UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

GIOVANNA MODÉ MAGALHÃES

ENTRE MUROS E PASSAGENS

Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local

SÃO PAULO
2019

ENTRE MUROS E PASSAGENS

Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local

VERSÃO CORRIGIDA

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças

Orientação: Profa. Livre Docente Flávia Inês Schilling

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.

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

Me Modé Magalhães , Giovanna
Entre muros e passagens: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local / Giovanna Modé Magalhães ; orientadora Flavia Schilling. -- São Paulo, 2019 .
205 p.

Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2019 .

1. Mobilidades . 2. Imigração . 3. Educação . 4. Discursos . I. Schilling, Flavia , orient. II. Título.

Folha de aprovação

MAGALHÃES, Giovanna Modé.

ENTRE MUROS E PASSAGENS: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local

Aprovado em: _____.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças.

Banca Examinadora

Profa Dra.: Flávia Inês Schilling (Presidente da Banca / Orientadora)
Instituição: Faculdade de Educação da USP . Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Prof. Dr.:_____

Instituição:_____Assinatura:_____

Para Clarissa
Para Daniel

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de uma série de encontros e de reencontros, de conversas continuadas e de diálogos novos que marcam um momento de trajetória de vida e de uma busca constante por conhecer um pouco mais do que somos. Montar uma lista de agradecimentos é necessariamente uma tarefa incompleta, mas expresso aqui minha gratidão a todas as pessoas que, de diversas maneiras, contribuíram para que esta jornada fosse possível.

Em especial:

À Flavia Schilling, a quem tenho a alegria e o privilégio de ter como orientadora desde o início do mestrado. Por tantos ensinamentos que norteiam o exercício de fazer pesquisa: buscar o novo, lidar com o inesperado e com as incertezas, empregar a liberdade sem perder o rigor. E por tantos outros ensinamentos que extrapolam o acompanhamento de um estudo, mas que inspiram uma forma de ver o mundo, a vida e o nosso tempo.

À Deisy Ventura, por acompanhar essa trajetória desde seu início, pela capacidade genuína de captar e partilhar um olhar sobre os desafios globais contemporâneos e as mobilidades dentro deles. Agradeço também pelas valiosas contribuições durante nosso Exame de Qualificação, assim como à Fabiana Jardim, pelo cuidado, assertividade e rigor na leitura das versões iniciais deste trabalho.

À Iolanda Évora, um grato e lindo encontro durante o percurso de pesquisa. Pelas conversas que nunca acabam, pelas ideias conjuntas e por dividir um modo de ver as mobilidades e seus sujeitos, parceria que apenas começa.

Às colegas da equipe do Centro de Estudos sobre África, Ásia e América Latina (CeSA) da Universidade de Lisboa, pelo acolhimento e oportunidade de intercâmbio, assim como à Fundação Sasakawa, através do programa *Sylff Research Abroad*, que o tornou possível.

Aos colegas das CPMig, da SME, do CDHIC e do Museu da Imigração, pela oportunidade de dialogo e pela disponibilidade de abrir seus arquivos. A todas as colegas que se dispuseram a colaborar com entrevista, pelas reflexões tão interessantes e pela confiança, com admiração pelo esforço diário de cada um e cada uma na construção de novas possibilidades para as populações migrantes em São Paulo.

Às professoras e professores com quem realizei cursos durante o trajeto dessa pesquisa, por compartilharem tão sólido e enriquecedor repertório: Jose Sergio Fonseca de Carvalho, Elizabeth dos Santos Braga, Maria Ângela Borges Salvadori, na FEUSP, e Cecilia MacDowell em passagem pela FFLCH. Aos colegas da Secretaria de Pós Graduação da FEUSP, pela prontidão e apoio.

Ao Paulo Illes, colega militante incansável na luta pelos direitos dos e das migrantes, pelo dialogo constante durante suas muitas jornadas, na prefeitura de São Paulo, no Espaço Sem Fronteiras, no CDHIC.

À Tatiana Waldman, querida amiga e parceira já de várias jornadas e andanças, pelas tantas ideias e projetos compartilhados. À Camilla Baraldi, pelas conversas e trocas no início deste projeto. À Viviane e colegas da IKMR, pelas entrevistas, rodas de conversa, e pela grata oportunidade de conhecer mais sobre as crianças em condição de refúgio.

À Verônica e aos colegas do Coletivo *Sí, Yo Puedo*, por sua atuação que tanto inspira, com toda a admiração. À colega Adriana de Carvalho, que generosamente compartilha sua visão e aprendizagens, acadêmicas e políticas, a propósito da educação para imigrantes. À Elisangela Janoni e colegas da EMEF João Domingues Sampaio, um agradecimento especial pela oportunidade de visita e intercâmbio.

À Daniele Kowalewski, pelo intercambio, leituras e reflexões conjuntas, assim como aos colegas do grupo de estudos, Fernanda, Aline, Vivian, Wendel, Ulises.

