos em São Paulo, em Parelheiros, por exemplo. Aliás, isso é uma coisa que a gente não fala “onde é que estão os índios em São Paulo? Onde é que estão os índios na cidade?”. As pessoas, por exemplo, na escola pública, os descendentes do índio não se reconhecem enquanto tal. É uma questão de identidade cultural muito forte e é muito necessário.

Rolou um pau na minha banca de defesa porque, de um lado... lá na Geografia, estou falando da USP, não vou falar do resto, das outras, não posso falar de outro lugar. A gente tem essa formação, que é muito louca pois te possibilita vários campos diferentes, várias abordagens e tal mas, ao mesmo tempo, a gente não tem uma formação tradicional que fala “em Geografia é importante ser ensinado x, y e z”. A gente não tem isso.

Então, se a gente vai, por exemplo, para o Estado de São Paulo, o governo do Estado tem um currículo que foi colocado com aquela proposta curricular em 2011, 2012, que foi profundamente questionado e tal. Se você vai para a Prefeitura, tem orientações curriculares, que são baseadas lá naquela coisa das competências e habilidades. Aí você vem para a escola particular e não tem. Você vai para um sistema apostilado, são as apostilas. Que é o quê? O que cai no vestibular. Então, a questão do seu currículo é uma questão que pega. E eu digo assim “se a gente não tem preparo para isso, e aí eu via como era isso na prefeitura,

por exemplo, caraca, meu”. As crianças, elas têm a mesma coisa, às vezes, na 6ª, na 7ª, na 8ª, no 9º e no colegial se não tiver o mínimo de norte. Então, perante esse contexto, eu falo “gente, é muito complicado não ter um currículo”.

Ao mesmo tempo, a minha banca me colocou, ela fala “cara, mas você é contra a prescrição, como é que você fala que o currículo tem que ser prescrito para o professor? O currículo tem que ser uma coisa também construída pelo professor, ele não pode ser imposto de cima”. E eu estou com isso dentro de mim remexendo faz 15 dias, tipo: é verdade! E toda vez que paro para pensar nas coisas que ensinei, nos projetos mais legais, se eu tivesse presa num currículo fechado, eu nunca teria feito. Então, acho maravilhoso que a gente tenha a liberdade. Mas a questão é como conciliar isso considerando que nosso aluno não é só nosso, é nosso aluno e de vários outros professores. Então, ele não pode ficar à mercê de ter a sorte de ter um puta professor bem informado e um professor não bem informado. Até por que eu acho mesmo, acho que os melhores professores são os melhores porque é uma galera que corre muito atrás, porque é entusiasmada e tal pois, eu acho, a formação inicial não garante. E nem depois. Essa coisa de reciclagem eu acho um lixo, essa indústria da formação continuada eu acho cagada, de verdade, eu acho muito ruim.

Aqui a gente tem a liberdade para fazer o trabalho que a gente quiser, pelo menos em Geografia eu sinto isso. Já ouvi relatos de que em outras áreas não é assim. Mas, em Geografia, não acho que tenha a ver com “não nos deixam”. Eu acho que tem a ver com a formação do professor. E, como nossa formação deixa a desejar, isso vai depender muito da vontade do indivíduo, de como ele se vê, como ele vê a importância da Geografia, qual é função de se ensinar Geografia, o que é importante?

A Geografia é tão louca, cara, que as pessoas têm discordância em relação ao que significa Geografia! Lá na Geografia a gente tem uma questão que é Geografia Humana x Geografia Física, caraca, Geografia é uma só. E ela é muito maior do que isso. E isso vem da história das disputas acadêmicas. Então, por exemplo, vou falar uma coisa bem bafão mas eu tenho um colega de trabalho que está lá na prefeitura e que peguei para dar aula junto com ele algumas vezes e vi relatos do tipo “índio não sabe fazer mapa porque índio é atrasado”. E num nível em

que eu falo “não é possível, estou 100 anos para trás! Eu não ouvi isso!”. E eu convivia com uma professora que trabalhava com aldeias indígenas e cartografia indígena, sabe? É muito desrespeitoso ouvir isso. Você fala “ele fala isso por quê? Porque ele é um pastor, de uma igreja X, que tem uma vivência muuuuito simples, muito tal...”. Não sei qual foi a faculdade que ele fez, não sei como ele chegou a ser professor de Geografia, ele é antigo. Como é que eu também vou enfiar a mão, o dedo na cara desse professor? Se Geografia por muito tempo foi um ensino mnemônico. Além de tudo tem essa questão no ensino, da evolução do ensino.

E é doido a gente pensar na questão do currículo, porque, pelo menos a Geografia, e acho que a História também, elas... tá, hoje a formação é dada por uma universidade mas ela só se constituiu na universidade porque ela foi uma demanda escolar. E por que ela era uma demanda escolar, em que contexto isso foi dado? Que escola era essa daquele tempo? Então, assim, sabe que a gente ainda está nos primeiros passinhos. Até em relação à visão que as pessoas têm da relevância do que elas ensinam.

Bom, aqui nossa população é basicamente branca, os nossos alunos têm um perfil de elite, classe média para alta, tem uns ricos mais riiicos mas não é a maioria, eu acredito que eles devam ser, na maior parte, imigrantes, ou melhor, descendentes de imigrantes europeus. Com certeza tem um ou outro misturado mas quando a gente para para pensar “cara, cadê meu aluno indígena? Cadê meu aluno negro? O Edu e quem mais?” Isso para mim é bem assustador e demorei um tempo para ver isso. E não é só entre os alunos, é entre os professores também. Cadê os professores negros da nossa escola? Cadê os professores mais mestiços? Isso é uma coisa que até me incomoda um pouco, às vezes. Só que o percurso que eles fazem e a forma como eles chegam, pelo menos para mim, no Ensino Médio, eu vejo uma galera com uma cabeça que é muito... tem potencial de se abrir para discutir o que você quiser. Eu vejo assim. Quer dizer, com um projeto que a gente discutiu de forma articulada, mais ou menos, porque foram poucos os espaços que a gente teve para articulação dos projetos... vi em um ano a galera abrir a cabeça pra caramba, fiquei muito impressionada.

E ouço muitos relatos de que os alunos pensam diferente de seus pais. Então, não acho que é a elite mais difícil que a gente lida porque eu já ouvi relatos de outras escolas em que é muito mais complicado. Aqui a gente tem até espaço para promover debate político, cara. Mas não quer dizer que os pais todos têm a cabeça aberta e tal. Eu vi mais de uma vez os alunos falando “professora, você não sabe, meu pai pensa isso, que vergonha! Eu argumento e tal mas não tem jeito”, “mas não importa, o que importa é que você vai pensar da forma que quiser, com as suas escolhas e você está saindo de uma reprodução, está sendo capaz de ter um olhar crítico para essas coisas”.

Então, eu acho que, apesar de eles serem desse segmento social, que é mais homogêneo do que heterogêneo, a gente tem a possibilidade de trabalhar isso. Eu acho que a resposta está com a gente, acredito muito. Pelo menos, nunca me senti vetada. E eu não vejo isso, não vejo nenhum colega achar estranho uma prática diferente de outra. Pelo contrário, tudo que a gente abre, as pessoas gostam, admiram, reconhecem. Claro que tem suas limitações, claro que tem as questões que não são tão abertas, mas acho que isso é da educação, educação é conflito.

.....

A professora Luciana, lecionando a essa altura em uma escola particular da Vila Mariana, com uma proposta aberta e mesmo sem ter um currículo fechado (nas suas próprias palavras) identificou elementos importantes sobre as escolhas curriculares e as presenças (e ausências) das questões sobre imigração. Ainda que ela não tenha se referido diretamente aos documentos oficiais, podemos perceber em sua fala vários pontos que coincidem com aquilo que vemos neles.

O primeiro ponto a se destacar dos documentos com relação aos temas indicados inicialmente (imigração recente, América Latina e o próprio fluxo de imigração dos últimos 50 anos) é sua quase inexistência. Em poucos pontos dos documentos o tema é tratado de forma explícita. E quando aparece é misturado com outras discussões.

O componente curricular onde esse tema ainda pode ser encontrado de alguma forma é, justamente, em Geografia. Dependendo da leitura que se faça desses documentos podemos entender que se trata do estímulo (determinação) mais evidente da discussão sobre esses fluxos migratórios. No trecho do PCNEM-CH onde estão expostos os conhecimentos de Geografia que devem ser matrizes do trabalho com os alunos aparece que

*“(...) tendo em vista a globalização, uma nova ordem mundial com novos conflitos e tensões, a crise dos Estados-nação, a formação de blocos econômicos, **a desterritorialização de muitos grupos humanos**, as questões ambientais que conferem novos significados à sociedade como um todo e em suas partes, que contribuição o conhecimento geográfico deve dar para a plena formação do educando?” (PCNEM-CH, pp. 29 e 30 - grifo nosso)*

A remissão à ideia de desterritorialização indica a possibilidade de os conteúdos de Geografia apresentarem elementos do processo migratórios. Condição consagrada da ciência, o estudo dos grupos humanos, com auxílio de outras áreas de conhecimento, como a demografia, podem justificar essa presença. Isso fica ainda mais claro quando encontramos em outros textos oficiais elementos como os subtemas ***Migrações: A população em movimento*** e ***As minorias étnicas e sua integração na sociedade brasileira*** nos eixos temáticos de Geografia, no PCN+ (pp. 67 e 68).

Nas determinações curriculares do Estado de São Paulo, mais explícitas por conta da natureza do documento, também encontramos o latino-americano em movimento como proposta de abordagem. Na tabela que expõe os assuntos e conteúdos específicos vemos o seguinte:

“Os sentidos da globalização

As mudanças das distâncias geográficas e os processos migratórios

- *Analisar a influência da globalização na acentuação dos fluxos migratórios globais*

(...)

“Redes e hierarquias urbanas

A formação e a evolução da rede urbana brasileira

(...)

- *Relacionar a dinâmica dos fluxos populacionais à organização do espaço geográfico urbano no Brasil*

(...)

Choque de civilizações?

A questão étnico-cultural - América Latina?

- *Analisar elementos histórico-geográficos que permitam diagnosticar diferentes argumentações socioculturais para explicar o conceito de América Latina*

(...)

- *Identificar e analisar o papel dos principais atores sociais envolvidos em conflitos recentes na América Latina” (CESP-CH, p, 101-110)*

Mas, se nos remetermos à fala de Luciana, lembraremos da heterogeneidade dos materiais. Enquanto em alguns sistemas de ensino as determinações oficiais são mais evidentes, em outros eles praticamente somem. Se considerarmos que o professor é o principal agente de escolha do que é discutido em sala de aula isso se apresenta ainda mais evidente. Ela fala que

“os professores elegem as coisas que vão ensinar mas o vínculo daquilo que é possível trabalhar sem ser de uma forma que é a visão do professor específica, porque ele é especialista naquilo, porque ele pesquisa aquilo daquela e outra forma, é muito... te direciona para aquilo”

Ou seja: segundo a perspectiva de que ao professor caberão as escolhas do ensino elas estarão muito vinculadas às condições individuais de cada docente. A não ser que se atue em uma unidade de ensino onde o sistema se impõe sobre a prática – como em escolas com material apostilado – os temas poderão aparecer mais ou menos segundo as determinações do regente.

No mesmo documento, apesar de tais temas estarem mais presentes em Geografia, podemos encontrá-los também em Sociologia. Partindo de elemento de discussão próprios da Antropologia, a disciplina apresenta a discussão sobre o papel do estrangeiro como membro fundamental do curso para as escolas da rede estadual de São Paulo.

Sob o título ***O estrangeiro do ponto de vista sociológico*** propõe-se a discussão sobre “*Migração, emigração e imigração*” e de como são “*elementos constitutivos da diversidade nacional*” (CESP-CH, p. 143). Chama atenção a remissão aos termos usados por Norbert Elias, estabelecidos e outsiders, no estudo de tal tema. O autor fez em seu estudo do mesmo nome a análise de uma pequena cidade industrial inglesa onde os novos e antigos habitantes vivam em tensão ainda que fossem submetidos às mesmas (ou quase mesmas) explorações: a lógica do capital trabalho. Essa escolha indica como se pretende trabalhar o tema, ou melhor, como se pretende que os docentes discutam tal assunto.

De maneira um pouco menos explícita ainda temos citações nos PCN+ e no Currículo de São Paulo, nas disciplinas de Filosofia, Sociologia e História. Discussões como a construção do sujeito moral, em Filosofia, aparecem como potenciais espaços para o debate de reconhecimento do outro (PCN+, p. 53).

Em Sociologia, além da indicação direta explicitada acima, ainda temos a possibilidade de entender as discussões sobre relações e interações sociais e da construção identitária (CESP-CH, p. 139) como itens um tanto mais explícitos para a abordagem das relações entre os que chegam e os que aqui já estavam. Não há como, no entanto, não reparar no silêncio dos materiais no que diz respeito à ciência da História. É como se a população brasileira tivesse se formado, a partir dos anos 1930, apenas pelas migrações internas e pelo crescimento vegetativo. Não há remissão direta em nenhum dos documentos aos fluxos de pessoas pós Vargas.

Encontramos no PCN+ a ideia de disputas e conflitos entre nacionais e imigrantes no Brasil republicano (PCN+, pp. 83 a 86), numa ordem cronológica que indica sua discussão sobre a República oligárquica (1889-1930). No documento da Secretaria de Educação de São Paulo ainda se indica a discussão sobre xenofobia, mas de maneira bastante superficial, e não traz em sua lista de conteúdos nenhum tema explícito que pudesse propor tal discussão.

Vamos encontrar, contudo, elementos que, de maneira indireta, podem ser considerados espaços oficiais para a discussão proposta anteriormente. Se tantos alunos e professores têm e terão de lidar com a presença dessas populações em sala de aula, sendo “nacionais” ou “estrangeiros”, “estabelecidos” ou “outsiders”. Os PCNs, identificando as mudanças nas dinâmicas sociais e populacionais, ainda que de maneira indireta e/ou pontual, indica que

*“A globalização econômica, **ao promover o rompimento de fronteiras**, muda a geografia política e provoca, de forma acelerada, a transferência de conhecimentos, tecnologias e informações, além de recolocar as questões da sociabilidade humana em espaços cada vez mais amplos.*

*A revolução tecnológica, por sua vez, cria novas formas de socialização, processos de produção e, até mesmo, **novas definições de identidade individual e coletiva.**” (BRASIL, PCN 2000, p. 13)*

Ainda no capítulo 1, indiquei neste trabalho que a discussão sobre imigração tangencia, quando não atravessa, a de identidades – a noção de construção e a reflexão acerca delas são elementos bastante presentes nas orientações e parâmetros. As Diretrizes Curriculares nacionais destacam um elemento – a ética da identidade - como fundamento da educação no nosso Ensino Médio. E transforma essa noção em pilar, quando indica que

*“Como princípio educativo, a ética [da identidade] só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de***

***identidades.** Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo.” (grifos no original, DCNEM-PCN. p. 66)*

Sendo assim, a discussão sobre essas identidades constitui-se em condição básica para realização do projeto educacional que esses documentos e seus desenvolvedores entendem como adequado. Quando Safatle indica que a afecção deve ser o sentimento fundamental das novas relações sociais, reconhecer o outro a partir da sua identidade – longe da desgastada noção de empatia como a de “ocupar o lugar do outro” (dado que isso é impossível) – transforma-se no alicerce seguro para uma transformação radical dos parâmetros sociais que nos circundam. Trata-se de uma busca pela igualdade movida pela percepção do diverso, do desigual, não como elemento a ser convertido, corrigido ou excluído, mas como algo a ser compreendido e aceito como possibilidade de enxergar e conviver no mundo. Segundo as mesmas diretrizes

*“Uma das formas pelas quais a identidade se constitui é a convivência e, nesta, pela mediação de todas as linguagens que os seres humanos usam para compartilhar significados. Destes, os mais importantes são os que carregam informações e valores sobre as próprias pessoas. Vale dizer que a ética da identidade se expressa por um permanente **reconhecimento da identidade própria e do outro.** É assim simples. Ao mesmo tempo, é muito importante, porque no reconhecimento reside talvez a grande responsabilidade da escola como lugar de conviver, e, na escola, a do adulto educador para a formação da identidade das futuras gerações.” (DCNEM-PCN, p. 66)*

Não é apenas a escola que faz esse valor existir. Em todos os âmbitos das relações sociais esse processo pode ocorrer. Mas nesse movimento dialético de reconhecimento do si pelo outro e do outro por si a escola assume papel central na

incorporação das pessoas e das culturas que a formam, como elementos possibilitadores da justa inserção dessa instituição social no seu entorno e, portanto, na sociedade da qual ela faz parte. Ora, em um lugar onde as pessoas são vindas de culturas tão distintas é primordial que se incorporem essas origens. Podemos até discutir esse papel central do adulto-educador na formação, o que parece contraditório com outras passagens do mesmo documento, mas a necessidade da escola reconhecer os “sis” e “outros” que a compõe e transformá-los, metalinguisticamente, em estudante e estudado é premente. Nesse sentido as propostas de História ganham força. Pode-se dizer que um dos marcos das propostas do trabalho na área é a da percepção e construção de identidades. Bastaria para isso afirmar que, da lista de competências a serem desenvolvidas pela disciplina, a primeira indicada pelos PCNs é

“Construir a identidade pessoal e social na dimensão histórica, a partir do reconhecimento do papel do indivíduo nos processos históricos simultaneamente como sujeito e como produto dos mesmos.”(...)
(PCNEM-CH, p. 28)

Tratando de identidade como algo em formação, o documento permite que façamos um exercício de entender que o trabalho com as diferentes matrizes originárias da população brasileira é essencial para compreender o si e o outro. Devemos destacar também a noção de sujeito histórico, agente e produto dos processos. Sendo assim, aos alunos seriam lançados os desafios de reconhecer-se no processo de imigração, como partícipes ativos, tanto do fluxo em si como na incorporação de elementos desse sistema.

Mas podemos ir além nas propostas para História, que incluem também a discussão sobre a percepção do outro e de como se reconhecem semelhanças e diferenças.

Está escrito no começo deste trabalho sobre a angústia do pertencimento/não pertencimento e se cabe à História o papel de formação nesse

sentido. Podemos afirmar que é aí que se encaixam as discussões sobre as migrações recentes no currículo. Os mesmos PCNs afirmam que

“Hoje em dia, a percepção do ‘outro’ e do ‘nós’ está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade.”
(PCNEM-CH, p. 23)

Imagina-se que é exatamente disso que se trate em uma educação para o diverso: a possibilidade de ofertar aos alunos as condições de reconhecerem as semelhanças e diferenças como geradoras de significados, não como geradoras de dominação. Esse adolescente seria então capaz de agir em seu entorno. Agir aqui significa participar ativamente de processos de relação coletivos e individuais, baseado no respeito ao outro e a si, no reconhecimento de que culturas distintas podem dar origem a uma supracultura mais inclusiva e próxima de um humanismo revolucionário, capaz de questionar a sociedade que vivemos e reinventá-la. Alicerçado na ideia de que

“No momento, apostamos no conjunto desses resíduos, o mal-estar e o descontentamento irredutíveis através e sob as satisfações parcelares: a quotidianidade, a juventude, a “desvivência”, o subdesenvolvimento, etc. Um sociólogo positivista diria: “apostais no anômico”. De acordo.”
(LEFEVBRE, p. 375)

o trabalho do professor de História permite fomentar esses resíduos a se reconhecerem como portadores de tal força transformadora. O residual é portador dessa intensidade e nele pode-se apostar para a realização de uma significativa

reinterpretação das relações com o outro. Mas é fundamental que esses indivíduos se enxerguem e se conheçam, o que pode – e deve – acontecer nas salas de aula.