À amiga Camilla Croso, pelas aprendizagens conjuntas, pela partilha de princípios e pela incansável luta à frente da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), rede à qual tenho a alegria de fazer parte há uma década. À querida Laura Giannechinni, amiga e parceira de jornadas. Ao Gerson Tanaka, pela amizade de sempre. A toda a equipe: Sonia, Lu, Fabi, Marina, Samuel, Adelaida – time com quem trabalho e aprendo tanto todos os dias.

À Selminha, síntese do que se pode chamar de amizade, e a todas as amigas e amigos que, de perto ou de longe, não soltam as mãos.

.

À minha família: meus pais, Nilza e Irineu, sempre presentes, meus sogros, Gladston e Emília, tão atentos. Minha cunhada querida, Iara. Minhas irmãs, Geórgia e Giselle, fontes de inspiração e orgulho, meu cunhado, Paulo, meu sobrinho Gustavo, novo sinônimo de ternura. Meus tios e primos. Ao meu avô, *in memorian*, que partiu nesse trajeto deixando a memória da mais genuína alegria e bem-viver.

À Clarissa, minha filha, que chegou durante essa jornada, deixando o mundo maior, e mais belo. Os anos deste doutorado coincidiram com seu nascimento e seus três primeiros anos. Agradeço de maneira muito especial a cada um e cada uma que partilhou algumas horas de seu cuidado para que os estudos fossem também possíveis. Ela não poderia ter melhores pessoas ao seu redor!

A Daniel, meu companheiro, síntese de parceria de vida e amor.

Voltar a olhar bem, isto é, voltar a olhar mais para a literatura do que para os dicionários, mais para os rostos do que para as pronúncias, mais para o inominável do que para o nominado. E continuar desalinhados, desencaixados, surpresos, para não continuar acreditando que nosso tempo, nosso espaço, nossa cultura, nossa língua, nossa mesmidade significam todo o tempo, todo o espaço, toda a cultura, toda a língua, toda a humanidade. (...) Voltar a olhar bem, talvez não onde achávamos, talvez não onde pensávamos (Carlos SKLIAR, 2003, p. 20)

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Entre muros e passagens: Imigração, refúgio e mobilidades no debate educativo, fragmentos do global ao local**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

RESUMO

O presente estudo teve por objetivo conhecer os discursos contemporâneos produzidos pelas políticas educativas que tratam das populações migrantes e refugiadas – tanto em âmbito global como localmente no município de São Paulo. O cruzar fronteiras passou a ser visto como um dos grandes desafios que interpelam as democracias, enquanto pessoas, coletivos, famílias, no mundo todo, seguem resistindo e construindo projetos de vida em circulação, como sempre fizeram. As inúmeras tentativas de controlar as populações em movimento – contendo as não autorizadas e estimulando as desejadas – passam hoje pelas discussões mais contemporâneas sobre poder, governo e biopolítica. Entre os muitos fragmentos que compõem esse campo de observação estão os sistemas educativos. Nos últimos anos, a presença de imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio (entre outras categorias de não nacionais) nas escolas ganhou atenção de gestores nos âmbitos internacional, nacionais e locais – gerando uma proliferação discursiva, documental e de práticas. Assim, nossa preocupação residiu em perceber como a narrativa do não nacional vem sendo construída a partir da educação. Como estratégia metodológica, selecionamos um conjunto documental produzido na última década, composto de peças que orientam políticas educativas em âmbito global, de autoria sobretudo de organizações multilaterais do sistema ONU. E empreendemos o mesmo método na cidade, analisando documentos legais e orientadores de políticas públicas locais, estes complementados por entrevistas com gestores que atuam com migrações e refúgio no âmbito educativo. A análise revelou como os sistemas de educação participam da *construção de verdades* no campo das mobilidades humanas, interagindo com os debates políticos, sociais, securitários e humanitários mais amplos. Verificou-se que, globalmente, a questão é apresentada como um desafio novo, fruto de "uma crise", e não como um dado constitutivo do mundo, do ser humano e suas culturas. Destaca-se, por um lado, o discurso securitário e, por outro, a categoria da vítima, ao mesmo tempo em que se reforça a perspectiva de controle e evidencia-se a distancia do paradigma dos direitos humanos. Em âmbito local, as questões globais são negociadas a partir da presença de redes dinâmicas, encontros, iniciativas de arte e cultura, diálogo e trocas constantes – em espaços por onde circulam imigrantes e não imigrantes. Observou-se um conjunto de estratégias e práticas sociais, individuais e coletivas, que mostram a busca por caminhos para a participação das pessoas imigrantes e refugiadas no ambiente escolar e na cidade. Os esforços da gestão municipal despontaram como um momento histórico na luta por direitos e reconhecimento dessas populações, corroborando pesquisas anteriores. Finalmente, a questão da educação para imigrantes aparece num lugar de reivindicação, que amplia o sentido conferido ao direito à educação historicamente: não se demanda apenas entrar e concluir o percurso educativo sem entraves, mas uma educação que reconheça, valorize e promova a interculturalidade, conceito que aparece como horizonte indefinido e ainda distante da prática cotidiana.

Palavras-chave: Mobilidades. Imigração. Refúgio. Educação. Discursos.

ABSTRACT

The present study explores contemporary educational policies discourses that deal with migrant and refugee populations – both at global and local level in the city of São Paulo. Crossing borders has come to be seen as one of contemporary democracies great challenges, while people, collectives and families all over the world continue to resist and build their lives and projects in circulation, as they have always done. The countless attempts to control the most diverse flows of people nowadays – containing the unauthorized and stimulating the desired ones – involve discussions about power, government and biopolitics. Educational systems are among the many fragments from which this field can be observed. In recent years, the presence of immigrants, refugees, asylum-seekers (among other categories of non-nationals) in schools has gained the attention of policy-makers at international, national and local levels, fostering a range of discourses, policy documents as well as practices. Thus, our concern was to realize how the narrative of the non-national has been built from education field. As methodological strategy, we selected a set of educational international documents, produced during the last decade, mainly by multilateral organizations at the UN system. And we undertook the same method in the city, selecting a set of legal documents and public policy guidelines, as well as carrying our interviews with policy-makers directly involved with migration, asylum and education. The analysis showed how education systems participate in the Regime of Truth in the field of human mobility, interacting with broader political, social, security and humanitarian debates. Globally the issue is raised as a “new challenge”, the result of "a crisis", and not as a constitutive fact of the world, of the human being and its cultures. It is emphasized, on the one hand, the security discourse, and, on the other hand, the category of the victim. At the same time, the perspective of control is strengthened and the distance of the paradigm of the human rights is evident. At the local level, global issues are negotiated with the presence of dynamic networks, art and culture initiatives, dialogue and constant exchanges - in spaces where immigrants and non-immigrants circulate. It was observed a set of individual and collective social strategies and practices aimed at increasing the participation of immigrants and refugees at schools and in the city itself. The efforts of recent public local policies emerged as a historic moment in the struggle for rights and recognition of those populations, confirming previous research. Finally, the question of education for immigrants emerges in a place of claim, which extends the meaning given to the right to education historically: beyond the presence at the educational system, it is claimed an education that recognizes, values and promotes interculturality, concept that appears as an undefined horizon and still far from everyday practice.

Keywords: Mobility. Immigration. Refugee. Education. Discourses.

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AECID – Agência Espanhola de Cooperação Internacional para o Desenvolvimento

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CDHIC – Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante

CELS – Centro de Estudios Legales y Sociales

CGEB – Coordenadoria de Gestão da Educação Básica da SEE

CONARE – Comitê Nacional de Refugiados

COMIGRAR – Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio

CNIg – Conselho Nacional de Imigração

CPMig – Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente

CRAI – Centro de Referência de Acolhida para Imigrantes de São Paulo

DFID – Departamento para o Desenvolvimento Internacional do Reino Unido

ETEC – Escola Técnica Estadual

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IMDH – Instituto Migrações e Direitos Humanos

INEE – Rede Interinstitucional para a Educação em Situação de Emergência

IPPDH – Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL

ITTC – Instituto Terra, Trabalho e Cidadania

MI – Museu da Imigração

NINC – Núcleo de Inclusão Educacional da SEE

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG – Organização não Governamental

OIM – Organização Internacional para as Migrações

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

ONU – Organização das Nações Unidas

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SEE – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SEFRAS – Serviço Franciscano de Solidariedade

SMDHC – Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

SME – Secretaria Municipal de Educação – Prefeitura de São Paulo

SYP – Coletivo *Sí, Yo Puedo*

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNFPA – Fundo de População das Nações Unidas,

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

USAID – Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos globais selecionados a propósito de educação, imigração e refúgio……..95

Quadro 2: Documentos selecionados de órgãos públicos em São Paulo……134

Quadro 3: Lista de entrevistas complementares……..135

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Mapa mundial de Centros de Detenção Migratória……..65

SUMÁRIO

Introdução……..……18

Do problema social ao problema sociológico……..21
Premissas teóricas, éticas e políticas……24
Mobilidades, migrações e um campo de pesquisa em movimento……..26
Educação e deslocamentos, campo em construção……..30
Um percurso de escuta…….32
A construção de um arquivo…….35
Estrutura dos escritos……...38

1. O Sujeito das mobilidades – de estranho a inimigo, de vítima a herói, de migrante a estrangeiro……..40

1.1. De onde você vem?……...40
1.2. Nós, sobre nós mesmos…….42
1.3. Da diferença ao reconhecimento……...44
1.4. A democracia e a necessidade do inimigo…….48
1.5. Estado securitário, estado de insegurança…….51
1.6. Vidas supérfluas, racismo e necropolítica…….54
1.7. A propósito do humanitário……...56

2. O governo – ensaiando formas de controle sobre a vida em movimento……..62

2.1. Direitos Humanos, Segurança ou Desenvolvimento?……...63

2.1.1. Gerenciando a mobilidade…….....68

2.2. Nomeações, linguagem e categorias disponíveis……..75

2.2.1. Refugiados…….....……..78

2.2.2. Deslocados internos……...……83
2.2.3.Asilado..……...……...84
2.2.4. Apátridas……...…...…….……85

2.3. Indocumentação e produção da ilegalidade…….87
2.4. Classificações em movimento…….…….89

3. A educação – as construções do não nacional nos debates e políticas educativas globais……...…91

3.1. Imigração e refúgio na política educativa global, breve contexto…….95
3.2. Algumas leituras dos documentos internacionais……101