Voltando aos PCNs,

“O ensino de História pode desempenhar um papel importante na configuração da identidade, ao incorporar a reflexão sobre a atuação do indivíduo nas suas relações pessoais com o grupo de convívio, suas afetividades, sua participação no coletivo e suas atitudes de compromisso com classes, grupos sociais, culturas, valores e com gerações do passado e do futuro.” (PCNEM-CH, p. 22)

Ou seja: o ensino de História é capaz de promover as bases de uma reflexão acerca do lugar do aluno na sociedade e de como seus pares, antes de rivais e competidores, são parceiros para a alteração da realidade em que vivem. Em outros pontos dos documentos e em outras disciplinas/ciências aparecem também as discussões acerca da identidade como possibilitadora dessa discussão sobre o papel do latino-americano não-brasileiro instalado por aqui. Quando se determinam os conhecimentos de Sociologia, Antropologia e Política os PCNs instruem que

“Em outra vertente, a Antropologia também fornece elementos teórico-metodológicos para se pensar as sociedades complexas, a partir de noções como experiências culturais (que, em certa medida, moldam nossos ‘mapas’ de orientação para a vida social), rede de relações, papéis sociais, que informam o processo de constituição das identidades sociais, num constante fluxo, na maioria das vezes etnocêntrico, de diferenciações, entre ‘nós’ e os ‘outros’.” (PCNEM-CH, p. 40)

O papel do professor é o de romper esse etnocentrismo. É como entendemos. Os conteúdos, especialmente de Antropologia, se debruçam várias vezes sobre as noções de alteridade e identidade, o que abre naturalmente muitos espaços

para nossas discussões. E quando eles indicam que é nas relações que residem essas diferenciações, ignorar a presença de grupos de atrizes culturais num mesmo conjunto de alunos como tema indispensável para seus debates parece, no mínimo, equivocado. Essa área, inclusive, se propõe como desafio ajudar a, como competência,

“Construir a identidade social e política, de modo a viabilizar o exercício da cidadania plena, no contexto do Estado de Direito, atuando para que haja, efetivamente, uma reciprocidade de direitos e deveres entre o poder público e o cidadão e também entre os diferentes grupos.”
(PCNEM-CH, p. 43)

Necessário revermos esse ponto? O convite aqui é pensarmos sobre a situação de um professor que tem conhecimento dessa premissa e encontra um grupo de alunos peruanos, por exemplo, que são tratados de maneira discriminatória pelos agentes de organização escolar e que não traz essa situação para a sala de aula. Filosofia também apresenta essa dificuldade. Como se negar a incluir a situação dos migrantes como tema quando, entre os conhecimentos que se espera que os docentes adquiram inclui-se

“De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do éthos que se evidencia aqui é o que chamaríamos de identidade autônoma.” (PCNEM-CH, p. 49)

Essa identidade autônoma poderia estar relacionada à noção, presente na obra de Safatle, de que um sujeito

“não é, como muitos gostariam de acreditar, uma entidade substancial e dotada de unidade, identidade e autonomia. Um sujeito não é o que tem a forma de um Eu, de um indivíduo ou um pessoa. Ele é espaço de uma experiência de descentramento (Lacan) e não-identidade (Adorno).” (PCNEM-CH, p. 67)

e no processo de educação os adolescentes deveriam ser expostos ao maior número de experiências de descentramento quanto possível. A discussão sobre aquela/aquele menina/menino ao seu lado é uma dessas experiências, diga-se de passagem, mais “fáceis”. De maneira genérica, os PCNs indicam que

“Cabe às Ciências Humanas e à Filosofia colaborar com uma formação básica que assegure a cada um a possibilidade de se construir como ser pensante e autônomo, dotado de uma identidade social referida tanto à dimensão local da sociedade brasileira, com suas espacialidades e temporalidades concretas e específicas, quanto à dimensão mundializada.” (PCNEM-CH, p. 67)

Presente em uma seção onde se apresentam “rumos e desafios”, esse trecho de certa forma sintetiza o que apontamos até agora sobre a discussão de identidades como espaço privilegiado para os debates apresentados nas outras partes deste trabalho. Nas Orientações Curriculares isso fica evidente quando, ao explicitar os temas de Geografia um dos eixos temáticos indica que os fluxos migratórios recentes

“São movimentos muito intensos, que se manifestam atualmente das mais variadas formas e que, se estudados na perspectiva de aceitação da diversidade e do multiculturalismo, facilitam compreender a necessidade de reconhecer as identidades e o pertencimento territorial. Esses dois conceitos permitem que as pessoas se reconheçam como sujeitos na produção de geografias em que se vive e encaminha a

discussão sobre o lugar como espaço concreto de ação que desvende a possibilidade de fazer frente aos processos de globalização e no exercício da cidadania.” (OCEM-CH, p. 58)

No material da Secretaria de Educação de São Paulo encontramos que

“Construir identidade, agir com autonomia e em relação com o outro, bem como incorporar a diversidade, são as bases para a construção de valores de pertencimento e de responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar os indivíduos para o diálogo constante com a produção cultural, num tempo que se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar.” (CESP-CH, p. 10)

Ora, no estado mais imigrante do país reconhecer esse outro no estrangeiro e no filho do estrangeiro também é bastante óbvio. A noção de pertencimento, comum em todos esse documentos indica uma visão, a de inclusão social e econômica, mas que na prática só poderia ser realizada se fosse realmente discutida como conteúdo nos espaços de formação de adolescentes.

A professora Luciana aponta que, mesmo trabalhando em uma escola com uma grande homogeneidade, pôde perceber as potencialidades de um trabalho apontado para a crítica. Em suas palavras,

“Então, eu acho que, apesar de eles serem desse segmento social, que é mais homogêneo do que heterogêneo, a gente tem a possibilidade de trabalhar isso. Eu acho que a resposta está com a gente, acredito muito. Pelo menos, nunca me senti vetada. E eu não vejo isso, não vejo nenhum colega achar estranho uma prática diferente de outra. Pelo contrário, tudo que a gente abre, as pessoas gostam, admiram, reconhecem. Claro que tem suas limitações, claro que tem as questões que não são tão abertas, mas acho que isso é da educação, educação é conflito.”

Se cabe aos professores encontrar formas interessantes para expor e problematizar os mais diversos conteúdos, as questões relativas aos imigrantes não dependem, necessariamente, de sua presença em sala de aula. Se o que se pretende é a formação de cidadãos, no amplo significado do termo, reconhecer a diversidade de seu meio e identificar tal característica como fundante é competência primordial a ser desenvolvida com os adolescentes e isso só irá acontecer se os docentes levarem para suas sequências didáticas e programas temas que explorem essa diversidade.

Por fim, nessa parte, restam-nos as discussões de como o tema pode aparecer interdisciplinarmente e de como a própria organização curricular proposta deveria abrir espaço para os temas próprios da comunidade onde se encontra a escola. As citadas Diretrizes afirmam que

*“É importante enfatizar que a interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve **partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários**. Explicação, compreensão, intervenção são processos que requerem um conhecimento que vai além da descrição da realidade e mobiliza competências cognitivas para deduzir, tirar inferências ou fazer previsões a partir do fato observado.” (grifos no original. DCNEM-PCN, p. 76)*

Entendendo que essa é a forma compreendida pelos documentos do que se trata interdisciplinaridade, nos parece suficientemente forte a ideia de que, ao existirem pessoas de outros países ou descendentes desses imigrantes na comunidade escolar isso se torne um “fato observado”. Essa interdisciplinaridade, assim como os apontamentos anteriores se fundam, finalmente, numa opção de entendimento do que é currículo que se apresenta como profundamente ligada ao real vivido. Quando no PCN+ lemos que

“Esses bons pontos de partida, no entanto, estão cercados de obstáculos difíceis, como a tradição de ensino estritamente disciplinar do ensino médio, de transmissão de informações desprovidas de contexto, ou de resolução de exercícios padronizados, heranças do ensino conduzido em função de exames de ingresso no ensino superior. Outro obstáculo é a expectativa dos alunos, quando não de suas famílias e das próprias instituições escolares, de que os agentes no processo educacional sejam os professores, transmissores de conhecimento, de que os alunos sejam os pacientes, receptores, e de que escola seja simplesmente o local em que ocorre essa transmissão. Essas expectativas equivocadas, somadas ao ensino sem contexto, acabam resultando em desinteresse, em baixo desempenho e em um ciclo de desentendimentos, no qual os alunos ou seus pais consideram os professores fracos ou desinteressados, no qual professores pensam exatamente o mesmo de seus alunos, numa escola em que o bom desafio do aprendizado e a alegria do convívio dão lugar à apatia, tensão, displicência ou violência, em proporções que variam com as circunstâncias.” (PCN+, p. 11)

vemos um apelo para o bom senso daqueles que regem as salas de aula (os professores, por enquanto) de que se aproximem de seu entorno para propor discussões. Reside aqui, conceitualmente, o maior espaço para a pauta das migrações. Ainda que consideremos que algumas comunidades escolares em São Paulo não estejam ainda sendo atingidas por esses fluxos, basta andar de metrô para que se perceba o quanto a nossa comunidade – num sentido mais amplo – já tem de pensar sobre essa questão. Uma explicação razoável para a escolha de temas nos currículos que envolvam a realidade vivida dos alunos e comunidades submetidas está nas DCNs, quando se escreve que

“A reorganização da experiência cotidiana e espontânea tem, assim, um resultado importante para a educação, pois é principalmente nela que intervêm os afetos e valores. É com base nela, embora não exclusivamente, que se constroem as visões do outro e do mundo, pois uma parte relevante da experiência espontânea é feita de interação com

os outros, de influência dos meios de comunicação, de convivência social, pelos quais os significados são negociados, para usar o termo de Stein.” (DCNEM-PCN, p. 83)

Em praticamente todos os documentos se aponta essa necessidade de dialogar com o entorno como base para as escolhas curriculares.

Nas palavras de Luciana, entretanto, pouco se pode fazer com um currículo fechado. Ela percebe que, quanto mais aberto é o currículo mais incluyente ele pode ser. Se uma proposta curricular funcionar como uma “lista de conteúdos” ela dificilmente dialogará com o entorno da unidade escolar. Essa premissa, fundamental, pode até ser considerada presente nos documentos que analisamos até aqui. Entretanto, o professor ou professora pode encontrar em seu local de trabalho uma estrutura que o pressione – por submissão aos documentos ou por intenção de “evitar conflitos” por parte da coordenação pedagógica – a seguir tais determinações. Isso encerraria nosso assunto, mas ainda existem lugares menos óbvios de exploração dos temas. E é disso que trataremos a seguir.

2.2. As brechas e os caminhos alternativos (e pouco iluminados)

“A pedagogia, como as demais “artes”, situa-se no domínio da estética e se exerce deliberadamente no espaço da escola. A sensibilidade da prática pedagógica para a qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos será a contribuição específica e decisiva da educação escolar para a igualdade, a justiça, a solidariedade, a responsabilidade. Dela poderá depender a capacidade dos jovens cidadãos do próximo milênio para aprender significados verdadeiros do mundo físico e social, registrá-los, comunicá-los e aplicá-los no trabalho, no exercício da cidadania, no projeto de vida pessoal.” (PCN, p. 67)

Caro leitor, digamos que, por um motivo de força maior, você tenha começado a ler este trabalho por essa página. Poderia dizer que você teria então três possibilidades de entendimentos. A primeira seria considerar que é indispensável, para entender o que será lido daqui por diante, voltar ao que ficou para trás.

A outra hipótese seria acreditar em um breve resumo, em que se lhe diga que existem espaços para tratar da imigração recente nos documentos e que isso seria motivo suficiente para conversarmos com professores para conhecer como isso se realiza.

A terceira, e provavelmente mais desafiadora, é considerar que não existem espaços para tratarmos dos assuntos indicados no trabalho – ou não se comprovou ou se apontou com segurança. Será que não existem ao menos brechas na documentação oficial que possibilitariam o trabalho sobre esses temas?

Seja qual for sua escolha, ela vai nos conduzir às próximas linhas. Pois existem caminhos menos evidentes que abrem-se como possibilidade para aqueles docentes que se incomodam com o silêncio sobre nosso eu-outro/outro-eu latino-americano que circula por nossas ruas. Trataremos disso a seguir.

.....

Lucineide Ferreira dos Santos

Eu tenho, particularmente, uma certa liberdade para poder trabalhar.

Bom, meu nome é Lucineide Ferreira dos Santos, tenho 37 anos, sou formada em História pela Universidade de São Paulo, tenho pós graduação em História das Mulheres, pela Unicamp, tenho também uma Especialização em Arte e Educação. Fui formadora do Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa por três anos e sou professora da rede estadual de ensino. Desde 2003 dou aula para o Ensino Médio e também estou no cargo de Direção. Já fui Coordenadora Pedagógica e agora estou na Direção de escola de Ensino Fundamental I, então, acumulo cargo em duas redes: municipal de Embu e estadual da mesma região.

Acho que de formação é isso.

Sobre o material didático, os poucos livros que tem, que foram oferecidos pra gente, não trazem uma abordagem da imigração, principalmente na América Latina, com um olhar mais crítico. Muito raso, um conteúdo muito raso, muito superficial, muito rápido, coisa de nem um capítulo. E quando trata, torna-se muito maçante, de uma forma muito chata, eu diria. Com informações muito contundentes, contraditórias, truncadas, não deixa as coisas fluídas pra gente conseguir desenvolver o conteúdo, saberes relacionados à questão da imigração. Sobretudo aqui na América Latina, os nossos países aqui.

Então, eu sinto dificuldade de trabalhar com esse tema também porque a gente não tem material didático para poder ampliar o repertório dos estudantes. E aí a gente fica a mercê de buscar coisas na internet, referências, às vezes não dá tempo, a gente tenta fazer e acaba não saindo como gostaria que fosse para trabalhar a temática. *Então, eu fico trazendo muitos artigos que encontro na internet, tento trazer imagens mas tudo de uma construção muito de cunho particular, do meu olhar em relação a esta questão.* No livro didático tem muito pouca informação, muito difícil e aí dificulta o trabalho.

Bom, agora eu acho que... você pediu para falar se meu planejamento tinha algum impedimento em relação a falar do tema. Olha, trabalho na mesma escola desde 2006 e sempre pego turma de Ensino Médio – eu prefiro – e não há impedimento não. Não há impedimento da gestão até por falta de conhecimento. *Mas, por um currículo imposto pelo Estado de São Paulo e tal, a gente tem que seguir os cadernos apostilados lá. Há uma cobrança...* mas na escola onde trabalho não há cobrança impositiva nem nada disso. *A gente tem... eu tenho, particularmente, uma certa liberdade para poder trabalhar. Mas o que emperra e impede trabalhar alguns temas que estão... não que estejam fora do currículo, até se toca nessa relação de alguma forma no currículo mas muito rasa, muito distante. E, para aprofundar, você precisa ter um conhecimento, um embasamento teórico, metodológico um pouquinho mais aprofundado.*

Então, você precisa buscar esses materiais além daquilo que é oferecido como base pra gente poder trabalhar. E aí nesses cadernos que já vêm apostilados para os professores, o caderno do estudante e o caderno do professor, a relação é ainda muito superficial.

Geralmente, se fala muito mais no Ensino Fundamental do que no Ensino Médio a programação. No Ensino Médio você vai falar um pouquinho das Revoltas, da Revolução Cubana mais pra frente mas... um currículo muito denso, muito extenso e ainda muito centrado na Europa. *Então, a gente fica na tentativa de fugir um pouco disso mas a dificuldade é você ter material de fácil acesso para poder organizar e facilitar.* Ainda mais com uma carga horária em que a gente precisa trabalhar em duas escolas, dois turnos, dois empregos, é mais difícil. Isso, de fato, dificulta a inserção do tema e assim por diante. Essa é a dificuldade: de ter material de fácil acesso. Imagens, textos, discussão.

Na escola onde trabalho não tem estudante imigrante latino-americano, não tem. Mas quando aparece o assunto na sala a gente tenta fazer uma discussão, uma roda de conversa. Com o pessoal do 3º ano mais especificamente porque tem maturidade para poder discutir as questões. Mas, mesmo assim, a gente fica em aulas pontuais, quando surge o interesse deles eu fico mais em aulas pontuais porque acabo sendo engolida pelo currículo já posto. Basicamente isso. Acho que é isso.

Na fala de Lucineide, professora de duas redes públicas e atuando na região sudoeste da Grande São Paulo, vemos elementos coincidentes com a fala de Luciana. Mas notamos também alguns elementos bem próprios. Quando se apresenta a necessidade de seguir os materiais apostilados do governo do Estado de São Paulo, as demandas dos documentos oficiais parecem ser mais evidentes. Entretanto, a própria docente indica os caminhos por onde seguir: as tentativas de fugir desse cerceamento por meio das brechas do próprio currículo.

Os PCNs se referem a um currículo orientado para as necessidades dos alunos e dos professores quando aponta que

*“A integração dos diferentes conhecimentos pode criar as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça **maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade. Todo conhecimento é socialmente comprometido e não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se parte das preocupações que as pessoas detêm.** O distanciamento entre os conteúdos programáticos e a experiência dos alunos certamente responde pelo desinteresse e até mesmo pela deserção que constatamos em nossas escolas. **Conhecimentos selecionados a priori tendem a se perpetuar nos rituais escolares, sem passar pela crítica e reflexão dos docentes, tornando-se, desta forma, um acervo de conhecimentos quase sempre esquecidos ou que não se consegue aplicar, por se desconhecer suas relações com o real.**”*
(idem p. 22)

Se cabe aos protagonistas da sala de aula (alunos e professores) determinar temas a serem escolhidos e trabalhados, torna-se quase desnecessário discutirmos a possibilidade dos docentes resolverem selecionar a própria formação cultural e étnica dos grupos como objeto de estudo.

Como aponta o trecho acima, os currículos foram tradicionalmente organizados de forma a perpetuar lógicas “de” e “do” conhecimento. Assim cabe ao grupo mais interessado romper com esses rituais pouco afeitos às realidades concretas.

O leitor mais conectado ao cotidiano escolar poderia então se perguntar sobre as barreiras organizacionais para realizar tais demandas na prática – como as escolhas de livros didáticos, as orientações dos gestores escolares, as pressões vindas dos pais – o que pode ser satisfeito com outro trecho dos documentos analisados. Segundo as DCNs,

“As instâncias centrais dos sistemas de ensino precisam entender que existe um espaço de decisão privativo da escola e do professor em sala de aula que resiste aos controles formais. A legitimidade e a eficácia de qualquer intervenção externa nesse espaço privativo dependem de convencer a todos do seu valor para a ação pedagógica. Vale dizer que a proposta pedagógica não existe sem um forte protagonismo do professor e sem que este dela se aproprie.” (DCNEM-PCN, p. 70)

Outro elemento que justifica uma ação direta dos professores na escolha dos temas é a própria deficiência na distribuição dos materiais. Quando Lucineide aponta para “os poucos livros que tem” e para a necessidade de buscar informações, por exemplo, na internet, fica explícita a desconexão entre exigências mais ou menos restritivas e as condições materiais de trabalho.

A própria documentação oficial fundamenta o protagonismo do professor, que embora tão debilitado em momentos como os que vivemos hoje, pode se utilizar desses argumentos para consolidar suas escolhas. Ainda que esse processo seja bastante complexo, existe nas mesmas DCNs um discurso paralelo, que explica essa autonomia e pode ser reivindicado nas tensões possíveis:

“Na sala de aula, a autonomia tem como pressuposto, além da capacidade didática do professor, seu compromisso e, por que não dizer, cumplicidade com os alunos, que fazem do trabalho cotidiano de

ensinar um permanente voto de confiança na capacidade de todos para aprender. O professor como profissional construirá sua identidade com ética e autonomia se, inspirado na estética da sensibilidade, buscar a qualidade e o aprimoramento da aprendizagem dos alunos, e, inspirado na política da igualdade, desenvolver um esforço continuado para garantir a todos oportunidades iguais de aprendizagem e tratamento adequado às suas características pessoais.” (DCNEM-PCN, p. 71)

A cumplicidade da qual trata o trecho é aquela em que o professor reconhece no mundo do aluno as premissas para o trabalho em sala de aula. Não se refere a restringir a experiência do aluno àquilo que ele já conhece mas, a partir do que já conhece, expandir suas reflexões e possibilitar-lhe intervenções sobre esse vivido.

Das escolhas que cabem ao professor a mais forte é a de contextualizar os conhecimentos propostos como objetivos. Quando Lucineide aponta que em alguns momentos os próprios alunos trazem a discussão para a sala de aula, significa que tais temas os afetam, direta ou indiretamente. Não implica uma objetiva relação entre aqueles alunos e imigrantes latino-americanos mas a percepção desses como agentes sociais importantes, presentes nos contextos sociais aos quais estão inseridos. Justifica-se a contextualização como forma de trabalho.

E a partir da LDB vemos esse termo ser usado com insistência. Com o uso e sua crítica – principalmente graças ao mau uso do termo, em atividades e sequências didáticas onde não passa de “introdução interessante” para um conteúdo que depois se desenrola como antes – os documentos passaram a incorporar definições claras sobre esse processo. As DCNs explicitam:

“Não se entenda, portanto, a contextualização como banalização do conteúdo das disciplinas, numa perspectiva espontaneísta. Mas como recurso pedagógico para tornar a constituição de conhecimentos um processo permanente de formação de capacidades intelectuais superiores. Capacidades que permitam transitar inteligentemente do mundo da experiência imediata e espontânea para o plano das abstrações e, deste, para a reorganização da experiência imediata, de

forma a aprender que situações particulares e concretas podem ter uma estrutura geral.” (DCNEM-PCN. pp. 82 e 83)

Esse documento explica a contextualização como recurso didático. A aprendizagem deslocada do contexto se daria de forma descendente, ou seja, partiria de elementos abstratos, adquiridos através de memorização, para sua decomposição em busca de conhecimentos sintéticos e analíticos de suas experiências, por sua iniciativa individual. Teríamos, assim, uma aprendizagem pouco significativa, visto que nem todos os envolvidos no processo conseguiriam atingir esse grau de autonomia em que as abstrações generalizantes poderiam ser aproveitadas para se conhecer seu mundo mais imediato ou mais exterior.

Através da contextualização se abriria a possibilidade de um grupo importante dos alunos se apropriarem dessas abstrações generalizantes e, aí sim, adotá-las para um melhor entendimento de suas questões com o mundo que o cerca.

Nos PCNs encontramos, por exemplo, indicações sobre o curso de História que confirmam essa impressão. Quando eles apontam que

“A partir de problemáticas contemporâneas, que envolvem a constituição da cidadania, pode-se selecionar conteúdos significativos para a atual geração. Identificar e selecionar conteúdos significativos são tarefas fundamentais dos professores, uma vez que se constata a evidência de que é impossível ensinar “toda a história da humanidade”, exigindo a escolha de temas que possam responder às problemáticas contundentes vividas pela nossa sociedade, tais como as discriminações étnicas e culturais, a pobreza e o analfabetismo.” (PCNEM-CH, p. 26)

podemos identificar tanto a possibilidade de escolha do docente quanto a contextualização como hipóteses para a abordagem de nossos problemas em sala de aula. Se cabe ao professor identificar e selecionar os conteúdos significativos, e que dele demanda-se contextualizar tais conteúdos a partir de "problemáticas

contemporâneas", discutir os migrantes de São Paulo cumpriria as duas necessidades. Em Geografia encontramos indicações como

“No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.” (PCNEM-CH, p. 30)

que apontam para o mesmo caminho. Existem também elementos mais específicos que permitiriam atividades sobre as migrações e os migrantes, como quando os PCNs indicam que um dos temas fundamentais para Sociologia, Antropologia e Política é a questão do trabalho. Segundo o documento,

“As relações tradicionais e formais de emprego (com vínculo empregatício, estabilidade, etc) passam a ser, cada vez mais, substituídas por outras formas de organização das relações de trabalho (autônomo, temporário, terceirizado). Este mesmo processo de flexibilização das relações de produção, além do advento de novas tecnologias, despadroneira as relações de trabalho e acaba interferindo no próprio perfil da qualificação exigida pelo mercado de trabalho. Resulta daí um mundo de contrastes extremos, de abundância e escassez, riqueza e penúria, que acabam por reforçar e expandir conflitos regionais com motivações étnicas.” (PCNEM-CH, p. 37)

Abre-se espaço para a discussão de formas atuais de exploração desregulada do trabalho, o que levaria às análogas à escravidão. Em São Paulo, falar disso é declarar a situação de boa parte dos imigrantes, muitos deles pais de nossos alunos. Esse tema – o trabalho – aparece nas outras disciplinas da área. Isso é confirmado pela orientação curricular do Estado de São Paulo, como se lê a seguir.

“Assim, em cada lugar, em cada subespaço, novas divisões do trabalho chegam e se implantam, sem que ocorra a exclusão absoluta das

características das divisões de trabalho anteriores, o que também dá a cada lugar a sua singularidade e faz com que cada forma de divisão do trabalho crie um tempo próprio, diferente do tempo anterior.” (CESP-CH, p. 80)

Podemos também encontrar espaços escondidos em temas como o da organização política dos estados sul-americanos, nas discussões econômicas sobre subdesenvolvimento latino-americano e suas relações com as metrópoles, nos questionamentos sobre sujeito, indivíduo e individualidade, e até, nos debates sobre movimentos sociais. Mas o que nos parece ser razoável para terminarmos essa análise dos documentos vem de um ponto mais "simples". Se contextualização, escolha e temas conexos são caminhos, o que dizer da própria experiência como educadora? Ora, as Orientações Curriculares propõem que a noção de aprendizagem desses documentos

“(...) é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios.” (OCEM-CH, p. 29)

Cada um dos alunos em sala de aula traz consigo uma quantidade incrível de conhecimentos prévios, ainda mais ao tratarmos dessa fase do Ensino Básico. Por que não utilizá-los em sala? E se entre nossos alunos houver alguém proveniente de famílias migrantes, quantos e quantos saberes específicos e singulares não estarão presentes? Por que não socializá-los como forma de promover potenciais transformações sociais em reorganizações dos espaços e das relações? Alguma coisa impediria esse trabalho ou são as escolhas docentes que o fazem?

Lucineide nos fala sobre isso quando propõe que

“A gente tem... eu tenho, particularmente, uma certa liberdade para poder trabalhar. Mas o que emperra e impede trabalhar alguns temas que estão... não que estejam fora do currículo, até se toca nessa relação de alguma forma no currículo mas muito rasa, muito distante. E, para aprofundar, você precisa de ter um conhecimento, um embasamento teórico, metodológico um pouquinho mais aprofundado.”

Poderíamos inferir que um dos motivos desse quase silenciamento sobre tais populações nas atividades docentes seria uma falta de formação mais profunda, ainda nas graduações sobre o tema. Luciana também se remete a isso quando diz que

“a questão das imigrações que eu percebo que na minha formação foi muito superficial, a questão indígena não é nada trabalhada. Gente, é uma vergonha! Eu acho isso.”

Essa inferência, no entanto, contradiria algo que elas mesmas indicam como fundamental na superação desse vazio: a percepção das professoras e professores de que tal discussão é importante para quem vive nesse contexto sócio-geográfico.

Nós só temos respostas para todas essas indagações quando olhamos para dentro das salas. E é disso que trata-se o próximo capítulo. De como alguns outros professores encaram tudo isso que foi proposto anteriormente. E mais.

3. Do dizer, do calar e do falar (ou de como os professores gostariam)

(...) Meu tempo de vida coincide com a maior parte da época de que trata este livro e durante a maior parte de meu tempo de vida - do início da adolescência até hoje - tenho tido consciência dos assuntos públicos ou seja, acumulei opiniões e preconceitos sobre a época, mais como contemporâneo que como estudioso. (...)

HOBBSAWN, 1995, p. 7

Peço licença ao leitor para mais uma vez escrever em primeira pessoa. Sei que assim rompo com os protocolos tradicionais dos trabalhos acadêmicos, mas entendo que, por tratar-se de um trabalho em que o seu cerne está na conversa com professores, não faria nenhum sentido iniciar essa parte sem falar com você.

Entendo ser mais razoável escrever em primeira pessoa pois, como dito por Hobsbawn acima, essa parte tem muito a ver com algo além da pesquisa tradicional, do olhar do observador que se isenta do fato ou do processo investigado. Trata-se aqui de olhar para a própria prática. De reconhecer nas palavras dos outros elementos do seu próprio cotidiano.

Partindo das noções de pesquisador-observador, aquele que isenta-se das relações com o objeto estudado, eu jamais poderia escrever boa parte das páginas que você leu até aqui e as que virão seriam ainda mais complicadas, visto que as conversas com os colegas foram permeados por momentos de um certo desabafo das situações de trabalho, tanto deles quanto minhas. Tentei ao máximo isolá-las, e elas não estão aqui no trabalho como objeto de estudo. Acredito, entretanto, ser evidente que elas estão nas entrelinhas do trabalho. Iloki afirmou que

“Ao recuperar a experiência humana, o processo de sistematização da narrativa assume a forma de uma síntese dialética entre dois ou mais pólos ativos da reflexão e da conceituação, não mais entre ego

conhescente e um outro passivo, mas entre dois sujeitos que refletem juntos sobre as experiências e sobre a visão que cada um tem do outro. A história e a experiência histórica dos sujeitos relacionadas por estruturas de poder e, neste caso, pela colonialidade do poder, ao suplantar a dimensão dos sujeitos de conhecimento constituem nova modalidade de sujeitos a conhecer ou a compreender. Assim, a tradição oral não é apenas fonte, ela mesma é produção de conhecimento. O contador é equivalente ao cineasta social, ao filósofo, ou ao crítico social.” (IOKOI, 2008)

Desta forma, as entrevistas que aparecerão aqui dizem muito também do entrevistador, uma vez que falamos de uma construção compartilhada de saberes e conhecimentos sobre o fazer docente.

Permaneço por mais algumas linhas falando em primeira pessoa pois apresentarei um pouco das escolhas desse Capítulo – que, em um trabalho acadêmico estão alicerçadas em matrizes teóricas. Mas elas também contam muito sobre as escolhas pessoais daquele que escreve.

O primeiro elemento importante é a maneira como as entrevistas-depoimento foram dispostas no capítulo anterior e serão, principalmente, dispostas aqui. Os professores que apareceram foram estimulados a responder os mesmos pontos de observação mas cada um deles reagiu de forma distinta. Por isso optei em transcrever no corpo do trabalho apenas suas falas, omitindo a do entrevistador. Essa escolha tem a ver com a fluidez da leitura mas também pareceu ser pouco interessante levar o leitor a um lugar que não é o da análise compartilhada mas o de uma nova. Isso não quer dizer que você não conhecerá os pontos de observação que foram sugeridos. Todas as entrevistas registradas foram guiadas pelas perguntas a seguir:

- Qual sua relação com o ensino médio? (tempo de trabalho, preferência, visão sobre)
- Qual seu contato com os imigrantes latinos? (conhece, convive, encontra)
- Você já lidou com esses “imigrantes” em sala? (quantos, como, onde)

- Tem atividades pensadas para discutir a condição migrante?
- Como enxerga os espaços de contato formais com o tema? (reconhece, utiliza, imagina)
- Tem abertura para essa questão nas instituições onde trabalha/trabalhou? (tem, enxerga, abriria)
- Como vê a importância do tema? (deve ser tratado especificamente, pode ser transversalizado, não vê necessidade)

Vale reiterar: tais questões serviram de guia nas conversas, não como perguntas fechadas. A outra escolha que deve ser apresentada aqui é a da maneira como as entrevistas foram tratadas. Apesar disso já ter sido descrito na introdução brevemente, vale a pena ressaltar que as falas dos docentes não se dispõem como respostas prontas e dadas a um problema levantado, elas nos servem de caminho para reflexão.

Você, leitor, está convidado a compartilhar as impressões que este pesquisador teve sobre essas conversas. Isso significa que nem os professores nem o pesquisador detêm aquilo que chamaríamos de “verdade absoluta”. Não se trata de uma pesquisa quantitativa onde o número de professores entrevistados poderia representar uma espécie de certeza estatística dos caminhos do professorado paulista. Contudo, não se trata também de uma reportagem onde uma ou duas falas são usadas para sustentar uma determinada visão de mundo, corroborando com o ponto de vista de quem escreve. De maneira análoga a de Favaretto, pode-se dizer que

“Em nossa pesquisa, esforçamo-nos por percorrer outro caminho: os sujeitos da migração, colaboradores do projeto, narraram suas histórias de vida, que, integradas em sua totalidade – e não recortadas em trechos que interessam à análise do pesquisador –, fossem capazes de construir uma outra história da migração, a de quem vive.” (2012, p. 15)

No caso deste trabalho, os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem ajudam a compreender a história de suas escolhas didáticas e temáticas, abrindo-nos espaço para pensar sobre os caminhos de atuação desses na relação com aqueles – os sujeitos da migração. Nesse sentido que as falas dos docentes dialogam com o resto do trabalho, trazendo para o real vivido demandas teórico-metodológicas e possibilidades de ação mais amplas, como sugestão, principalmente, de questionamento aos colegas de profissão.

Devo, por fim, insistir. Os professores que têm suas vozes trazidas para esse texto não são “objetos de pesquisa”. São sujeitos com todas suas trajetórias e escolhas respeitadas. Cada uma delas – trajetórias e escolhas – nos mostram muito da complexidade do trabalho docente e das dificuldades em fazer dessa atividade algo coerente com as expectativas dos próprios educadores e do seu entorno.

3.1. Quando os professores não conseguem dizer

Paulo Thiago

O momento onde você pode criar discussões mais aprofundadas

Meu nome é Paulo Thiago, sou professor de Geografia do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio, leciono hoje em escola pública da prefeitura de São Paulo, também leciono numa escola particular, na região central de São Paulo. Já leciono há 12 anos, tanto em escolas públicas como em particulares, tive vivência na escola do Estado também e algumas outras privadas. Na prefeitura estou há cinco anos, nas escolas particulares eu leciono há 12 anos já.

Minha vivência, dentro de sala de aula, é sempre trabalhar conteúdos de modo mais prático e que partam de uma vivência dos alunos, onde tenha espaço para discussões em diversas questões, seja socioeconômica, ambiental, política. Minha ideia de educação vai nesse sentido.

Em relação à preferência sim, gosto e tenho maior facilidade para trabalhar dentro do Ensino Médio, que é o momento onde você tem uma formação mais efetiva como cidadão e a própria relação da ação desses educandos em relação já ao mercado de trabalho, à questão política, à questão do próprio desenvolvimento intelectual a partir já de uma... que é bem interessante no Ensino Médio, a construção de um senso crítico em relação à várias questões que permeiam a sociedade.

Então, o Ensino Médio tem um viés interessante que é o momento onde você pode criar discussões mais aprofundadas, onde você usa muito a vivência dos alunos. Isso fortalece mais as discussões dentro do Ensino Médio. A própria importância deles, os alunos estão caminhando para o mercado de trabalho, estão criando uma visão crítica sobre o mundo, sobre questões ambientais, socioeconômicas, políticas, então, é interessante nesse sentido. É legal, nesse

momento do Ensino Médio, você conseguir criar, dentro desse senso crítico deles, visões diferentes, que eles possam seguir, a partir do senso crítico deles ou não. Então, você cria mais vertentes para um pensamento crítico. Mas o Ensino Médio dá essa gama de maior aprofundamento e maiores discussões em sala de aula.

Fica mais fácil você entender o que eles pensam, qual é a vivência deles

Com certeza eu tive bastante contato, tanto na escola pública como na particular, com esses imigrantes. A relação é, há uma certa segregação que ocorre em sala de aula e aí eles ficam um pouco mais restritos a conversar diretamente com o professor. Mas eu tento sempre deixar um canal aberto. *Então, dentro das discussões em sala de aula eu tento sempre colocar algo relacionado a essa questão da migração em conteúdos que discuto em sala de aula, nos próprios debates sobre um determinado tema e isso traz eles mais próximos de mim como professor.* Então, esse contato acaba sendo interessante, acabo conseguindo criar essa abertura para discutir temáticas que a gente discute em sala de aula mas também a própria relação de conversar sobre outras questões relacionadas à vida deles, um pouco da origem. Sempre tento deixar esse canal aberto porque fica mais fácil você entender o que eles pensam, qual é a vivência deles ou dificuldades que eles tenham ou, às vezes, frustrações sobre alguma questão que ocorre em sala de aula. Então, esse canal aberto sempre deixo para esses alunos que vêm de comunidades imigrantes. Isso fortalece bastante o contato em sala de aula e até a própria relação do respeito e do acesso que eles têm sobre o professor.

O meu contato fica mais restrito à sala de aula mesmo, à instituição escolar, tanto na pública como na particular. *Mas é um contato bem interessante porque acaba enriquecendo as discussões em sala de aula pela própria vivência e também porque enriquece meu próprio desenvolvimento intelectual e minha visão em relação... a ideia de fortalecer mais políticas públicas, a necessidade delas para recepção desses imigrantes.*

Já viajei para alguns países latino-americanos, inclusive, países da América do Sul e acabei tendo contato. Contato breve mas deu para entender um pouco da origem, entender um pouco da cultura e relação do trabalho, a relação socioeconômica, os problemas sociais que ocorrem dentro desse cotidiano nesses países. Lógico que é sempre uma visão um pouco mais restrita, como turista, você acaba não conhecendo bem a fundo a realidade de vivência dentro desses países. Mas o contato aqui em São Paulo, no caso, é bem interessante, então, dá para entender um pouco de como é a vivência deles, o cotidiano. E, como eu coloquei, essa necessidade dessa recepção mais organizada diante de políticas públicas para o desenvolvimento dessas comunidades. Mas sempre foi um contato bem enriquecedor.