3.2.1. Sobre quem se fala?……101
3.2.2. A crise e a vítima da crise……...103
3.2.3. Educação, um bote salvacionista……104
3.2.4. "Geração perdida", controle e a perspectiva securitária……108
3.2.5. Oportunidade, controle e desenvolvimento……109
3.2.6. Inovações, parceria, deslocamento do Estado?……...113

3.3. Nota final sobre o contexto global……...115

4. São Paulo: educação, a política na cidade e a luta pelo reconhecimento……118

4.1. De colono a imigrante, de imigrante a estrangeiro……...119
4.2. A experiência das escolas étnicas e o "sentimento nacional"……..122
4.3. Hospitalidade seletiva e a construção de novas ameaças…….126
4.4. A cidade, hoje: imigração e educação……..……132
4.5. Algumas leituras dos documentos locais……...…..141

4.5.1. Sobre quem se fala…… ….……141

4.5.2. Discriminação, racismo, xenofobia……..……..144
4.5.3. Qual reivindicação?……..……..147
4.5.4. Diferença como um tema a ser pensado……..……...151
4.5.5. Criando estratégias, reinventando um lugar...…….156

4.6. Nota final sobre o contexto local…….……...159

Considerações finais
Sobre negar a representação e a palavra em primeira pessoa……..162

Reivindicação por voz própria e participação…….164
Nota final: sobre democracia e nosso estatuto de passagem……...167

Galeria de Imagens ……..170

Referências bibliográficas……174

Apêndices

Apêndice 1: Excertos Documentos Globais
Apêndice 2: Excertos Documentos Locais
Apêndice 3: Notas públicas selecionadas disponíveis no portal institucional da Secretaria Municipal de Educação
Apêndice 4: Notas públicas selecionadas disponíveis no portal institucional da Secretaria Estadual de Educação

Introdução: contornos iniciais

> *Passagem* - pas·sa·gem: *1. Ato ou efeito de passar(-se) 2. Lugar por onde se passa; passadouro 3. Ponto de ligação; comunicação, passo, passadouro 4. Ligação externa entre dois prédios. 5. Corredor ou área estreita de uma habitação 6. Valor que se paga pelo transporte em qualquer veículo 7. Documento formal de contrato de transporte e que dá direito à viagem; bilhete 8. Trecho de uma obra 9. Fato ou conjunto de fatos em torno de uma pessoa ou acontecimento; episódio, caso 10. Mudança, transição 11. Trecho de um rio 12. Espécie de cerzido para cobrir buraco ou rasgão num tecido. 13. Deslocamento de um ator pela frente ou por trás do ou dos outro(s) que estão em cena 14. Tema musical que se interpõe entre as cenas ou assuntos; transição musical. (Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa)*

As mobilidades humanas, consideradas outrora objeto de estudos menor, constituem um dos fenômenos que mais bem revelam a complexidade e a ambiguidade que caracterizam a sociedade contemporânea (SANTAMARÍA, 2011). O cruzar fronteiras passou a ser visto como um dos grandes desafios que interpelam as democracias (HERRERA, 2009), e enquanto isso pessoas, coletivos, famílias, no mundo todo, seguem resistindo e construindo projetos de vida em circulação, como sempre fizeram.

A circulação de pessoas, por outro lado, considerada uma das mais importantes características do nosso tempo, é também uma das liberdades mais mal distribuídas do mundo (BAUMAN, 2017; CASTLES, 2010; VENTURA, 2016). As estatísticas das Nações Unidas falam em 244 milhões[1] de imigrantes no mundo – e ainda que o número de pessoas contabilizadas tenha aumentado significativamente desde 1990, quando a mesma organização registrava 150 milhões de pessoas, proporcionalmente ao total de habitantes do planeta mantem-se pequeno o crescimento: de 2,9% para 3,3% do total. Para uma melhor compreensão do panorama global, deve-se somar a esse dado as estatísticas de deslocamento forçado: 68,5 milhões de pessoas, número que inclui 25,4 milhões de pessoas refugiadas[2], 3,1 milhões de solicitantes de refúgio e 40 milhões de deslocadas internas[3].

---

[1] Dados de 2015 compilados pelo Informe OIM-ONU de 2018. Dentre essa população, 52% são homens e 48%, mulheres. Nos dois casos, mais da metade concentrada entre 20 e 54 anos, ainda que com participação de todas as faixas etárias. Disponível em https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

[2] Dentre este total de pessoas refugiadas, 68% têm origem em 5 países: Síria (6,3 milhões), Afeganistão (2,6 milhões), Sudão do Sul (2,4 milhões), Myanmar (1,2 milhão) e Somália (986.400). Dados Acnur, 2017.