Discutindo a própria relação dessa vivência deles

Eu tento trazer para a sala de aula documentos mais atrelados, alguns dados estatísticos, mas em menos proporção, porque aí os livros didáticos fornecem alguns dados. Mas vou trabalhar mais com notícias mesmo. *Então, trago algumas notícias para se discutir em sala de aula sobre essa questão. E utilizo bastante hoje documentário, então, sempre que vou discutir alguns conteúdos, principalmente relacionados aos novos fluxos migratórios, a migração internacional do Brasil, principalmente em relação à questão do trabalho ou da migração forçada por motivos de conflito, ou questões ambientais ou questões sociais, um exemplo do caso do Haiti... então eu trago documentários e em cima deles eu faço a discussão pois acho que é mais fácil de eles visualizarem essas questões.*

Países da América do Sul, no caso, principalmente Peru e Bolívia, é mais a discussão porque, dentro da escola pública que eu leciono, na prefeitura de São Paulo, mas também na escola particular, por estar numa região mais central você tem um contato maior com esses imigrantes desses dois países que citei. *Então, você acaba discutindo a própria relação dessa vivência deles, a relação do trabalho, a relação da questão do acesso, a questão social também, socioeconômica, então, se discute mais neste sentido. Mas acho que o grande forte mesmo são notícias e documentários.*

Aí é uma vivência que eu trago para a sala de aula

Em relação à instituição, no caso, a prefeitura de São Paulo, como professor, sim é bem discutida essa relação. *São vários projetos atrelados a isso, uma cobrança até da Diretoria de Ensino em relação a você trabalhar alguns projetos voltados aos imigrantes que hoje são alunos também da escola, da prefeitura.* Então, são vários trabalhos, desde... principalmente a comunidade boliviana, hoje dentro das escolas públicas da prefeitura... mas vários casos hoje de vivência eu tive no ano passado em relação aos sírios, recepção devido aos conflitos que hoje ocorrem. Então, tem uma recepção, tem projetos, eles criam alguns documentos para adaptação da língua na recepção desses alunos.

Agora, em relação à escola particular, existem projetos sim para trabalhar uma questão social dentro da escola particular mas são bem menores em relação à projetos e a própria recepção desses alunos. Mas existe também, existem alguns projetos que trabalham de modo interdisciplinar ou dentro de eventos que ocorrem dentro da escola particular. Inclusive, esse ano o tema é imigração numa feira cultura da escola particular. *Mas é isso, acho que na prefeitura você tem um engajamento um pouco maior até pelo número ser maior também desses alunos nas escolas públicas.*

Pela minha vivência, pelo material que utilizo hoje, que é mais material apostilado e um pouco de livro didático, a discussão é – dentro do Fundamental II, por exemplo – bem simplória em relação a essas novas migrações de países latino-americanos, aqui da América do Sul, principalmente.

Mas no Ensino Médio você já tem uma discussão um pouco mais aprofundada, a quantidade de documentos que vai se discutir também são bem coesos mas eu acabo levando alguns para utilizar dentro de sala de aula. E um pouco da vivência mesmo, do contato, pensando em São Paulo como uma grande metrópole que a gente acaba tendo esse contato maior pela chegada desses imigrantes nos grandes centros urbanos como aqui. Mas aí é uma vivência que eu trago para a sala de aula. *Agora os documentos são um pouco mais... não são tão bem trabalhados,*

então, depende de um aprofundamento maior e de uma discussão maior do professor, de trazer alguns documentos de fora para se discutir em sala de aula.

Só reiterando, essa segunda questão vem de iniciativa do professor mesmo, vem de iniciativa do professor, no meu caso, para se debater porque o número de documentos é muito pequeno para se discutir dentro desses fluxos migratórios hoje, como recepção aqui no Brasil.

Os alunos começaram a reconhecer um pouco da cultura deles dentro da escola

Na minha visão, existe ainda uma questão de que faltam diversas políticas públicas em relação ao acesso e à recepção desses imigrantes dentro das escolas públicas e particulares. Projetos, principalmente, relacionados à adaptação da língua para o desenvolvimento escolar desses alunos que acabam tendo problemas tanto em questão aos conteúdos, à interpretação e várias outras habilidades, por causa dessa necessidade e dificuldade em relação à língua. E não só por conta disso, pensando num contexto mais exterior à escola você também tem a relação das políticas públicas em torno do acesso à moradia, saúde, o acesso ao desenvolvimento universitário, acesso à universidade e várias outras políticas públicas, em relação ao trabalho também, para criar uma recepção e um acesso maior dessas comunidades.

Já trabalhei alguns projetos na escola pública em relação a algumas comunidades asiáticas. Então, trabalhei um projeto em sala de aula para demonstrar um pouco da cultura e a influência dela dentro do Brasil. O que, de certo modo, dentro do projeto deu muito certo porque os alunos começaram a reconhecer um pouco da cultura deles dentro da escola.

Dentro da mídia, da relação cultural, da relação do trabalho... então, foi uma construção interessante, houve um aspecto de desenvolvimento e de melhor recepção dessas comunidades nessa escola pública em que trabalhei esse projeto. E é isso.

Em relação ao tema, vejo que há ainda uma certa ausência de políticas educacionais que vão de encontro à recepção dessas comunidades imigrantes que chegam no Brasil. E, em relação também à própria vivência no espaço das escolas e também dentro da sala de aula, há um certo xenofobismo ainda e uma recepção ainda um pouco arredia em relação à entrada desses imigrantes na educação – tanto na escola pública como nas particulares.

.....

Tentarmos discutir um assunto e esbarrar em questões que vão além da sala de aula. Nesse trecho do trabalho é o que se pretende discutir. E, de certa forma, podemos reconhecer nas palavras de Paulo Thiago algumas dessas travas.

Assim, como fora dito pelas professoras Luciana e Lucineide, a escassez de materiais “oficiais” disponíveis para o trabalho sobre as migrações recentes dificulta a inserção do tema. Recai, mais uma vez, sobre a iniciativa do professor a escolha sobre o quanto se fala sobre a questão. Ainda que tenhamos discutido no capítulo anterior como tal tema pode aparecer de forma significativa nos currículos de Geografia, mesmo um professor dessa área sente falta de algo mais bem organizado.

A remissão às apostilas também é repetida. Quando se refere a tais materiais a impressão que temos é de que eles, de certa forma, engessam o trabalho docente. O professor os coloca em termos de análise ao dizer que a abordagem deles *“é bem simplória em relação a essas novas migrações de países latino-americanos, aqui da América do Sul, principalmente.”* Se confrontarmos as suas declarações com as entrevistas já apresentadas aqui veremos que quanto mais “fechado” é o material menos ele inclui a discussão sobre os recentes fluxos migratórios.

E essa pouca discussão pode ser potencializada pela fala constante de que nessa fase da formação o objetivo é o mercado de trabalho. Se retomarmos a noção de que o foco do Ensino Médio é o desenvolvimento de competências, a busca por uma formação preparadora para o mercado de trabalho diminui a força do

trabalho com as competências. E significa também limitar o papel da educação a um espectro socializador meramente utilitarista. Segundo Borges (2006, p. 86)

“Dizer que a vocação fundamental da educação é formar os indivíduos para a vida em sociedade, não implica necessariamente assegurar a concretização prática desse ideal, nem garantir que a educação, em todas as suas formas, estará naturalmente voltada para esse fim em definitiva. É necessária, antes disso, uma decisão deliberada em fazê-la coexistir, prevalecer ou sucumbir em meio aos objetivos individuais. Por esse motivo as diferentes etapas de socialização foram partilhadas por atmosferas educacionais distintas e com intensidades variadas ao longo da história. Atualmente essa distribuição de papéis entre os diferentes entes educativos é cada vez menos nítida, mais difusa entre os diversos setores educacionais, também esses mais difusos. Se por um lado esse fator torna mais difícil a identificação e a responsabilização de atores por determinadas funções, por outro ele cria também um imenso potencial de cooperação entre setores que agora passam a exercer uma co-responsabilidade pela formação individual e social do indivíduo”

Isso significa dizer que quando um professor, como Paulo, identifica em seus espaços de trabalho uma preocupação quase restrita com um dos espectros da formação do aluno o trabalho não pode estar sendo bem feito.

Outro elemento que chama a atenção nas palavras do professor é a (im)possibilidade de trabalhar o tema fora dos projetos. Ele se remete textualmente a essa modalidade de ensino quando pensa nos espaços onde realizara alguma abordagem mais específica com relação aos temas propostos. E ainda destaca que na Prefeitura há uma pressão dos dirigentes educacionais para que se faça algo: *“uma cobrança até da Diretoria de Ensino em relação a você trabalhar alguns projetos voltados aos imigrantes que hoje são alunos também da escola”*. Mas essa pressão não parece vir acompanhada de subsídios materiais e organizacionais para tal trabalho, quando o mesmo docente diz que *“há ainda uma certa ausência de políticas educacionais que vão de encontro à recepção dessas comunidades*

imigrantes que chegam no Brasil”. Ora, se há cobrança deveria existir respaldo, que deveria vir em forma de políticas públicas.

Quando Carvalho se remete ao trabalho feito na EMEF Infante Dom Henrique, em que alunos da instituição, envolvidos em um projeto de reconhecimento mútuo entre bolivianos e brasileiros, foram à Bolívia, ele nos alerta que

“A Expedição à Bolívia foi possível devido ao comprometimento do então secretário municipal de Educação, César Callegari, que numa visita à EMEF toma conhecimento do projeto desenvolvido com os alunos estrangeiros e garante esforços na obtenção de recursos para a viabilização da empreitada.” (2015 p. 202)

Louvável esforço individual mas que reflete, inversamente, a inexistência de uma política de subsídios, materiais e conceituais para o desenvolvimento desses projetos.

Entretanto, voltando à fala de Paulo, chama ainda mais atenção quando ele indica que na escola particular onde leciona isso também ocorre. A escolha da imigração como tema de um trabalho de ano parece, a princípio, abertura interessante ao tema. Mas não parece haver, por parte da instituição, uma política e acolhimento desses alunos, quando é dito que *“na prefeitura você tem um engajamento um pouco maior até pelo número ser maior também desses alunos nas escolas públicas”*.

Essa última declaração faz saltar aos olhos um termo que é repetido muitas vezes na sua fala: vivência. A vivência do professor, as vivências dos alunos imigrantes e descendentes, a vivência dos alunos em geral. Nos remetendo à discussão do capítulo anterior sobre a contextualização teríamos então muito espaço para tal prática. Se lançarmos a vivência como matriz de discussão encontraremos as proposições de Paulo Freire sobre a necessidade de partirmos do conhecimento prévio dos alunos para podermos estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem mais completa. Freire nos provoca:

“Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma intimidade entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (...) Porque, dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada a ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Apreendidos estes operam por si mesmos.”
(1996, pp. 30-31)

Ao não entendermos a escola como simples transferidora de saberes consagrados mas como promotora de reflexões sobre o mundo que a cerca, soa óbvio o uso das vivências para expandir a capacidade da instituição em reconstruir sua sociedade. Contudo, aparece também, nas entrelinhas do depoimento do professor Paulo Thiago, a pouca conversão dessa vivência em efetivo trabalho sobre os temas. Quando ele próprio se refere à iniciativa do professor em discutir tais questões nos conta que não se trata de programa escolar, intenção pedagógica ou definição curricular abordar tal discussão.

As instituições escolares, pelo menos as que ele se refere, não impedem o trabalho sobre migrações. E só. Não impedir não significa reconhecer a importância da discussão e transformá-la em objetivo institucional. Se essa situação é verificada em outras escolas temos alguns dos motivos mais fortes das ausências. Se nos remetermos apenas às falas de Luciana e Lucineide, essa inferência não parece tão absurda.

As maneiras de tratar do tema encontradas pelo docente também nos apontam elementos fundamentais desse “falar pouco” ou “falar limitado”. O uso de documentários e de notícias revela uma vontade de alicerçar o trabalho em fontes minimamente confiáveis. Não que essa opção não seja comum para vários professores. Mas, quando colocamos essa informação em oposição ao pouco (ou nenhum) apoio de materiais oficiais para discutir um assunto específico, podemos

imaginar que existem muito mais dificuldades e barreiras para o tratamento da matéria do que incentivos.

Mesmo que consideremos o enfoque nas questões relativas ao mercado de trabalho – trabalho análogo à escravidão, direitos trabalhistas, desemprego – podemos compreender que a situação específica dos latino-americanos é tratada por total determinação do docente.

A situação apresentada até aqui, levando em conta os três depoimentos, aparenta bastante difícil. Mas nas três vozes há ao menos uma tentativa de chegar no tema. E quando o professor simplesmente não chega? O que poderia explicar?

3.2. Quando os professores calam

Adriano Ferreira Gonçalves

Na segunda metade do século XX essas questões praticamente desaparecem do curso regular

Meu nome é Adriano, sou professor de História desde o início de 2000, comecei a lecionar muito cedo, antes mesmo de concluir a universidade e toda minha trajetória foi feita no ensino particular, na rede particular de ensino.

Nos últimos dez anos, além da rede particular de Ensino Médio, também comecei a dar aula em cursinho pré-vestibular. Então, minha trajetória no ensino se restringiu à rede particular mesmo, seja do ensino regular, seja do curso pré-vestibular.

Desde que optei pela minha carreira de professor, meu objetivo era trabalhar com os alunos do Ensino Médio. Acredito que no Ensino Médio é possível levar um debate, discutir questões de uma maneira mais aprofundada com um nível de abstração que eles são capazes de fazer e eu me sinto mais à vontade, mais preparado para trabalhar. É verdade que nos últimos anos eu percebo que o Ensino Médio tem se tornado bastante infantilizado, se estimula pouco a autonomia, inclusive, a autonomia intelectual dos alunos. De modo que algumas dessas discussões a respeito do Ensino Médio parecem que são excessivamente restritivas para formar ultra especialistas em cada uma das disciplinas ou, muitas vezes, se dá um curso absolutamente superficial sem poder explorar um potencial de sofisticação, de construção de um repertório cultural que, independente da carreira que o aluno pretenda seguir (e se ele vai continuar a seguir) nos estudos no ensino superior, eu acho que fica fazendo falta nessa formação geral do aluno.

No trabalho que desenvolvo, *temas como a imigração recente são pouco ou nada cobertos por esse material*. Nosso curso, seja no Médio ou no pré-vestibular, está bem restrito à parte cronológica dos temas que costumam incidir

mais nas provas de ingresso para o ensino superior. Desse modo, esse tema, se costuma ser contemplado nos cursos regulares do Ensino Médio, é pela disciplina da Geografia. Em História, o que a gente costuma trabalhar a respeito de imigração ou comentar diz mais respeito aos aspectos históricos, século 19 e 20, a primeira metade do século 20 mais precisamente. *E na segunda metade do século 20 essas questões praticamente desaparecem do curso regular.* Claro que isso não impede que a gente, durante o curso, mencione aspectos relevantes ou referenciados a essa temática. Mas nunca de uma maneira aprofundada, mais uma citação do que se debruçar realmente sobre o tema.

Em relação a como a instituição encara o tema da imigração, o colégio onde atuo hoje é de cultura alemã, portanto a gente lida com alguns alunos que são filhos de alemães ou são alemães que vieram recentemente para o Brasil. Isso acontece com alguma frequência.

Então, o tema da imigração alemã, por exemplo, reforça algumas ideias que a gente já trabalha em relação ao século 19, a imigração se dá a partir da segunda metade do século 19, e como isso não é um fluxo migratório significativo em termos numéricos, não chega a entrar nos temas de Ensino Médio propriamente ditos, afinal de contas, *muitos desses alunos vêm morar no Brasil durante um período curto de tempo, às vezes porque o pai veio trabalhar, o pai é um executivo, trabalha numa multinacional, eventualmente vai viver aqui dois, três, cinco anos, depois pretende voltar para a Alemanha.*

Em relação aos imigrantes latino-americanos, são raríssimos os casos, estou lá desde 2013 e não me lembro de ter trabalhado com imigrantes latino-americanos no colégio desde então.

Nos últimos anos, em relação ao tema da imigração, dessa imigração recente, ela se confunde também um pouco com o drama dos refugiados. Então, nos últimos tempos eu procurei me aprofundar mais no tema dos refugiados que começam a se transformar num problema no período das grandes guerras mundiais. Então, sempre procuro discutir com os alunos algumas dessas questões envolvendo deslocamento em massa, pessoas fugindo da guerra, fugindo da miséria, fugindo da fome. Inevitavelmente, a gente menciona aspectos a respeito desse processo

contemporâneo, eu lembro os alunos que hoje a gente tem um número maior de refugiados do que tinha na época das guerras. É verdade que é um problema para a Europa mas isso também se transforma num problema global.

Então, principalmente no caso dos haitianos, que vinham em levadas significativas para o Brasil no começo deste século, a gente mencionava as questões humanitárias envolvidas, lembrando a Declaração Universal dos Direitos Humanos mas, como eu disse lá no começo, nada muito aprofundado, era só retomando a questão dos Direitos, do direito à vida, do direito ao trabalho e que muitas vezes esse drama podia estar muito próximo da gente. Não por que a gente percebia cotidianamente mas por que ele está no cotidiano de grandes cidades que acabam recebendo esse grande número de pessoas.

É claro que a imigração corre em paralelo com o drama dos refugiados mas, ainda assim, reforça a ideia dos direitos humanos. Procurei associar aos temas ali do final da década de 40, final de Segunda Guerra Mundial, Fundação da ONU etc.

Nos lugares onde eu trabalho e mesmo onde vivo, a presença desses imigrantes ainda não é significativa. Então, o contato que tenho com eles é muito pequeno. Lembro que minha irmã, durante um bom período da vida dela, morou na região central, próximo ao bairro do Pari, então, naquela época, isso já faz um tempo, eu tinha mais contato, via mais, tinha as feiras. A comunidade boliviana, principalmente, era muito presente ali no bairro. Depois que minha irmã se mudou eu, praticamente, não tenho mais contato com esses imigrantes.

No caso do colégio onde dou aula, como atende uma faixa social completamente distinta de um imigrante recente – ainda mais vindo do continente latino-americano – a gente praticamente não vê, não tem contato mesmo, nenhum com esses imigrantes.

Por outro lado, no cursinho, que é onde hoje eu teria mais chance de encontrá-los, ainda não começaram a aparecer. *Na medida em que eu imagino, é só uma hipótese, que muitos deles vieram para cá crianças, então, não estão ainda na faixa etária que costumamos atender no cursinho, que seria algo em torno de 16, 18 anos de*

idade. Eu acredito, penso também que daqui a algum tempo isso seja mais frequente nessas instituições que preparam para o vestibular ou qualquer coisa semelhante.

Numa das unidades em que trabalho, em Osasco, por exemplo, é comum a gente ver esses imigrantes no comércio local ou nas ruas, mas ainda assim, não como um público significativo num cursinho pré-vestibular.

.....

A escolha por apresentar a fala do professor Adriano nesse item é guiada por dois sentimentos/motivos. O primeiro deles, mais metodológico e de simples constatação, tem a ver com a localização da instituição escolar onde o mesmo trabalha. Escola tradicional, de uma parte da elite da região do Morumbi, se anuncia quase imediatamente como inversa ao que parece ser o lugar de encontro dos migrantes. Disse, contudo, lá no começo desse texto, que era necessário estabelecer uma espécie de “controle”, lugar onde os professores não seriam “induzidos” pela realidade do entorno a trabalhar com a questão, podendo assim dimensionar a verdadeira atenção que alguns colegas dispensariam ao tema. Sendo assim, o espaço do trabalho onde serão discutidos os vazios, as ausências do assunto se transforma no ideal para tal reflexão. Mas existe um segundo motivo.