[3] Dados do ACNUR compilados para o relatório de 2017, disponível em https://www.unhcr.org/5b27be547#_ga=2.48482022.1727385072.1548955231-319531901.1506622552. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

Por mais que as estatísticas escondam uma série de desigualdades, assim como situações sensíveis e humanitárias concentradas em determinadas localidades, como diria Canclini (2013), somos bem mais sedentários que nômades e a imagem de um mundo tomado por grandes e incontroláveis fluxos de pessoas deve ser renegada ao senso comum. A verificação sugere, portanto, que o problema está *em quem migra para onde*, quem são os imigrantes desejados e os não desejados – e não na quantidade sem precedentes como cunha o discurso de "crise migratória", comumente escutado nos últimos anos.

A importância dada a estes assuntos na esfera pública não está, portanto, restrita à questão quantitativa, e as inúmeras tentativas de controlar os mais diversos fluxos de pessoas – contendo as não autorizadas e estimulando as desejadas – passa hoje pelas discussões mais contemporâneas sobre poder, governo e biopolítica. São processos pelos quais perpassam lógicas múltiplas de desigualdade e discriminação (CASTLES, 2010), assim como jogos de governo e controle (FASSIN, 2011), configurando um campo tenso que constrói e aclama a mobilidade internacional como símbolo de uma sociedade aberta e moderna, ao mesmo tempo em que desenvolve mecanismos de repulsão àquela migração que não é bem-vinda. Na prática, sobrepõem-se diversos mecanismos que operam na escolha dos que se quer e dos que se repele: vistos seletivos, combinados a fronteiras fechadas, violentas e racializadas (FASSIN, 2011), indiferença, violação generalizada de direitos. A viagem, a circulação, a errância que sempre existiu, agora criminalizada para parte das pessoas que a fazem.

Na multiplicidade de fragmentos que, de maneira desordenada, desafiam todo um campo de estudo com inevitável interface política, coexiste uma diversidade de perfis de pessoas em mobilidade – diversidade de gênero, etnia, idades, níveis educativos –, que pouco a pouco vão aparecendo em pesquisas que tratam majoritariamente do acolhimento de não-nacionais em seus novos destinos, mas também de notáveis características destas dinâmicas como a feminização, a presença cada vez mais importante dos povos indígenas[4], e o número cada vez mais expressivo de crianças e adolescentes, inclusive desacompanhadas/os[5] (HERRERA, 2009). Um desses fragmentos são os sistemas educativos: a partir da constatação

[4] No Brasil, o tema foi objeto de debates recentes com o caso dos povos indígenas Warao que estão migrando da Venezuela para o Brasil. Ver, por exemplo: Aspectos jurídicos da atenção aos indígenas migrantes da Venezuela para o Brasil, da Organização Internacional para as Migrações, disponível em https://repository.oim.org.co/bitstream/handle/20.500.11788/2018/BRL-OIM%20004.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 15 de Jan. 2019.

[5] Em 2017, o total de crianças e adolescentes menores de 18 anos representava 52% do total de pessoas refugiadas. Neste mesmo ano, o ACNUR registrou 173.800 crianças e adolescentes desacompanhados, estimativa considerada conservadora pelo próprio organismo. Disponível em https://www.unhcr.org/5b27be547#_ga=2.48482022.1727385072.1548955231-319531901.1506622552. Acesso em: 31 de Jan. de 2019.

da presença de imigrantes e refugiados nas escolas, sobretudo nas redes públicas de ensino, emerge um campo de pesquisa, política e ação.

Fassin (2011) propõe olhar para as questões contemporâneas relacionadas aos deslocamentos populacionais levando em conta duas questões centrais: de um lado, o endurecimento das fronteiras (*borders*) para a grande maioria da população, não para a totalidade – tanto fronteiras físicas como de acesso à cidadania e aos direitos; e, de outro, os limites (*boundaries*) que se revelam dentro do país de acolhida, considerando-se aqui as lógicas de racialização, discriminação e violência, e sua relação com os marcadores de classe, gênero e raça e com a produção de identidades. Cada um desses eixos, diz o autor, ecoa no outro.

Desde o início de nossa pesquisa, estava posto o desafio de transitar num campo de estudos cercado por uma variedade de perspectivas teóricas interdisciplinares, de atores individuais e coletivos que falam constantemente no debate público a partir de diferentes lugares. Governos, agências internacionais, organizações da sociedade civil, coletivos de imigrantes entrelaçam abordagens de relações internacionais, direitos humanos, democracia, segurança – e com menos visibilidade, mas de forma crescente, também de educação.