A mesma instituição desenvolve um projeto, uma espécie de escola paralela, que atende crianças e adolescentes provenientes, em sua maioria, de Paraisópolis²⁰. Os alunos da escola “regular” não frequentam as mesmas aulas que os da “comunidade”, apesar de terem alguns momentos de contato. Como em outras comunidades pobres, a presença de pessoas provenientes de outras regiões, do próprio país ou de outros países é bastante comum. Se é assim, por que não tratar dos fluxos populacionais? Existem determinações do próprio colégio para que isso

²⁰ Bairro-favela localizado na região do Morumbi é, segundo o Censo de 2010, a área com a maior densidade demográfica do país e a segunda comunidade em número de habitantes de São Paulo. (Disponível em <https://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=3&idnoticia=3123&t=grade-estatistica-permite-obter-dados-censo-2010-diversos-recortes-espaciais&view=noticia>. Acesso em 14 de outubro de 2018.)

não aconteça? Os professores sentem necessidade de falar do tema mesmo que os migrados não estejam em ambos espaços?

Entretanto, para começarmos a discutir os motivos do silêncio em algumas circunstâncias dos professores sobre a temática, devemos recuperar falas das professoras Luciana e Lucineide. A primeira nos disse entender ser um absurdo ela não ter sido preparada na universidade para tratar do tema, o que já fora, inclusive, discutido. E a segunda diz-nos, em suas palavras, que *“para aprofundar, você precisa de ter um conhecimento, um embasamento teórico, metodológico um pouquinho mais aprofundado.”* Impossível não discutirmos sobre a formação para o ensino.

O problema da formação dos professores é grande o suficiente para gerar um trabalho específico. Neste, satisfaz-nos dizer que as afirmações das professoras confirmam um sentimento comum nas salas dos professores, de que fomos pouco ou mal preparados para a atividade docente. E aqui não trata-se de um ou outro tema em particular. Se quisermos ser mais específicos, remetermo-nos ao assunto das migrações, isso fica ainda mais claro. Barbaceli (2017, p. 75), ao discutir as relações entre a adoção do ensino por competências e a formação docente, indica que

“A adoção de aspectos próprios da economia como agilidade, competitividade, flexibilidade, tecnologização, avaliação e classificação contribui, nas instituições educacionais, para a emergência de novos modelos de ensino e de docentes ideais. Assim, da mesma forma que os estudantes e outros profissionais, os professores passam a ser cobrados por competências, aparecem relacionados à profissionalização docente. Ou seja, as reformas educacionais apontam a necessidade de um novo tipo de docente: responsável pelo processo educativo, com iniciativa na resolução de problemas, flexível nas negociações, empreendedor, com conhecimentos técnicos profundos e consciência da necessidade da educação continuada.”

Confrontando o trecho com a fala dos professores até aqui, encontramos um incômodo com sua própria formação, o que poderia ser justificado por essa expectativa de um novo profissional. Por ser responsável pelo processo educativo

ele se cobra quando não é capaz de dar conta de algo a que se propõe e percebe estar, nas falhas de sua formação ou na necessidade da educação continuada, a lacuna entre o que deveria saber para realizar bem suas funções e o que sucede de fato nas salas de aula. Desta maneira, ao não dar conta o tema das migrações, ele se indica como culpado pela pouca expressividade do assunto. Em alguns casos, poderíamos supor, os professores podem escolher não tratar da matéria por sentirem-se incapazes. A forma de superar tal sensação é o respaldo da instituição de ensino e dos dirigentes educacionais. Temos visto até aqui que observa-se o contrário na realidade escolar.

O professor Adriano não se remete a essa deficiência da formação. Contudo apresenta outras justificativas para a omissão da discussão. A primeira delas diz respeito à natureza do que considera imigrante. Há uma clara distinção entre imigrante e refugiado, assim como na fala do professor Paulo Thiago. Tratado como tema humanitário, a questão dos refugiados é vista como diferente das migrações. Fica a dúvida do que cada docente considera como refugiado ou imigrante. Segundo o Estatuto do Imigrante considera-se imigrante “pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil” (BRASIL, 2017). A condição de refugiado, segundo a mesma lei, significa condição excepcional de um migrante, portador de visto de acolhida humanitária ou tenha recebido asilo político. Assim, todo refugiado é imigrante, apesar de nem todo imigrante ser refugiado.

Entretanto, quando um indivíduo ou grupo de pessoas se afasta de seu país de origem de forma alheia a sua vontade parece provocar mais interesse. Fica o questionamento se, em caso de migração por questões econômicas não existe em certa medida alheamento da vontade.

Tomando especificamente a fala de Adriano, destaca-se a ideia de que os europeus que vem para o Brasil ocupar cargos de destaque em multinacionais e seus filhos não são imigrantes. De acordo com a legislação nacional são, o que os incluiria no escopo das discussões sobre fluxos recentes de migração. Partindo dessa compreensão o tema poderia ser mais comum, mas como o que acontece é o oposto, esses fluxos parecem ser temas relativos ao *outro*, ao espaço da alteridade.

Se retomarmos a discussão sobre a importância da vivência para a definição de conteúdos e métodos, a experiência de Adriano poderia estar no grupo das situações de imigrantes presentes, não fosse a não identificação apontada acima.

Podemos estar apoiando-nos em uma hipótese frágil: a de que os professores que não tratam do tema não reconhecem certos fluxos como migratórios. Ainda assim, parece viável considerar tal hipótese, ainda mais quando retomamos a tradição paulista de considerar-se “terra de imigrantes”. E aquela fragilidade se dilui ao compararmos esse último depoimento aos anteriores, onde imigração aparece como situação específica de alguns grupos ou períodos. Senso comum ou não, o não reconhecimento do outro em si impede o que os documentos oficiais chamam de contextualização.

Outro elemento apontado pelo docente como limitador das discussões é a proximidade cronológica do assunto com o presente, o que, no caso da História, poderia ser identificado como dificultador, levando em consideração que boa parte dos currículos ainda veja a História do Presente com ressalvas. Mas trata-se de um equívoco comum. O que chamamos de fluxo recente, na verdade, trata-se de um processo de aproximadamente 50 anos. Se nos atermos apenas para os bolivianos, a partir do exposto por Carvalho, vemos que

“A imigração boliviana como diversos estudos apontam não é algo novo no Brasil. O ponto de partida foi a década de 1950 devido a um programa entre Brasil e Bolívia que beneficiava estudantes bolivianos que vinham para o território brasileiro em busca de qualificação acadêmica. Entretanto é a partir da década de 1970 que a migração boliviana e de outros países da América do Sul torna-se uma constante, intensificada, no caso da Bolívia, a partir de 1985.

A impressão de que a imigração boliviana é algo recente ocorre porque nos últimos anos ela se acelerou. Segundo o último Censo (2010), entre 2000 e 2010 o número de bolivianos na cidade de São Paulo cresceu 173%. O Consulado da Bolívia estima que a população total no Brasil seja em torno de 350 mil imigrantes, sendo 75% residentes na região metropolitana de São Paulo. Entretanto outros órgãos como o Centro de

Estudos Migratórios acreditam que há em São Paulo aproximadamente 500 mil imigrantes bolivianos.” (2015, p. 164)

Sendo assim, se conteúdos como a Ditadura Civil-Militar no Brasil ou o fim da Guerra Fria podem ser inseridos sem temer romper com as “fronteiras do distanciamento histórico”, a imigração de latino-americanos poderia ser tratada tranquilamente, inclusive pelos professores de História. Esse argumento reaparece em conversas com outros docentes, e a confusão permanece. Podemos fazer uma suposição dialética nesse caso, se quisermos colocar que o pouco contato com o tema nos faz pensar que trata-se de algo muito recente e, sendo assim, tem-se pouco contato; forma-se um círculo do qual não se poderia escapar. Mas é inegável o quanto essa argumentação aparece como justificativa para o pouco ou nenhum trabalho com o tema.

Vale salientar, mais uma vez, que os materiais por vezes ocupam um espaço de impedidor do trabalho. Considerando as declarações do nosso último interlocutor, podemos ver que a preparação para o que vem a seguir do Ensino Médio ainda é tido como definidor de caminhos. A menção a uma “escolha cronológica de temas” faz-nos pensar sobre o quanto ainda encontraremos materiais didáticos²¹ que pretendem desvendar os segredos das avaliações gerais – ENEM e vestibulares – e que pouco ou nada refletem as propostas de educação “por” e “para” competências.

Se acumularmos, agora, os elementos que impedem o trabalho com o tema aos que dificultam, mesmo com a persistência dos docentes, teremos um quadro bastante preocupante. Mesmo que consideremos que formação, suporte pedagógico, materiais e conceituação impliquem em obstáculos ao trabalho, vemos em todos os professores que falaram até aqui, tentativas de ação. Entretanto, também aparecem nas conversas com professores momentos de efetivação das

²¹ Lembro que escolheu-se não tratar dos materiais didáticos usados pelos docentes justamente pela quantidade e variedade desses materiais, o que nos conduziria a um outro trabalho de pesquisa, complexo e cheio de nuances. Apenas para constar, em meu período como docente, por mais de 10 anos, nunca trabalhei com material (livro ou apostila) que abordasse o tema na disciplina de História ou nas disciplinas de Sociologia e Filosofia.

discussões, processos de ensino-aprendizagem realmente potentes, por motivos distintos. É desses “casos de sucesso” que trataremos a seguir.

3.3. Quando os professores falam

Marcelo Carezatto

A gente trabalha com a construção das populações

Meu nome é Marcelo Carezatto, sou professor de História e Geografia, formado em História pela USP. Já dou aula há oito anos, fui professor do Estado, concursado durante quatro anos e me exonerei. Dei aula em algumas escolas particulares, hoje dou aula prioritariamente em uma escola, além de aulas particulares. Trabalho com Ensino Médio e Fundamental II.

Os alunos são expostos a este tema de forma recorrente

No momento, trabalho com material Anglo que traz, principalmente em Geografia, alguma informação interessante sobre a imigração. Em História a gente fala bastante de etnia e etnocentrismo, o que é muito interessante. *Mas, em Geografia, como a gente trabalha com a construção das populações, a gente tem a chance de falar legal sobre imigração.* A apostila, inclusive, na versão nova, traz algumas informações legais, ela traz textos que são... documentos que são... recortes de jornal falando sobre o Trump, falando sobre a proposta de construir um muro entre Estados Unidos e México, falando do problema da xenofobia nos EUA, *falando da necessidade que a economia tem de utilizar os imigrantes como mão de obra nos países onde a gente tem uma taxa de natalidade muito pequena, onde a população está diminuindo e a população idosa crescendo muito.*

Fora isso, como a escola em que trabalho fica num bairro que está recebendo muitos imigrantes chineses e bolivianos agora, *tento trazer alguns materiais de referência para discutir essa imigração recente, levo algumas entrevistas ou alguma matéria de jornal para discutir em sala de aula.* O resultado

depende de sala a sala, obviamente. Às vezes a discussão é mais acalorada, às vezes ela não existe, a sala é mais passiva. Mas, de qualquer forma, os alunos são expostos a este tema de forma recorrente.

A apostila me dá abertura para eu introduzir esse assunto de forma mais complexa mas ela mesmo aborda de forma superficial, de forma simples. Principalmente no Fundamental.

Nesse ano, especificamente, nós trabalhamos uma Feira Cultura cujo assunto era Imigração, então, cada professor acabou escolhendo um tema ou grupo, uma etnia, um grupo de imigrantes para trabalhar. Eu fugi um pouco ao tema principal porque os professores buscaram todos trabalhar com imigração no século XX, italianos, espanhóis, japoneses etc. Eu preferi trabalhar com os primeiros imigrantes da América, então, falei mais sobre a discussão, sobre a passagem pelo Estreito de Bering etc. *Mas teve um professor, o João, que fez um levantamento sobre os imigrantes da nossa escola, montou um gráfico que mostrava a incidência por turma e a origem desses imigrantes. Com certeza vou pegar esse material no ano que vem para usar com os alunos.*

Fora o que o material propõe, nunca houve uma cobrança para que eu tratasse desse tema, isso sempre partiu de uma iniciativa própria.

Eu prefiro trabalhar com Fund II do que com o Ensino Médio. Hoje eu trabalho no Ensino Médio com um material que chama HAC, que é Habilidades e Alta Complexidade, do Anglo mesmo, que é um material que exige que os alunos debatam sobre temas variados. Um material interessante mas que na escola em que trabalho tenho uma dificuldade grande de desenvolver por conta não só de uma falta de interesse dos alunos como também de uma dificuldade que eles têm de relacionar os temas. O material é multidisciplinar mas os alunos não conseguem sair muito do básico. *Essa falta de interesse dos alunos em relação ao estudo, ao material, na escola em que trabalho, no Pari, eu devo a uma condição da própria região, acho que é uma cultura da região, que os alunos não busquem faculdades públicas, que não tenham pretensões muito grandes de USP, Unesp e Unicamp. A intenção deles é continuar o trabalho dos pais em sua loja ou confecção – a maioria deles são filhos de donos de lojas ali na região do Brás, Pari – eu vejo em poucos*

alunos a ambição ou a pretensão de prestar uma universidade pública e, por isso, eu acho que o interesse deles é muito menor.

A situação inversa presenciei em outras escolas em que trabalhei. Houve uma escola, por exemplo, que ficava ali na Ana Rosa, o público dessa escola não era nem classe média, era classe alta e, mais de uma vez, em reuniões de pais me deparei com uma situação inusitada, até então para mim, que era de pai de aluno perguntar pra mim qual era a matéria que eu ia dar no próximo bimestre porque estavam viajando para a Europa e *ele queria levar o filho nos museus e mostrar a arquitetura ou a arte certa para que o filho tivesse uma cultura mais abrangente*, para que aquilo ajudasse a mim dentro da sala de aula e ajudasse ao filho dentro da sala de aula. É uma coisa que não presencio nessa escola em que trabalho atualmente. Então, acho que é uma cultura mesmo da região. Não é à toa que o resultado que essa escola que eu trabalhava anteriormente, em relação aos vestibulares, era muito melhor.

Eram melhores do que os alunos brasileiros

Eu tenho imigrantes diretos ou filhos de imigrantes em todas as turmas. Dou aula já à maioria de bolivianos, coreanos e chineses. O grande problema que tenho em relação a esses alunos é a barreira da língua, muitos têm uma dificuldade muito grande de entender português, escrever e ler em português. A gente vê em alguns deles um esforço e a ajuda da família pra que se adequem cada vez mais à nossa língua. Em outros alunos a gente não vê isso e a gente percebe que esses acabam conseguindo ser promovidos com nota média, começaram no 6º ano, estão no 8º, no 9º ano e continuam com as mesmas dificuldades.

Mas, a relação com eles... tanto com eles, como com outros alunos, quanto comigo ou outros professores, acho que nunca percebi nenhum problema, seja de preconceito, seja de... sei lá... um estranhamento em relação a uma cultura diferente. *Acho que por conta de ser uma escola que tem muitos imigrantes não causa nenhum tipo de dificuldade de adaptação.*

Em relação aos imigrantes originários de países da América Latina, como eu viajei já para a maioria dos países da América Latina, em geral eu conheço o país de origem deles e nas primeiras conversas eu troco informações, conto onde fui e eles também contam o que viram, o que eles conhecem em seu país de origem, isso estreita a relação. É lógico que isso é uma tática dentro da sala de aula, para se aproximar do aluno mas é também extremamente interessante você perceber que embora latinos, as diferenças culturais são muito grandes dentro desses países. Principalmente, dentro da sala de aula. *Quando eu dava aula no Estado tinha muitos alunos bolivianos e o que eles me relatavam era que na escola do país deles o professor tinha que ser respeitado e aqui não era. Interessante é que esses alunos, mesmo com as dificuldades de linguagem, eram melhores do que os alunos brasileiros. Isso falando de escola pública!*

.....

A possibilidade de falar sobre o tema de alguma forma já fora descrita nos trechos anteriores. Prefiro, no entanto, dar mais atenção a essa possibilidade nesse último terço do capítulo para, a princípio, conseguir agregar os espaços de ação de todas as entrevistas expostas, possibilitando um olhar amplo sobre essas vagas.

Além disso, me pareceu salutar terminar a análise com as tentativas de trabalho para apresentar uma visão auspiciosa e propositiva. É o que aparece no tom da fala de Marcelo. O professor, que chega a dizer que não percebe situações de preconceito ou afastamento, tem entre as vozes o tom mais esperançoso, por assim dizer.

Essa esperança parece se manifestar em forma de trabalho. Ao ministrar aulas de História e Geografia ele faz entender que é no contato entre as áreas que se encontram as formas mais efetivas de realização da discussão. Se percebe lacunas em História, as complementa com Geografia e assim retroalimenta as discussões em História. Essa escolha, que dialoga com as últimas impressões a respeito dos documentos oficiais, apresentadas no final do capítulo 2, pode ser

claramente percebida quando ele indica que percebe brechas para o trabalho sobre o tema ao tratar de etnocentrismo em História e das Imigrações em Geografia. Imaginando que ele faz essas duas intervenções nas mesmas turmas temos grupos que são bastante expostos ao debate. Evidencia-se o que pode ser considerado a nossa primeira grande forma de ação.

Quando Safatle nos indica que

“uma política realmente emancipatória, de certa forma, funda-se na capacidade de fazer circular socialmente a experiência de desamparo e sua violência específica, e não de construir fantasias que nos defendam dela” (2016, p. 43)

ele nos aponta para o caminho escolhido por alguns dos professores – entre eles, o Marcelo – na busca de maneiras de atuar com os migrantes e com os outros alunos. Não se trata de apenas apresentar as dificuldades da situação migrante e apontar para os alunos soluções milagrosas para tal situação. Significa propor debates, reconhecimentos e estranhamentos como método de emancipação e de transformação do vivido.

Apesar da não cobrança das autoridades de ensino (intra e extra escolares) e da escassez sobre o tema nos materiais, o professor – assim como os outros – esforça-se em levar depoimentos e notícias para que os adolescentes possam ser confrontados com esse *desamparo*.

Essa exposição ao desamparo leva o próprio docente a questionar seu meio. O problema de uma não-afecção estaria menos na presença ou ausência dos imigrantes e descendentes nas salas e mais na demanda do “consumidor” da empresa-escola. Ora, se família e contexto social não demandam profundidade de análises por que os discentes demandariam? Apesar de Marcelo identificar esse desinteresse na pouca ou nenhuma pretensão “em cursar uma universidade pública”, podemos depreender de sua fala a ideia de que esses indivíduos foram pouco convidados a pensar na formação intelectual como possibilidade transformadora.