Encontrávamo-nos diante de um tema cercado por tantas tentativas de análise, por vezes monolíticas, por vezes contraditórias. Mas sobretudo nos víamos diante de um campo em constante e rápido movimento, objeto de embates políticos que poderiam funcionar como sínteses daqueles que caracterizam nosso tempo presente. Foram simultâneos a este exercício de pesquisa, entre outras passagens, a chamada "crise dos refugiados", no ano de 2015, e a mobilização internacional no âmbito da ONU para a elaboração do que viriam a ser posteriormente o Pacto Global por uma Migração Ordenada, Regular e Segura e o Pacto Global sobre Refugiados, adotados ao final de 2018 – acordos internacionais que acirraram o debate sobre segurança internacional e proteção necessária às pessoas que migram. Seria possível um consenso mundial? Ao mesmo tempo, sobrepunham-se às já conhecidas manchetes sobre tragédias nas fronteiras europeias, as exasperantes situações de violação na fronteira México – Estados Unidos, a repugnante separação de crianças migrantes de seus pais, o anúncio do presidente Donald Trump de construir um muro que os separasse de seu vizinho do sul e freasse o que nomeava de "imigração indesejada". Vozes de resistência igualmente se ouviam: uma caravana de milhares de migrantes da América Central, caminhando rumo a esta mesma fronteira, ganhava a atenção da mídia mundial em 2018, enquanto organizações de direitos humanos e defesa das populações imigrantes tratavam de

fazer campanhas, ganhar a empatia de parte da população, relembrando que de alguma maneira migrantes somos todos[6].

No Brasil, durante estes mesmos anos, as notícias de fora misturavam-se às locais – a despeito da baixa proporção de não nacionais, era anunciado com preocupação o aumento na quantidade de imigrantes que chegavam da Venezuela, o despreparo do país para recebê-los, e a proposta de fechar também nossa fronteira foi levantada. Episódios xenofóbicos eram retratados numa pequena cidade fronteiriça, ela mesma desatendida pelo poder público. A aprovação da Lei de Migração, em 2017, que traduzia apenas parte das demandas históricas do movimento social de imigrantes, foi criticada pelo presidente eleito em 2018, que nos mais recentes pronunciamentos, noticiados pouco antes do final de nossa pesquisa, já anunciava a revogação da adesão do Brasil ao Pacto Global, a necessidade de limitar a entrada de migrantes, e expressava a ideia de que "não é qualquer um que entra em nossa casa"[7].

Do problema social ao problema sociológico

O fenômeno das mobilidades internacionais em si mesmo, amplamente estudado e revisado nas últimas décadas, pertence às preocupações desse estudo mas não como seu objeto central. Aqui, nosso propósito é o de olhar como vem sendo construídas e representadas as migrações e, sobretudo, a figura do sujeito que migra a partir dos debates e políticas do campo educativo, quais são os modos de falar, pensar e tratar os que são de fora – e que efeitos isso gera. A disseminação e o reforço na representação, estática e hierárquica, sobre as pessoas que migram ou em circulação, ocorre através de um imensurável emaranhado discursivo no qual interagem políticas, representações jurídicas, escolares e educativas, socioassistenciais, sanitárias, dos meios de comunicação, percepções do dia a dia (BARTLETT, 2015; SANTAMARÍA, 2002), e inclusive de pesquisa, que tomam por objeto as migrações internacionais atuais como uma figura social através da qual (com e contra a qual) se formula e se constitui, também, a figura do não migrante, do local (SANTAMARÍA, 2002).

---

[6] Como a campanha *I am a migrant*, da OIM, que busca diminuir a hostilidade contra imigrantes no mundo todo. Disponível em http://iamamigrant.org/. Acesso em: 15 de Jan. 2019.

[7] Anúncio feito pelo presidente da República em sua primeira semana de governo, em 9 de Janeiro de 2019, amplamente veiculada pelos meios de comunicação. "Quem porventura vier para cá deverá estar sujeito às nossas leis, regras e costumes, bem como deverá cantar nosso hino e respeitar nossa cultura. Não é qualquer um que entra em nossa casa, nem será qualquer um que entrará no Brasil via pacto adotado por terceiros." Ver, por exemplo, http://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2019-01/bolsonaro-confirma-revogacao-da-adesao-ao-pacto-global-para-migracao. Acesso em: 15 de jan. 2019.

São muitos os discursos e narrativas em torno dos e das protagonistas das mobilidades contemporâneas e o crescente interesse quando se fala de pessoas migrantes, refugiadas, nômades, exiladas, passantes, entre muitas outras formas de serem nomeadas, é um dado de extrema relevância para uma tentativa de entendimento do tempo presente. Quais são os dispositivos que fazem de uma pessoa que vem de outro lugar uma vítima, um inimigo perigoso, uma ameaça, ou um desbravador de novos mundos, construtor de cultura, herói de seu tempo? Como se articulam, nas dinâmicas circulatórias, os marcadores de raça, classe, etnia e gênero? Que efeitos isso tem? E como seus sujeitos respondem a essas representações? Como lembra Santamaría, "o mundo social que se faz, se refaz e desfaz de modo constante a partir de construções que são inventadas, reproduzidas, apropriadas, deslocadas e transformadas nas práticas e interações cotidianas, é sempre heterogêneo, complexo e socialmente construído" (SANTAMARIA, 2002, p. 97).

Assim, nossa preocupação reside no discurso, isto é, nas diferentes práticas e representações sociais, nos diferentes a fazeres e dizeres que tomam as mobilidades e seus sujeitos por objeto de regulação, reparação e/ou conhecimento, e que junto a toda uma série de processos econômicos, políticos e culturais as instituem e lhes dão sentido. Insere-se, portanto, nos esforços pós-estruturalistas de não necessariamente interpretar a realidade, mas explicar como esta realidade vem a tornar-se, como vem a ser, reconhecendo que a realidade é temporal, histórica e contingente (DELEUZE; GUATARRI, 1995). Portanto um exercício mais ontológico que epistemológico. Como o ou a imigrante aparece, surge, vem a ser?