Outro aspecto interessante da fala de Marcelo que nos indica caminhos de ação é sua consideração sobre a “qualidade” dos alunos estrangeiros e descendentes. Segundo ele, *“Interessante é que esses alunos, mesmo com as dificuldades de linguagem, eram melhores do que os alunos brasileiros”*. Poderíamos gastar páginas e mais páginas discutindo o que significa esse melhor. Carvalho (2005, p. 208) já indica em sua obra que a postura dos bolivianos em sala de aula muitas vezes é de silêncio, quase escondendo-se dos colegas. Mas essa consideração nos mostra outro elemento fundamental para que as escolhas passem a incluir o tema dos fluxos recentes. O mesmo Safatle nos indica:

“Assim, sou causa de minha própria transformação ao me implicar com algo que, ao mesmo tempo, me é heterônimo, mas me é interno sem me ser exatamente próprio. O que talvez seja o sentido mais profundo de uma heteronomia sem servidão. O que também não poderia ser diferente, já que amar alguém é amar suas linhas de fuga.” (2016, p. 26)

Ao trazer para a sala de aula a discussão sobre as populações latino-americanas que se misturam aos grupos “brasileiros”, os docentes expõem para os alunos sua latinidade, no sentido mais completo e complexo que esse termo pode trazer consigo. Ao expor o diferente, heterônimo, o professor traz à tona o mais interno dos alunos em sua dimensão política, social e econômica. Latinidade no sentido de subdesenvolvimento, submissão, desidentificação em nome de uma aculturação estadunidense-europeia. O respeito apresentado pelo professor em identificar que, apesar de vindos de países vizinhos, eles têm suas próprias características e especificidades, aponta para esse caminho. Quando os outros se transformam no Eu, no nós, possibilita-se um autêntico processo de afecção. E, desta forma, teremos discussões mais amplas sobre inclusão, respeito à diversidade e de promoção de políticas públicas, como cobrou o professor Paulo Thiago.

Outros dos professores, aliás, já indicavam esse caminho. O mesmo Paulo Thiago, ao reconhecer as possibilidades de trabalho com documentários e a

força transformadora dos projetos em que trabalhou na prefeitura, a professora Lucineide que, apesar da distância para o centro de São Paulo, reconhece no tema potencial transformador – e levando-se em consideração sua formação podemos inferir que ela vê esse potencial em outras discussões, como a de gênero e raça-etnia – e Luciana, ao identificar quanto alunos de classe média alta podem ser transformados por tal debate.

Mas e se o outro, o estrangeiro for *de fato*, o eu?

.....

João Carlos Martinelli Riveros

Lembrando disso hoje eu me pergunto como é que continuei dando aula

Meu nome é João Carlos Martinelli Riveros, sou professor de Geografia há mais ou menos 12 anos e já dei aula no Ensino Fundamental II, do 6º ao 9º ano e com mais frequência para o Ensino Médio, do 1º ao 3º. Já tive também uma experiência durante um ano de trabalhar com supletivo, que também foi interessante.

Na verdade, quando me formei em Geografia, quando entrei na faculdade de Geografia, não tinha a perspectiva ou desejo nenhum, na verdade nem me passava pela cabeça muito a questão da docência, essa questão de dar aula e participar desse tipo de discussão voltada para a educação. Eu estava mais me encaminhando para uma área de pesquisa, bacharelado vinculado à Geografia Urbana, estagiava na Secretaria do Meio Ambiente fazendo um trabalho de licenciamento e fiscalização da ocupação da área de mananciais, estava me encaminhando para isso. Como estava terminando o curso, já prestava consultoria, enfim, estava começando a me encaminhar para essa área até que uma colega de curso me convidou para ajudar num curso que ela dava de formação de guia em algumas trilhas que tinham ali na Serra da Cantareira, aliás, ainda tem. Era um

projeto bacana, os alunos eram todos da região, ali da zona norte, Mairiporã, enfim, foi uma experiência bastante bacana. E eu acabei gostando disso, lembro que fiquei encantadíssimo em ajudar essa amiga nesse projeto e, no fim das contas, começou a me despertar essa história de discutir um pouco as questões da educação.

Daí, quando me formei, lembro que um colega... eu já fui fazendo a licenciatura junto, no último um ano do bacharelado de Geografia, mais ou menos nessa época que eu ajudei a colega... e, no fim das contas, quando me formei mesmo, um outro colega de curso, da Geografia, ele era professor numa escola particular e me convidou para dividir umas aulas com ele lá também. Acabei aceitando e, a partir disso, acabei também optando por procurar trabalho, por participar das discussões sobre educação, acabei abandonando um pouco a outra área que eu já estava me encaminhando de forma lenta e gradual. Continuei ainda prestando consultoria ambiental durante uns quatro ou cinco anos mas já como *freelancer* e cada vez disponibilizando menos tempo para isso, cada vez mais envolvido com a questão da educação.

Essa primeira experiência que eu tive na educação privada mesmo, eram turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e foi terrível, lembrando disso hoje eu me pergunto como é que continuei dando aula porque, enfim, a escola não dava condições de trabalho interessantes e eu era muito novo, vinha de uma experiência muito mais específica com os guias da Cantareira. Ali já era uma escola num bairro de classe média alta, então, era outra história, outra relação com o curso que os alunos tinham e acho que demorei um pouco para entender esse processo. Então, acho que não gostei muito dessa experiência, lembro que foi bem difícil.

Mas logo na sequência, quando eu estava saindo de lá, acho que fiquei uns seis meses, um pouco mais que isso, devo ter entrado em abril ou maio e saído no fim do ano. Na verdade, saíram comigo mas também a escola dois ou três anos depois acabou fechando, acho que ela passava por um processo complexo, complicado.

E então, na sequência, quando estava terminando esse período, acabei indo estagiar na Escola da Vila e, ao mesmo tempo, peguei algumas aulas na rede estadual aqui na escola pública perto de casa, numa escola que fica na Raposo Tavares, área mais central, não é tão afastado, era quilômetro cinco ou seis da

Raposo. Era uma escola em que eu dava aula de manhã para o Ensino Médio inteiro e à noite também. Daí já voltou um pouco aquela boa experiência com educação, enfim, acabei esquecendo um pouco o que tinha passado na escola particular e ali consegui organizar as coisas direito.

A partir disso, fiquei no Estado, juntando todo o período, algo de 2004, 2005 até 2010, então, deve ter sido uns cinco anos. Eu não era concursado e, então, acabava trabalhando como Ofa, na categoria Ofa, não sei como isso funciona hoje mas não era um professor eventual, era substituto mesmo, eram licenças longas, normalmente licenças de um ano mesmo ou um pouco menos que isso, tipo de março até o fim do ano letivo. Então, dei aula em algumas escolas estaduais mas fiquei mais tempo mesmo no Fernão Dias Paes, que fica em Pinheiros, lá devo ter ficado uns quatros anos na substituição de uma professora de Geografia, no Ensino Médio.

Também dei aula em duas escolas estaduais que eu achei bastante interessante: uma era Martim Francisco, ali na Vila Nova Conceição, um terreno que tinha sido alvo de disputa da prefeitura com governo do Estado e, numa troca ali, entre essas duas instituições, tinha ficado acordado que a escola sairia de lá e eles abririam, em contrapartida, uma escola ou o Estado, não lembro, construiria um conjunto habitacional na periferia. A comunidade do Martim Francisco lutou bastante, se mobilizou e conseguiu fazer com que a escola ficasse de pé e naquele lugar, um dos metros quadrados mais caros da cidade de São Paulo. Eu não peguei a mobilização inteira, cheguei bem no fim, praticamente tinham acabado de conseguir o acordo. Mas foi interessante trabalhar lá, era uma escola pequena e esse clima da comunidade toda envolvida ali foi bastante bacana.

Depois fiquei no Pereira Barreto, que é uma escola estadual ali na Lapa, rua Clélia, bastante tradicional, fiquei lá também acho que dois anos. Uma experiência muito bacana também com Ensino Médio.

Nesse meio tempo eu acabei passando num concurso no Sesi, me chamaram para assumir o cargo em 2007, quando abriram as turmas de Ensino Médio, a rede não tinha até então. Quando abriram, em 2007, acabei assumindo as aulas de Geografia no Sesi Leopoldina, que é uma unidade bastante central para a rede deles. Foi interessante também porque eu pude, como era primeira turma, eles estavam

abrindo o Ensino Médio, tinha muita coisa nova, muitas experiências interessantes e eu pude participar desse processo de forma bastante ativa, ajudando a moldar bastante o que é o curso do Ensino Médio, especialmente em Geografia. Participei de várias discussões dentro da rede, dentro da escola, foi bastante interessante.

A partir disso, acabei abandonando o Estado, passei num concurso mas me exonerei por uma questão de horário, enfim. Então, comecei a dar aula na rede particular, o Sesi é uma rede particular, privada mas tem um caráter de rede, então, tem umas particularidades ali, especificidades, enfim.

Comecei a dar aula na privada mesmo, então, dei aula, nessa época, no Santo Inácio, que hoje chama Santi, que foi comprada pela rede Somos, que tem comprado diversas escolas da rede privada no Brasil. Foi uma experiência muito interessante. Lá eram aulas do Fundamental II, Geografia do 6º ao 9º ano. Fiquei lá três anos. Acabei saindo mas a experiência foi muito boa.

Mais tarde, comecei a dar aula no Lourenço Castanho para as turmas de 3º ano, fiquei lá dois anos. Também foi uma experiência diferente de todas mas interessante, lá o público é com mais dinheiro, uma elite ali da Vila Nova Conceição, Moema. Eles estavam querendo dar um perfil um pouco mais rigoroso, acadêmico para o Ensino Médio deles. Também entrei nesse processo de dar esse caráter mais acadêmico, rigoroso lá dentro. Foi interessante, uma experiência muito boa mas, no fim do processo eu estava lá e no Sesi, dando muitas aulas e chegou um momento em que decidi ficar um pouco mais tranquilo. Esse momento foi quando meu filho nasceu, eu e minha companheira, a Natália, ela estava grávida e ia nascer em abril. Em novembro anterior conversei no Lourenço Castanho que gostaria de sair para ter mais tempo. Inclusive, conversei no Sesi para diminuir minha carga horária para ter um pouco mais de tempo aqui em casa com minha família.

A partir disso, continuei no Sesi e depois entrei no Carandá. E está sendo, por enquanto, uma experiência muito interessante, dando aula de Geografia do 1º ao 3º ano.

Por último, agora estou tendo uma experiência interessantíssima com a Cooperativa Escola Arco, que é um cooperativa de professores que se formou a

partir de diversas discussões do nosso mundo da educação desses últimos três, quatro anos em que as coisas têm sido difíceis, o ataque à nossa categoria, a Reforma Trabalhista, a questão da Escola Sem Partido, a compra, a entrada de grupos financeiros gigantes ou o fortalecimento desses grupos aqui dentro do Brasil e a consequente compra de diversas escolas, enfim, é um cenário estranho, difícil. No meio dessas discussões todas... greve... os professores da rede particular, depois de muitos anos, se mobilizaram em torno de uma greve reivindicando, no mínimo, a manutenção dos nossos direitos que estão retratados, representados num acordo coletivo da categoria e tudo isso caindo, um ataque gigantesco a esses direitos. Então, enfim, nesse contexto todo surgiu essa Cooperativa de professores, a Arco, que se mobiliza e agora tem a proposta de uma abertura de uma escola com base nessas ideais cooperativas. Vamos ver, está sendo uma experiência interessante de participar desse momento todo de abertura da escola. Na verdade, um experiência única.

A gente já então consegue fazer algumas discussões de caráter bastante aprofundado

Sobre o Ensino Médio específico eu dou aula já há uns 10 anos, acabei não sei se me acostumando, não sei dizer exatamente como é esse processo, se foi força do hábito de trabalhar com isso, mas acabei me envolvendo bastante com as discussões específicas do Ensino Médio.

No Sesi participei da formação ali do currículo do Ensino Médio de Geografia, pelo menos na escola onde a gente trabalhava, na Vila Leopoldina, eram muitas turmas. No fim das contas eu acho que o Ensino Médio tem umas especificidades interessantíssimas de serem trabalhadas, são os anos finais desse processo de escolarização formal dos alunos, eles já estão numa fase adolescente intensa em que esses mecanismos de contestação, de inquietação estão muito ativos, essas faces, esses mecanismos, então, para o tipo de aula que se imagina de Geografia nessa fase do Ensino Médio essas características são fundamentais. A

gente já então consegue fazer algumas discussões de caráter bastante aprofundado. Não que no Ensino Fundamental isso ainda não exista mas a gente se preocupa bastante com uma série de procedimentos mesmo de estudo, de estratégias.

Já no Ensino Médio a gente pode aproveitar que esse tipo de questão está um pouco mais solidificada nos alunos e partir para um outro tipo de trabalho, que fortaleça um pouco essa visão, no meu caso, na minha perspectiva, essa visão mais crítica mesmo do espaço que cerca os alunos. A Geografia, nesse caso, ela se apresenta como uma espécie de instrumento, ela ajuda muito o aluno a fazer uma leitura desse mundo que cerca a gente, esse mundo bastante complexo. De certa forma, então, o ensino de Geografia tem um pouco essa incumbência. A gente não se preocupa muito em formar um geógrafo porque isso quem faz é a universidade, a gente só se preocupa em mostrar para os alunos de que forma o estudo da Geografia contribui nesse processo de aprendizagem deles e de formação como indivíduo crítico, enfim, como um cidadão mesmo.

O Ensino Médio tem algumas questões também bastante controversas mas que são questões importantes. Existe uma preocupação óbvia muito grande nessa fase da vida com a questão do mercado de trabalho, com a questão do ingresso nas universidades, então, a gente acaba que *normalmente o conteúdo do Ensino Médio e de Geografia, imagino que de todas as disciplinas é muito pautado pelo que é cobrado nos vestibulares*. A gente tem que ter, às vezes, um pouco de cuidado porque nem todos os alunos que vão frequentar o Ensino Médio vão entrar numa faculdade ou, mesmo que entrem, vão ter algumas preocupações muito específicas ali que talvez sabotem um pouco esse processo de formação do indivíduo mesmo. Às vezes é uma visão muito utilitarista no fim se você tem muito forte no Ensino Médio não só por parte dos alunos, às vezes me parece que menos por parte dos alunos e muito mais por parte dos pais, das famílias, de se preocuparem muito sobre o que aquela disciplina, o que ele conteúdo que você está ensinando de que forma vai contribuir para ter uma vida pós Ensino Médio bacana mas no sentido financeiro mesmo, de trabalho, de labor, econômico. Então, você tem algumas questões aí que são complexas.

E agora, inclusive, vai ter a Reforma do Ensino Médio que joga mais lenha nessa fogueira de pensar na prática “pra quê” e “como” se organiza os estudos nessa fase da escolaridade, que é o Ensino Médio.

Então também posso ser considerado, de certa forma, um imigrante

Sobre a questão específica das migrações eu primeiro vou falar um pouco da minha história pessoal em relação a isso para depois acho que ficar mais tranquilo de você entender a minha visão sobre esse processo e a gente falar um pouco sobre isso na escola como funciona.

Para mim esse é um tema muito, muito próximo. Os avós e bisavós do meu pai são nascidos na Itália e, obviamente, vieram morar aqui no interior de São Paulo naquele período do fim do século XIX no processo de substituição da mão de obra escrava pelo trabalho assalariado imigrante nos cafezais durante o Ciclo do Café do interior paulista. Então, óbvio, tem uma parte da família que tem essa questão do orgulho italiano, a gente é Martinelli no meu sobrenome por parte de pai, aquela coisa da família tradicional italiana que vive em São Paulo, que imigra, vem da Itália pra cá, para o interior, depois do interior para a capital já nos anos 30, mais ou menos. Se estabelecem ali na região do Belenzinho, onde alguns irmãos do meu pai acabaram ficando mais tempo por lá, enfim, bairro marcado pela presença da imigração italiana, é grudado na Mooca, então, quase que uma caricatura desse processo de formação de identidade de São Paulo ligada à imigração italiana. Interessante mas a gente tem essa questão, então, a família sempre carregou consigo, de certa forma, essa questão da imigração de uma forma bastante marcante.

Por outro lado, a história de vida específica do meu pai gerou um outro momento que também é importante sobre esse processo migratório aqui. Meu pai, durante os anos 60 teve que sair do Brasil, ele lutava contra a ditadura civil e militar. No primeiro momento, ele teve que ir para o Chile, optou por ir para o Chile, no fim dos anos 60, começo dos anos 70. O Chile viveu uma experiência interessantíssima de um governo socialista que acessa o poder pelo voto, por uma

eleição livre, então, a gente tem diversas histórias, de muita gente que lutava contra a ditadura e estava sendo perseguida aqui no Brasil e acabou indo para o Chile. Lá, então, meu pai conheceu minha mãe, isso já nos anos 70, então, minha mãe é chilena. Mas não para por aí, eles se casaram e não poderiam voltar para o Brasil com o Golpe de Estado no Chile. Obviamente, eles não desejavam estar lá e não eram desejados por lá também. Mas, enfim, eles acabaram saindo do Chile e foram viver em Cuba, onde meu pai já tinha ido, já conhecia. E viveram por lá dez anos e, em 79, eu acabei nascendo, depois de oito, dez anos, não me recordo, que eles já viviam lá em Cuba.

O ano em que nasci coincidiu com o ano da Anistia aos Exilados, enfim, a questão toda da Anistia de 79 e, nesse processo, então, meu pai decidiu, junto com minha mãe, voltar para o Brasil, uma vez até por que em Cuba eles estavam sozinhos, não tinham familiares, tinham muitos amigos mas acreditaram que esse era o momento para estar junto da família e tinha essa oportunidade com a Anistia.

A gente acabou voltando para o Brasil. Então, nesse sentido, minha mãe chilena, Guilce La Riveres Valdez e eu, nascido em Cuba, vim para o Brasil com seis meses de idade, então também posso ser considerado, de certa forma, um imigrante. Tecnicamente não porque fui registrado no Consulado sueco, que fazia as vezes do consulado brasileiro em Cuba, então, sempre tive todos os direitos aqui dentro do território brasileiro. Até por que o meu registro dizia que com 18 anos de idade eu poderia optar por uma nacionalidade definitiva. E, nesse caso, eu acabei optando pela brasileira porque tinha constituído minha vida toda por aqui.

Tecnicamente, não sou um imigrante no sentido de que sempre tive os direitos típicos de um cidadão brasileiro comum mas sou nascido fora e minha mãe é considerada oficialmente uma imigrante. Ela já está aqui no Brasil há décadas, desde 79, então são quase que 40 anos mas ela tem RNE, não pode votar aqui no Brasil, é considerada uma imigrante.

Obviamente, minha mãe, meus pais sempre participaram do que seria uma espécie de comunidade latina ampliada aqui dentro de São Paulo. Minha mãe, frequenta, conhece muita gente da comunidade chilena que vive por aqui, organiza uma série de festas, encontros e isso tende a se expandir um pouco não só à

comunidade chilena como também às manifestações gerais da comunidade latina e andina de forma muito mais específica.

Então, desde criança frequento muito as festas no Memorial da América Latina, inclusive, meio que vi o Memorial inaugurar quando eu era criancinha. As festas chilenas do Setembro Chico, que são as festas pátrias deles. Enfim, a gente sempre acabou se envolvendo muito por uma questão até cultural em relação a essa comunidade latina que vive aqui em São Paulo. Mas é uma comunidade latina que já está aqui desde os anos 70, 80... da valorização da cultura folclórica, popular, enfim, um período interessante de proposta de integração entre as nações latino americanas. Até por uma questão política mesmo.