Como dizem Rosa, Carignato e Alencar (2013), um esforço central deve ser o de inverter a lógica vigente e demostrar como são os jogos do macropoder – as políticas ou a falta delas – e os do micropoder – as humilhações e violências – que promovem sofrimentos e empobrecem a produção e transformação cultural proporcionada pelas pessoas que se deslocam. Para as autoras, a figura do imigrante ou do refugiado é uma construção sociopolítica em tempos de resguardo do capital para determinados grupos. Em suas palavras: "a condição do viajante, do errante, do homem como desbravador do desconhecido e de si mesmo não é particular de alguns, não deveria ser traumática em si mesma pois é constituinte do humano em sua condição de construir cultura, construir o mundo em que vive e viverão seus descendentes" (ROSA; CARIGNATO; ALENCAR, 2013, p. 31).

Entre os muitos lugares possíveis de olhar-se para essa questão, o nosso é a educação – seus agentes, a política educativa, seus materiais de apoio, o debate. Como é que a narrativa do não nacional vem sendo construída a partir da educação? Nos últimos anos, a questão da presença de imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio (entre outras categorias de não

nacionais) nas escolas ganhou atenção de gestores nos âmbitos internacional, nacionais e locais – gerando uma proliferação discursiva, documental e de práticas.

Bartlett (2015) afirma que tanto as políticas educativas, como os discursos que se produzem no interior de cada escola, configuram-se como lugares privilegiados para a observação das lógicas sociais, políticas e econômicas que constroem as relações de poder e governo – inclusive aquelas relacionadas às mobilidades humanas. Ao mesmo tempo, a educação em si é um lugar essencial na produção e reprodução, também um campo de luta e de contestação continua (GIROUX, 1995), porque se molda na intersecção entre reprodução social e cultural, por um lado, e rupturas por meio de práticas alternativas, resistentes e desestabilizadoras, por outro, ou seja, é ali também um lugar onde podem surgir resistências, novos discursos e narrativas.

Partindo deste conjunto de preocupações, nosso estudo teve como objetivo conhecer os discursos contemporâneos que tratam das populações migrantes e refugiadas[8] produzidos pelas políticas educativas, indagando como geram, reproduzem e reforçam diferentes representações sociais, como produzem efeitos na construção dos próprios sujeitos em circulação. A análise confirma a hipótese inicial de que os sistemas de educação e sobretudo a formação de orientações para as políticas educativas participam da *construção de verdades* no campo das mobilidades humanas, interagindo com os debates políticos, sociais, securitários e humanitários mais amplos.

Como detalharemos mais adiante, tratamos da questão tanto globalmente, no âmbito dos organismos internacionais, como na esfera local da cidade de São Paulo, indagando sobre seu tratamento sobretudo por parte dos agentes públicos. O duplo exercício foi empreendido partindo de uma nova hipótese, a de que nos organismos internacionais possivelmente encontraríamos um discurso mais influenciado pela perspectiva securitária, dada sua vigência no plano global, enquanto em âmbito local seria possível encontrar formas mais livres e dinâmicas de atuação, em particular pelo diálogo observado com os movimentos de imigrantes. De maneira geral esse traço se confirma, no entanto com uma riqueza analítica bastante maior que a inicialmente prevista. Foi essa aproximação do olhar, em âmbito local, que possibilitou ver sujeitos mais presentes, nuances, resistências e lutas.

[8] Esta opção foi perfilando-se ao longo da análise. Pareceu-nos que escolher uma das categorias majoritárias da literatura, como imigrantes ou refugiados, restringiria o escopo de nosso objeto de estudo, sobretudo por duas razões. Por um lado, na literatura educativa que se consultava, apareciam ora juntos, ora separados, o que em si mesmo parecia revelar um dado de análise. Ao mesmo tempo, era necessário também problematizar as fronteiras de cada categoria, das classificações, como um exercício de governo.

Premissas teóricas, éticas e políticas

Ao menos três premissas teóricas, e ao mesmo tempo éticas e políticas, perpassaram a construção desta pesquisa desde seu início. A primeira delas consiste na relação entre saber-poder, a partir da inestimável contribuição foucaultiana de que o poder opera discursivamente, e o discurso se apoia no poder para produzir significados na vida cotidiana. De uma perspectiva pós-estrutural, o poder é entendido como uma força produtiva mais que repressiva. Remetendo a Foucault, Gildersleeve (2016) lembra que poder não é uma possessão, mas um exercício. O poder circula pelo caminho do discurso entre e por meio das relações sociais, operando sempre através de negociações múltiplas.