Então, esse tema da migração nunca foi organizado na minha cabeça enquanto criança e adolescente mas obviamente que olhando agora participei muito, tive isso muito forte, e tenho ainda, dentro de mim. E das minhas relações familiares aqui.

E para falar não só da família mas da nossa cidade, que é São Paulo, também é uma história obviamente marcada por esses fluxos populacionais intensos, não só no meu caso de imigração latina, ou italiana, ou europeia mas São Paulo é uma cidade que, para além disso, concentra grande parte dos fluxos populacionais internos do Brasil. Então, essa migração nordeste-sudeste, enfim, São Paulo é um microcosmo muito específico mas é um microcosmo do Brasil nesse sentido da mistura muito grande de culturas, enfim, dos povos que aqui chegaram e se estabeleceram.

Obviamente, na Geografia quando a gente estuda um pouco a questão da Geografia Urbana isso é um prato cheio, então, *esse processo de estudo sobre a nossa história de São Paulo é um processo de estudo também geográfico nesse sentido, típico da Geografia Urbana, desses movimentos, desses fluxos populacionais e as marcas que isso deixa no espaço.*

Então, normalmente, é da alçada da Geografia estudar, organizar o aprofundamento desses estudos em sala de aula. Isso aparece sempre na Base Nacional de Currículo Comum, ela vai apresentar a questão da mobilização dos fluxos populacionais como algo importante a ser abordado em sala de aula. Os

materiais didáticos que se organizam com base nisso, nessas habilidades específicas também vão abordar, guardar um espaço muito destacado para o estudo sobre imigração.

E, como comentei antes sobre o Ensino Médio, *os dados dele têm muito a ver com os temas que são abordados nos vestibulares e como a gente tem, então, nos últimos anos um destaque muito grande para a questão dos fluxos migratórios, inclusive internacionais, ligados à questão dos refugiados, esse drama gigante, o Ensino Médio acabou resguardando, reservando um espaço de destaque pra esse tipo de discussão.* A questão sempre se apresenta como prioritária e, de certa forma, a gente entende que isso deve ser abordado, inclusive, sobre um viés humanitário. Ou seja, *entender os fluxos migratórios como algo inerente à história humana e que existem períodos em que essas migrações se acentuam e que isso deve ser visto como algo típico nosso, não como um problema, não como uma questão a ser combatida, que não se lancem um olhar negativo sobre esse processo de imigração ou de fluxo populacional.*

Essa é a visão oficial, os documentos, os materiais didáticos e os vestibulares apontam muito para esse tipo de abordagem. Então, *é mais ou menos por aí que a gente acaba trabalhando. Esses materiais, de forma geral, são bastante amplos, são feitos para atender pessoas que vivem na cidade São Paulo, que têm uma característica muito específica quando a gente fala na questão migratória mas é também feito para atender o cara que está no interior do estado de São Paulo, interior de Minas Gerais ou em Goiás, que talvez essa questão migratória não seja tão latente na vida de uma cidade de 20 mil, 30 mil, 50 mil habitantes.* Então, esses materiais didáticos tendem a ser bastante genéricos nesses casos. Trabalhar a ideia do conceito de imigração tal, tal, tal.

Na minha perspectiva como professor, como habitante aqui da cidade de São Paulo *eu não poderia nunca perder a oportunidade de, no momento desse tipo de discussão mais conceitual, que é o que é pedido de forma geral, acabar particularizando a discussão para falar do nosso dia a dia em específico, da nossa realidade específica. Mas isso é uma questão minha, não é uma questão solicitada,*

não é uma questão que aparece de forma contundente no material didático. Até por que é uma coisa muito específica.

Eu, particularmente, gosto muito de trabalhar com essa parte, com esse tipo de discussão em sala de aula. *É uma coisa que fui criando, então, tenho uma série de sequências, de planos, de referências, textos, filmes, trabalhos, saídas de campo muito específicas para esse tipo de estudo voltado para a questão migratória.* Então, para mim isso é importante mas é uma iniciativa que normalmente parte do professor aprofundar muito ou não, ficar só numa parte mais superficial ou numa parte de discussão conceitual ou, de repente, aprofundar e, se for possível, *sair do campo mais teórico para entrar um pouco numa discussão material, da realidade cotidiana dos alunos.* Não que a discussão conceitual seja ruim ou seja algo negativo, pelo contrário, mas, a partir da discussão conceitual, como comentei, tentar fazer com que o aluno entenda o que isso de fato impacta, tenha a ver com o dia a dia, com as questões que vão se apresentar no cotidiano do aluno.

Nunca trabalhei em nenhuma escola que fosse voltada para imigrantes ou que tivesse algum acordo específico, ou que se localizasse num bairro específico marcado por imigrações mais contemporâneas. *A gente fala de realidade num bairro que tem imigrantes mas todos os bairros têm muitos, São Paulo é formada por isso.* Mas, em específico a essa imigração mais contemporânea, de bolivianos, haitianos, de angolanos, de venezuelanos, de refugiados sírios, enfim, essa eu não tenho tanto contato via escola. Tenho contato via estudo, tenho contato porque às vezes frequento algumas discussões, a gente visita algumas ocupações que recebem muito esse tipo de imigrante mais contemporâneo mas não é uma atividade essencialmente escolar, é uma questão mais de interesse individual meu, como sujeito aqui.

Então, nunca tive um trabalho de atender, nem na rede pública, nas escolas em que trabalhei eram escolas, como já comentei, um pouco mais centrais, Raposo Tavares, só que aqui na região do Butantã, enfim, Fernão Dias, que é em Pinheiros, o Pereira Barreto, que é na Lapa, o Martim Francisco, que é na Vila Nova Conceição. São escolas mais centrais que vão atender alunos desses bairros, ou do entorno deles, que não são bairros tão caracterizados por ter fluxos grandes dessa

população de imigrante mais contemporâneo. Isso acontece com mais intensidade ou nas periferias mais afastadas ou numa área mais central mesmo. Não trabalhei nunca em nenhuma dessas escolas, então, não tenho essa experiência. Mas imagino que deve ser bem interessante.

Olha, tem que trabalhar com questão imigratória

Por último, *nenhuma escola nunca me cobrou algo específico sobre a discussão de imigração contemporânea*. Normalmente, o que eu era cobrado, quando sou cobrado de forma mais ostensiva é do cumprimento ou não do programa que está previsto. E, no geral, nas escolas particulares em que trabalhei, o programa sou eu quem monto, então, já incluo essas discussões. Principalmente, no Ensino Médio, 2º e 3º ano, no 2º gosto de falar bastante da cidade de São Paulo e, no 3º é quando a gente acaba falando um pouco mais das relações geopolíticas e econômicas globais, então, são os anos que coloco no planejamento para atravessar um pouco essa discussão.

Mas nunca nenhuma escola me chamou para falar “olha, tem que trabalhar com questão imigratória”. Talvez por que eu trabalhe também, não sei. Nunca recebi esse tipo de pedido exclusivo.

Só reforçando, fazendo um comentário final, eu acho que sempre é importante comentar essas questões porque falar da imigração, como comentei, na cidade de São Paulo, *é falar da nossa história, é falar de quem a gente é, é falar da gente como indivíduo, tem um pouco de... a maioria das famílias aqui são de migrantes em períodos distintos, com questões distintas*.

No fim das contas a gente vive hoje um período tão complicado, tão nebuloso, essa crise econômica se torna ou se mistura, não sei, com uma crise política que dispara e é disparada também por uma crise de solidariedade, do altruísmo, dos valores mais básicos da sociedade. Então, a gente começa, infelizmente, a *perceber cada vez mais esses arroubos de violência contra o outro, contra quem é diferente, contra quem está fragilizado*.

Um momento muito duro mesmo na história que está sendo agora, inclusive, traduzida um pouco na disputa eleitoral pela presidência do país, uma figura medonha, que representa todos esses valores mais atrasados. Nem gosto de falar o termo “atrasado”, mais retrógrados, mais conservadores, mais não humanos possíveis. *No mínimo, falta uma generosidade profunda aí em enxergar o outro. E nesse caso, infelizmente, o imigrante é sempre o alvo, por excelência, ele é o diferente, não tem como, é outra cultura, são outros modos, é outro olhar, enfim, essas pessoas, a maioria delas, chega aqui numa situação em que estão tentando abandonar um contexto terrível que estão vivendo em outra parte do mundo, em outro lugar e vêm pra cá para tentar uma vida melhor, um pouco de tranquilidade, um pouco de paz, um acolhimento – porque a gente sempre foi bom nisso, o brasileiro, de certa forma, sempre teve esse espírito acolhedor. São Paulo, para além de ser uma cidade austera, a gente tem esse encontro de culturas. Então, ver essas coisas é um pouco difícil e para um professor parece que fica mais difícil, parece difícil enxergar um futuro tranquilo a partir dessa realidade que a gente tem hoje.*

Por isso mesmo, discutir de uma forma mais rigorosa, mais aprofundada, dar instrumentos para que os alunos entendam esse processo todo sobre a questão migratória me parece cada dia mais fundamental. Então, eu acho importantíssimo sim que a gente tenha essa discussão aparecendo em sala de aula, na educação básica dos alunos, ainda mais numa cidade como a nossa. Eu acho importante esse tipo de discussão estar colocada de forma geral nos meios de comunicação de massa. Acho importante também esse tipo de estudo acadêmico sobre o processo migratório... educação porque só assim a gente consegue tentar, pelo menos, com força construir um mundo, um ambiente um pouco mais tranquilo, sadio, tolerante, generoso com o próximo.

.....

Parece evidente por que escolhi deixar a fala do professor João por último. Sua história de vida de certa forma confunde seus papéis nesse trabalho.

Filho de imigrantes, imigrante ele mesmo, fora posto a refletir na própria prática para também pensar na sua realidade. E vice-versa. Alguém poderia dizer: mas ele tem uma trajetória muito diferente dos imigrantes que vemos, por exemplo, no Pari. Sim e não. Já apareceu em outros trechos deste trabalho o quanto é heterogêneo esse fluxo de pessoas de países latino-americanos para o Brasil. Haitianos, bolivianos, chilenos, peruanos entre outros têm vindo para o país pelos mais diferentes motivos. Refúgio e asilo político, busca de melhores condições de vida econômica e social, encontro com familiares e amigos que já estão por aqui. Os motivos são muitos. Sendo assim, por que não incluir o próprio João como membro desse fluxo. Seu trabalho torna-se, por excelência, reflexivo.

Por isso fica evidente sua ênfase ao dizer que

“entender os fluxos migratórios como algo inerente à história humana e que existem períodos em que essas migrações se acentuam e que isso deve ser visto como algo típico nosso, não como um problema, não como uma questão a ser combatida, que não se lancem um olhar negativo sobre esse processo de imigração ou de fluxo populacional”

é próprio do trabalho docente. Poderíamos dizer que seu papel neste trabalho é quase oposto ao dos outros professores, considerando que ele não deveria entender o estrangeiro como o outro, sendo ele mesmo estrangeiro. Isso poderia, na mão contrária, ser levantado como problema, pois ele seria acusado de ser pouco objetivo, ser levado ao assunto por ser nele “interessado”. Remetendo-se a Lefebvre, entretanto, respondemos que

“A teoria da objetividade do conhecer é substituída por um conceito ligado à prática mesma do conhecer: o conceito de objetividade aprofundada, incluindo o duplo relativismo do ‘real’ e do ‘conhecimento’. A objetividade é sempre ganha, conquistada e reconquistada sobre essa dupla aproximação: é sempre recolocada em questão.” (1967, p. 392)

A objetividade, em termos de Ciências Humanas, tem menos a ver com a distância entre observador e objeto e mais com um processo de continuamente aproximar-se e distanciar-se do real, produzindo conhecimento nesse fluxo. João é, assim, real e conhecimento, ao analisar-se como representação da realidade em que se insere e produtor-compartilhador de experiência por sua atividade. E no que diz respeito aos fluxos migratórios é ainda mais potente.

Isso não significa que ele não se insira e insira seus comentários em zonas mais ou menos comuns aos outros colegas. A percepção de que o Ensino Médio é pressionado pelas avaliações externas, por exemplo, coincide com as falas do Adriano e da Lucineide. Isso não implica em negação de tratamento do tema, mas de perceber que ele pode ser limitado pelas pressões das famílias e das autoridades escolares. Mas ele mesmo responde que a questão da imigração pode ser vista de forma interdisciplinar, coincidindo com as falas do Marcelo. Reconhece que

“esse processo de estudo sobre a nossa história de São Paulo é um processo de estudo também geográfico nesse sentido, típico da Geografia Urbana, desses movimentos, desses fluxos populacionais e as marcas que isso deixa no espaço”.

e que, portanto, nas intersecções entre as áreas pode facilitar os entendimentos e trabalhos. Assim como o Paulo Thiago e o Adriano, ele reconhece que a discussão sobre os refugiados pode ser também o vetor das problematizações. Mas ele vai além. Identifica que existem materiais que são orientados para populações além da paulistana. Algo entre a expectativa e a percepção concreta da realidade, mas que aponta para o senso do professor que pretende, de fato, trabalhar o assunto.

Ele ainda aponta para um aspecto que pode servir de ponto de partida para o trabalho sobre o tema.

“Eu não poderia nunca perder a oportunidade de, no momento desse tipo de discussão mais conceitual, que é o que é pedido de forma geral,

acabar particularizando a discussão para falar do nosso dia a dia em específico, da nossa realidade específica. Mas isso é uma questão minha, não é uma questão solicitada, não é uma questão que aparece de forma contundente no material didático.”

Assim como os outros professores, relaciona as abordagens e a profundidade do trabalho com o tema com a iniciativa pessoal. Contudo, apresenta a noção da particularização do tema como hipótese de abordagem. Se retomarmos o que fora apresentado no segundo capítulo e pensarmos que os documentos oficiais indicam temas genéricos como *imigração, formação das populações, alteridade, xenofobia* o professor pode transformá-los em objetos específicos de estudo ao incluir essas populações como sujeitos de estudo.

Quanto ao método, vemos uma reiteração do uso de produtos culturais, como documentários, filmes, materiais jornalísticos. Ele acrescenta a possibilidade da realização de trabalhos de campo, o que, de certa forma, tangencia o que fora apresentado por Carvalho. O contato com o diverso, possibilitou questionamentos como apresentados pelo autor:

“Nos depoimentos algumas frases chamaram atenção não apenas pelo conteúdo, mas pela recorrência nas falas: ‘Não imaginava que a Bolívia tivesse uma cultura tão rica’, ‘Os bolivianos têm orgulho da Bolívia, diferentes de nós em relação ao Brasil’, ‘A gente não sabe nada sobre nossos países vizinhos’, ‘Por que é tão difícil olhar para um país e para as pessoas além dos estereótipos?’, ‘Não podemos minimizar as culturas’, ‘Isso que estou mostrando será trabalhado no ano que vem em sala de aula’, ‘Eu achava que conhecia a Bolívia, pois já fui muitas vezes lá, mas fiquei até com vergonha: Tudo era novo pra mim’.” (2016, pp. 205-206)

E se entendermos que o processo de ensino-aprendizado, ainda mais no Ensino Médio, tem de se basear no desenvolvimento da capacidade de formular boas perguntas, o trabalho de campo se apresenta como método fundamental nessa formação.

Há um outro núcleo de sua fala que pode ser entendido como sintetizador dessas nossas discussões. João nos aponta entender que, mais do que um bairro de imigrantes em São Paulo, a cidade como um todo é formada por esses fluxos. Relembrando os historiadores da cidade dificilmente poderemos contestar seu entendimento, principalmente se considerarmos que a pouca população nativa que sobrou na cidade foi empurrada para suas bordas. Seguindo seu entendimento podemos nos conduzir para uma frase sua, basilar neste trabalho como um todo. Tratar da imigração

“é falar da nossa história, é falar de quem a gente é, é falar da gente como indivíduo, tem um pouco de... a maioria das famílias aqui são de migrantes em períodos distintos, com questões distintas”

Um pouco mais adiante ele afirma que o método e a própria discussão possibilita que os alunos saiam um pouco do campo teórico e se aproximem de seus próprios cotidianos. Ao referir-se ao significado da cotidianidade para um novo entendimento de mundo, Lefebvre nos explica que

“Somente a contestação da quotidianidade permite alcançar, em novo plano, a negatividade radical. Movimento duplo e uno: impossível compreender o cotidiano sem o recusar, impossível conhecê-lo sem querer transformá-lo. A quotidianidade e sua recusa põem em questão, fragmento por fragmento, o conjunto do mundo moderno: cultura, Estado, técnica, instituições, estruturas, grupos constituídos, pensamento analítico e operacional, as separações que mantêm, etc. Essa contestação privilegiada põe fim à fragmentação do conjunto. Reconstitui um todo. Incrimina tanto (mas não do mesmo modo) o capitalismo tal qual é, quanto o socialismo tal qual é, quer dizer, a totalidade (quebrada) do existente. Faz aparecer as correlações, as analogias como as diferenças. Além disso, essa contestação, que supera as contestações parciais, é inevitável. A quotidianidade é insuportável. É intolerável, inadmissível. Encobrem-na, desmentem-na, ignoram-na. Ninguém a aceita. A crítica, e somente a crítica da vida

quotidiana, poderia, portanto, reunir em um feixe as múltiplas contestações: a nova riqueza só se pode definir a partir da nova pobreza, a do cotidiano 'privado' daquilo que fez sua riqueza."
(LEFEVBRE, 1967, p. 372)

Podemos entender então, que quando o professor – e os outros todos que se remetem ao reconhecimento de sua própria estrangeirice – aponta para a relação do corpo discente com seu cotidiano como o caminho para uma discussão mais completa do tema, ele não se refere a um ingênuo contemplar, cheio de falsas admirações e, dessa maneira, portador de várias intolerâncias e desrespeitos. Ele nos remete à proposição do filósofo que propõe que a crítica dura do que é vivido é que tem potencial de transformar o mesmo vivido, que é opressor e revolucionário, por destituir e impulsionar, de maneira dialética e quase paradoxal. Transforma diferenças e analogias em aspectos da mesma experiência, incômoda, intolerável. Temos assim o verdadeiro espaço da ação revolucionária: a aproximação pelo distanciamento e o superar pelo reconhecimento das permanências.

Entendo estar aí a grande contribuição da pesquisa que você tem lido, caro leitor. Repensar o trabalho didático nesses termos significa repensar a própria noção de pertencimento, sendo a educação formal ainda uma das principais agentes de socialização de nossa experiência em grupo. E por entender que é no coletivo que podemos reconfigurar nossas relações em conjunto, faço da fala de João a nossa:

"No mínimo, falta uma generosidade profunda aí em enxergar o outro. E nesse caso, infelizmente, o imigrante é sempre o alvo, por excelência, ele é o diferente, não tem como, é outra cultura, são outros modos, é outro olhar, enfim, essas pessoas, a maioria delas, chega aqui numa situação em que estão tentando abandonar um contexto terrível que estão vivendo em outra parte do mundo, em outro lugar e vêm pra cá para tentar uma vida melhor, um pouco de tranquilidade, um pouco de paz, um acolhimento – porque a gente sempre foi bom nisso, o brasileiro, de certa forma, sempre teve esse espírito acolhedor."

Por isso mesmo, discutir de uma forma mais rigorosa, mais aprofundada, dar instrumentos para que os alunos entendam esse processo todo sobre a questão migratória me parece cada dia mais fundamental. Então, eu acho importantíssimo sim que a gente tenha essa discussão aparecendo em sala de aula, na educação básica dos alunos, ainda mais numa cidade como a nossa.”

4. Considerações finais (ou de como só surgiram mais questões)

Soy... Soy lo que dejaron / Soy toda la sobra de lo que se robaron/ Un pueblo escondido en la cima / Mi piel es de cuero, por eso aguanta cualquier clima / Soy una fábrica de humo / Mano de obra campesina para tu consume / Frente de frío en el medio del verano / ¡El amor en los tiempos del cólera, mi hermano! (...)

Soy lo que me enseñó mi padre / El que no quiere a su patria, no quiere a su madre / Soy América Latina / Un pueblo sin piernas, pero que camina (...)

Trabajo bruto, pero con orgullo / Aquí se comparte, lo mío es tuyo / Este pueblo no se ahoga con marullo / Y si se derrumba, yo lo reconstruyo / Tampoco pestañeo cuando te miro para que te recuerde de mi apellido / La operación Condor invadiendo mi nido / Perdono pero nunca olvido(...)

No puedes comprar mi vida...

(Latinoamerica, Eduardo Cabra, Rene Perez, Rafael Arcaute, 2011)

Estou em 2018. Depois de quatro anos de ingresso no mestrado, com a intenção objetiva de discutir a profissão docente, enfim, consigo fazer a transição do então professor para o agora pesquisador-professor.

Resolvi começar essas considerações finais exatamente como comecei o trabalho, pois entendo que elas representam o fechar de um ciclo. Não que agora abandonarei as salas de aula para poder pensá-las de fora – pelo contrário. As atividades realizadas nesses últimos quatro anos se confundem com um amadurecimento pessoal e profissional que, com certeza, aparece no trabalho que você acabou de ler.

Já não leciono mais na escola do Pari, que me serviu de disparadora para essas reflexões, sou pai de dois filhos, nascidos no meio do processo da pesquisa e estou em vias de completar 40 anos. Todos esses elementos estão presentes no texto. E mais. A epígrafe dessas considerações é uma música que, sendo muito

sincero, é a causadora dessas cento e tantas páginas. Conheci-a por minha companheira, que por sua vez a conheceu ao viajar, a trabalho, para La Paz. Desde então ela é disparadora das minhas discussões em sala de aula para os temas latino-americanos. E diz muito sobre o que somos, continente e conteúdo.

Depois de tantas linhas, cabe aqui refletir sobre o que fora exposto e, principalmente, o que nos fora convidado a pensar. Pelos documentos oficiais, pelos teóricos e, principalmente, pelos professores parceiros deste trabalho. Pois posso os considerar, a essa altura, coautores desse projeto. Não são minhas as principais falas e palavras. São deles. O meu trabalho foi, sobretudo, realizar o que sugere Lefebvre

“Promover um resíduo, mostrar sua essência (e seu caráter essencial) contra o poder que o oprime e o patenteia tentando oprimi-lo, é uma revolta. Reunir os resíduos, é um pensamento revolucionário, um pensamento-ação” (1967, p. 376)

Coube a mim explicitar esses resíduos. Acho que está feito. Pois cada vez que releio o trabalho e me deparo com um dos professores dizendo o quanto entende ser importante o tema e o quanto tenta trabalhá-lo com os alunos, apesar das dificuldades e barreiras impostas pelo entorno, mais percebo a efetividade do debate acadêmico.

Em boa parte das conversas com a orientadora deste trabalho, ela salientou que nosso papel, como pesquisadores, era lançar foco sobre temas que pudessem gerar indignação, estranhamento e movimento-ação naqueles que, de alguma forma, se envolvem com a pesquisa, dos entrevistados a você, leitor.

Acredito que isso tenha sido alcançado. Quando me referi, na introdução, aos alunos que tentavam me ofender me chamando de migrante não imaginava, no meio do processo, encontrar um parceiro de trabalho migrante de fato, e que tanto contribuiria para a realização deste.

Nem imaginava que no meio do processo o segmento ao qual me refiro fosse atingido por uma reforma. E que aqueles que estão em sala, professores e

alunos, terão de encontrar formas como as sugeridas pelos professores-parceiros, para resistir a uma desconfiguração completa dessa etapa do ensino em função de uma pseudoprofissionalização do adolescente.

Parti tentando descobrir como e se os colegas professores interferiam nessas relações. Mais de um professor com quem conversei disse que tem, em suas atividades fundamentais, a aproximação com os alunos “imigrantes” como tarefa primordial em suas práticas. Sem contar que todos se remetem a algum espaço de abordagem do tema, ainda que de forma indireta ou sem identificá-lo formalmente. Parece-me que as respostas foram as mais positivas possíveis nesse sentido. Entretanto, precisamos avançar.

Se os próprios docentes tem dificuldade em estabelecer claramente onde são os espaços curriculares para a discussão sobre o tema, o que esperar das instituições que organizam o ensino? É preciso levar adiante essa demanda, abrir espaços de diálogo com as autoridades e, de forma radical, ***insistir com os colegas que o façam, apesar das barreiras e/ou descaso dos que deveriam regular o ensino***. Só assim teremos campo aberto para a discussão ampla do diverso nas salas de aula.

Tentei também observar como isso aparecia nos conteúdos e métodos, na prática em si. Encontrei a capacidade do professor e da professora de reinventar-se, reconstruindo sua prática no que acredita, mesmo que lhe ofereçam condições de trabalho pouco ou nada suficientes. E não falo aqui de dinheiro, apenas. Pois mesmo entre aqueles professores que trabalham em instituições particulares apareceram situações de descaso ou pouca contribuição por parte da própria instituição, o que de certa forma desmonta o batido “na escola pública não tem recurso”. Não existe amparo quando o tema não convém ou não interessa, independente de onde se trabalha. Ressalva: não estou dizendo que os professores da rede pública não têm do que reclamar, estou advertindo que muitas vezes uma situação que já é ruim pode ser piorada se quem gerencia a escola não tem interesse em promover certos debates.

Me propus a ouvir a voz de quem mais poderia falar sobre tudo isso. Os professores. E entendo que isso fora atingido. Se não consegui entrevistar tantos docentes

quanto pretendia no início do trabalho, acabei o finalizando com um bom espectro de realidade. Ampliando as possibilidades de análise sem correr o risco de pretender encerrar o assunto. Tratamos de ***algumas realidades***, não de toda ***a realidade***.

Terminei a introdução convidando você a compartilhar minhas inquietações e incômodos. E terminarei essas considerações da mesma forma, pois só as ampliei. Ainda sobram questões sobre os caminhos do ensino médio, sobre como as discussões acerca do outro serão encaminhadas a partir do estabelecimento da BNCC, sobre como um país tomado pelo conservadorismo vai lidar com a diferença. Só lhe deixo com uma garantia: nós, os professores, buscaremos caminhos. Nem que seja preciso encontrá-los abrindo novas picadas.

São Paulo, 15 de outubro de 2018. Dia dos professores.

ANEXO

**Tabela de Distribuição de Imigrantes por distrito e subprefeitura em São Paulo,
segundo Censo 2010**

Suprefeitura	Distrito	Taxa por distrito	Taxa por Subprefeitura
Aricanduva/Vila Formosa	Aricanduva	0,82	1,35%
	Carrão	1,94	
	Vila Formosa	1,31	
Butantã	Butantã	3,62	1,90%
	Morumbi	2,79	
	Raposo Tavares	0,77	
	Rio Pequeno	1,29	
	Vila Sônia	1,95	
Campo Limpo	Campo Limpo	0,51	0,68%
	Capão Redondo	0,25	
	Vila Andrade	1,9	
Capela do Socorro	Cidade Dutra	0,82	0,51%
	Grajaú	0,15	
	Socorro	2,01	
Casa Verde	Cachoeirinha	1,26	1,57%
	Casa Verde	2,05	
	Limão	1,58	
Cidade Ademar	Cidade Ademar	0,43	0,36%
	Pedreira	0,24	
Cidade Tiradentes	Cidade Tiradentes	0,16	
Ermelino Matarazzo	Ermelino Matarazzo	0,32	0,52%
	Ponte Rasa	0,76	
Freguesia do Ó/Brasilândia	Brasília	0,41	0,64%
	Freguesia do Ó	1,03	
Guaianases	Guaianases	0,31	0,38%
	Lajeado	0,42	
Ipiranga	Cursino	1,22	1,13%
	Sacomã	0,81	
	Ipiranga	1,74	
Itaim Paulista	Itaim Paulista	0,16	0,24%
	Vila Curuçá	0,37	

Suprefeitura	Distrito	Taxa por distrito	Taxa por Subprefeitura
Itaquera	Cidade Líder	0,39	0,34%
	Itaquera	0,32	
	José Bonifácio	0,25	
	Parque do Carmo	0,5	
Jabaquara	Jabaquara	1,44	1,44%
Jaçanã/Tremembé	Jaçanã	1,44	1,85%
	Tremembé	1,24	
M'Boi Mirim	Jardim Ângela	0,04	0,13%
	Jardim São Luís	0,23	
Mooca	Água Rasa	1,42	3,27%
	Belém	5,4	
	Brás	5,1	
	Mooca	2,37	
	Pari	14,34	
	Tatuapé	2,19	
Parelheiros	Marsilac	0,12	0,38%
	Parelheiros	0,4	
Penha	Artur Alvim	0,44	1,25%
	Cangaíba	1,04	
	Penha	2,04	
	Vila Matilde	1,36	
Perus	Anhanguera	0,27	0,24%
	Perus	0,21	
Pinheiros	Alto de Pinheiros	2,51	3,07%
	Itaim Bibi	3,08	
	Jardim Paulista	3,61	
	Pinheiros	2,71	
Pirituba/Jaraguá	Jaraguá	0,35	0,54%
	Pirituba	0,69	
	São Domingos	0,65	
Santana/Tucuruvi	Mandaqui	0,8	1,83%
	Santana	2,67	
	Tucuruvi	1,87	
Santo Amaro	Campo Belo	2,77	2,77%
	Campo Grande	1,73	
	Santo Amaro	4,17	

Suprefeitura	Distrito	Taxa por distrito	Taxa por Subprefeitura
São Mateus	Iguatemi	0,17	0,32%
	São Rafael	0,34	
	São Mateus	0,41	
São Miguel Paulista	Jardim Helena	0,22	0,47%
	S. Miguel Paulista	0,38	
	Vila Jacuí	0,77	
Sé	Bela Vista	3,46	4,59%
	Bom Retiro	15,98	
	Cambuci	2,24	
	Consolação	3,22	
	Liberdade	4,62	
	República	5,12	
	Sta Cecilia	3,12	
	Sé	4,01	
Vila Maria/Vila Guilherme	Vila Guilherme	2,9	3,03%
	Vila Maria	3,39	
	Vila Medeiros	2,78	
Vila Mariana	Moema	3,4	3,12%
	Saúde	2,67	
	Vila Mariana	3,4	
Vila Prudente	São Lucas	0,74	1,00%
	Vila Prudente	1,34	
Sapopemba	Sapopemba	0,23	0,23%

Referências

ABUD, Kátia. Currículo de História e políticas públicas: os programas de História do Brasil na escola secundária. In Circe Maria Fernandes Bittencourt (org.). **O saber histórico na sala de aula** (2ª ed.). São Paulo: Contexto, 1998.

ALVES, Tamar Calil de Campos. **Identidade(s) Latino-americana(s) no ensino de História: um estudo em escolas de ensino médio de Belo Horizonte, MG, Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Federal de Uberlândia, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação Doutorado em Educação, 2011.

BARBACELLI, Juliana Trindade. **A formação por competências como modelo atual de formação de professores e os desafios para a profissionalização da docência**. Tese de doutorado. São Paulo: USP, 2017.

BIELSCHOWSKY, Ricardo (org.). **Cinquenta anos de pensamento na Cepal**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. **Ensino de história da América: reflexões sobre problemas identidades**. Revista Eletrônica Anphlac, Associação Nacional de Pesquisadores e Professores de História das Américas. Disponível em: http://www.anphlac.org/periodicos/revista/revista4/revistga_anphlac_4pdf

_____. **Pátria, civilização e trabalho: o ensino de História nas escolas paulistas (1917-1939)**. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

BITTENCOURT, Circe M. F.; IOKOI, Zilda Márcia Gricoli, **Educação na América Latina**. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão e Cultura/EDUSP.

BOLIVIANOS NO BRASIL. **Bolivianos são comunidade estrangeira que mais cresce em São Paulo**. Blog Bolivianos no Brasil, 25 maio 2012. Disponível em: <<http://bolivianosnobrasil.blogspot.com.br>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

BORGES, Carla Juliana Pissinatti. **O debate internacional sobre competências: explorando novas possibilidades educativas**. Dissertação de Mestrado. USP, São Paulo: s.n., 2010.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino** (3ª ed.). Trad. Reinaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.

BRASIL, Governo Provisório da República dos Estados Unidos do Brasil. **Decreto 19.890, 18 de abril de 1931, Reforma Francisco Campos. 1931**. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/5_Gov_Vargas/decreto%2019.890-%201931%20reforma%20francisco%20campos.htm>

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional**. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

BRASIL, Presidente da República. Decreto-lei 4.073, 30 de janeiro de 1942, **Lei Orgânica do Ensino Industrial, Reforma Gustavo Capanema**. 1942. Disponível em: <<http://www010.dataprev.gov.br/sislex/paginas/24/1942/4073.htm>>

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em: <http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book_volume_03_internet.pdf>

BRUNO, Ernani Silva. **História e Tradições da cidade de São Paulo**. (Vol. I e II). São Paulo: Editora Hucitec, 1984.

BUTLER, Judith. Vida precária, vida passível de luto (Introdução). **Quadros de Guerra - Quando A Vida É Passível de Luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CALDEIRA, Teresa. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Publisher, Editora 34, 2000.

CARVALHO, Francione Oliveira. **Território do Significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo**. Revista Diversitas, n.4 – Dossiê Educação e Direitos Humanos. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/sites/diversitas.fflch.usp.br/files/Francione%20Oliveira%20Carvalho.pdf>>. Diversitas, 2015.

CROCHIK, José Leon. **Preconceito, indivíduo e cultura**. 2 ed. São Paulo: Robe Editorial, 1997.

DIAS, Maria de Fátima Sabino & Finocchio, Silvia. Ensino de Historia das Américas e nas Américas. In Lana Mara de Castro Siman (org.). **VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Ensino de História, ENPEH. Novos Problemas e Novas Abordagens: Caderno de Resumos**. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino de História, UFMG/FaE/LabEPEH, 2006.

DIAS, Maria de Fátima Sabino. **A 'invenção da América' na cultura escolar**. Campinas: Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, FE/UNICAMP (tese de doutorado), 1997.

ELIAS, Norbert e SCOTSON, John L. Os **estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2000.

FAVARETTO, Julia Spiguel. **Descolonizando Saberes: Histórias de Bolivianos em São Paulo**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, FFLCH/USP (dissertação de mestrado), 2012.

FONSECA, Claudia. **Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação**. In Revista Brasileira de Educação. Jan./abr., 1999, nº 10. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/10>>. Acesso em 4 de maio de 2016.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. 8ª. ed. São Paulo: Papyrus, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FURTADO, Celso. **Criatividade e dependência na civilização industrial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HOBBSAWN, Eric J.. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991**; tradução Marcos Santarrita; revisão técnica Maria Célia Paoli. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IOKOI, Zilda Márcia Grícoli. **Imigrantes invisíveis: a História Oral como paradigma da luta contra o colonialismo cultural**. Disponível em: <<http://diversitas.fflch.usp.br/files/imigrantes%20invisiveis.pdf>>, 2008.

LACHINI, André. **Grande São Paulo pode ter até 500 mil bolivianos**. Gazeta do Povo, 17 fev. 2014. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidaecidadania/conteudo.phtml?id=1447838&tit=Grande-Sao-Paulo-pode-ter-ate-500-mil-bolivianos>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

MEIHY, José Carlos Sebe. **Manual de História Oral**. São Paulo: Loyola, 2002.

MERCADO, Ruth. **La educacion primaria gratuita, una lucha popular cotidiana**. Mexico, D.F. : Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., 1986.

MOORE, Henrietta. **"Compreendendo Sexo e Gênero"**. In: T. Ingold (org.) *Companion Encyclopedia of Anthropology*, London, Routledge, 1997. (tradução de Júlio Assis Simões).

OLIVEIRA, F. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

PAIVA, Odair da Cruz. **Caminhos Cruzados – Migração e Construção do Brasil Moderno (1930-1950)**. São Paulo: EDUSC, 2004.

PEREIRA, Elvis. **Bolivianos se tornam a segunda maior colônia de estrangeiros em SP**. Folha de S. Paulo, 16 mar. 2013. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2013/06/1295108-bolivianos-se-tornam-a-segunda-maior-colonia-de-estrangeiros-em-sp.shtml>>. Acesso em: 30 nov. 2014.

PINSKY, Jaime (org.) (1997). **O ensino de História e a criação do fato**. São Paulo: Contexto, 1997.

POLLAK, Michael. "Memória e identidade social" In **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 5, n. 10, 1992.

PRETURLAN, Renata Barreto. **Mobilidade e classes sociais: o fluxo migratório boliviano para São Paulo**. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado), 2012.

ROMAY, Zuleica. **Cepos de la Memória. Implanta de la esclavitud en el imaginário social cubano**, Ediciones Matanzas. 2015.

SADER, Emir & DOS SANTOS, Theotonio (coord.). **A América Latina e os desafios da globalização - Ensaios em homenagem a Ruy Mauro Marini**. São Paulo: Editora Boitempo, 2009.

SADER, Emir & JINKINGS, Ivana. **Enciclopédia Contemporânea da América Latina e do Caribe**. São Paulo: Boitempo, 2006.

SAFATLE, Vladimir. **O circuito dos afetos**. São Paulo: Autêntica, 2016.

SELARI, Leandro da Silva. **Bolivianos em São Paulo: Dinâmicas da Imigração, Reflexões e Práticas da Mudança Social**. São Paulo: Escola de Artes Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo (dissertação de mestrado), 2013.

SILVA, Marcos A. da & FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar História no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas: Papirus, 2007.

SIMAN, Lana Mara de Castro. **Um programa de História num contexto de mudanças sociopolíticas e paradigmáticas: a voz dos professores**. Tempo (online), 11 (21), 33-48, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v11n21/v11n21a04.pdf>>

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. Porto: Afrontamento, 2006.

SANTOS, Boaventura de Souza (org.) **Vozes do mundo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

TAYLOR, Charles. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. Trad. Mónica Utrilla de Neira. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.

TOLEDO, Roberto Pompeu de. **A Capital da Solidão – Uma história de São Paulo das origens a 1900**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

VECHIA, Ariclê & LORENZ, Karl Michael. **Programa de Ensino da Escola Secundária Brasileira: 1850-1951**. Curitiba: Editora do Autor, 1998.

VEIGA, Cynthia Greive. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.

XAVIER, Elizabete Sampaio Prado, Ribeiro, Maria Luisa Santos & Noronha, Olinda Maria. **História da Educação: A escola no Brasil**. São Paulo: Editora FTD, 1994.