E a verdade seria o efeito dessa operação saber-poder através do discurso, necessariamente fraturada e incompleta. Portanto verdades são produzidas, nunca estáveis, e sempre com fronteiras históricas. É nesse mesmo sentido que se pode afirmar que política e discursos interagem – e, portanto, examinar essa interação é examinar os exercícios de poder e seus efeitos materiais plausíveis incluindo a produção de sujeitos (GILDERSLEEVE, 2016). Ou seja, o discurso produz efeitos, sendo a construção de sujeitos sociais também um efeito discursivo.

A segunda premissa parte da observação de que, mesmo diante da verificação dos jogos de classificações que aprisionam, como discutiremos mais adiante, as pessoas muitas vezes os questionam e colocam-se em outros lugares. São sujeitos que sonham, que narram de outras formas, que desenham seus projetos de vida fora das caixas rígidas em que foram colocados, seja ela qual for: da vítima das circunstâncias, do sujeito produtivo, daquele que não teve outra opção a não ser buscar emprego em outro lugar. Portanto o esforço seria não apenas o de verificar como se dão as redes de saber-poder que operam na construção dos sujeitos em mobilidade, mas sobretudo observar como se rompem essas lógicas através de gestos de liberdade, percebendo que, na medida em que escampam aos encaixes, aparecem como pessoas. Como lembra Santamaría ao olhar para os imigrantes não comunitários[9] na Espanha, "nestes entrecruzados, ambivalentes e incertos tempos contemporâneos, precisamos muito mais do que boas intenções, boas intelecções do mundo em que vivemos, e especialmente das categorias com as quais damos conta dele" (SANTAMARÍA, 2011, p. 92).

Já a terceira premissa está relacionada ao esforço de desnaturalizar as desigualdades postas no próprio campo de produção de conhecimento a propósito das mobilidades internacionais. Quem fala? De onde fala? Quem é autorizado a falar? Quais vozes circulam?

[9] Referindo-se aos e às imigrantes de fora da União Europeia.

Quais são os conhecimentos válidos? A notável desigualdade política que marca esse debate está também presente na produção científica – fato que não pode ser ignorado pelas pesquisas da área. O desafio epistemológico, lembra Fernandez (2017), passa pela fundamental importância de abrir-se espaço para a emergência de outros saberes, outras referências, sobretudo ouvir os diversos e heterogêneos coletivos de imigrantes, seus sujeitos em seus mais variados lugares de fala. Avtar Brah, no fascinante relato sobre sua experiência nas últimas décadas como estrangeira[10], mulher, ora negra ora asiática, ora indiana, conta que quando *viveu* e *sentiu* a existência do racismo, mudou por completo a relação com a pergunta sobre qual pode ser o *efeito* do racismo. Todas as pessoas do mundo implicadas nessa pergunta "haviam passado a formar parte de minha genealogia, e eu da deles" (BRAH, 2011, p. 33). Isso não garante uma autenticidade determinante, nem desqualifica a voz de quem não o experimentou. Mas, diz ela, existe uma diferença qualitativa quando essa ficção mutante que chamamos de "eu" passa a ser sujeito dentro de práticas discursivas específicas. Simplesmente, essa experiência conta.

A desigualdade epistemológica é, também, geopolítica. Lembra Larrosa (2002) que quando o Ocidente se faz capaz de dominar o mundo, também crê ser capaz de compreendê-lo. A compreensão e a apropriação do outro são duas caras de uma mesma ambição, que inclusive "guardam a mesma arrogância" diz o autor. A vontade de saber e a vontade de poder, diz ele, se conjugam na conquista da totalidade do mundo. Notadamente, a maior parte dos estudos sobre mobilidades internacionais ocorrem no Ocidente (FASSIN, 2011; CASTLES, 2010), negligenciando as perspectivas dos demais países do chamado "Sul Global", ou mesmo ignorando as situações nos países de origem e de trânsito, aspectos que parecem interessar menos (ÉVORA, 2015).

Além disso, Évora (2015) lembra da capacidade de influência dos países do norte e organizações internacionais no campo acadêmico, já que, sobretudo através de financiamento às pesquisas, trazem à luz certas pautas em detrimento de outras, priorizando suas preocupações políticas. Ainda que se constatem muitas iniciativas na contramão dessa

[10] Em que pese sua longa trajetória na história e na literatura, a palavra estrangeiro, por definição, remete ao que não pertence, ou ao que não se considera pertencente a uma região, classe ou meio – um estranho, um forasteiro, como pudemos discutir em outros escritos (MAGALHÃES, 2010, 2013). Sua mera substituição como um sinônimo de imigrante ou de migrante, portanto, deve ser alvo de problematização. No Brasil o debate foi estabelecido sobretudo por demanda do movimento social de imigrantes, que clamava nas últimas décadas pela revogação do Estatuto do Estrangeiro, lei que vigorou de 1981 a 2017 e que tratava os não nacionais como uma ameaça estranha ao país, um perigo à segurança nacional. Há mais de uma década, ao menos, registra-se em encontros e produções de movimentos sociais o mote "No somos extranjeros" (Serviço Pastoral dos Migrantes, 2008). Ao longo deste texto, o uso da palavra "estrangeiro" portanto será restrita às passagens de problematização – neste caso do relato de Brah (2011), ela opta pelo termo para mostrar sua dimensão de hostilidade, sentida por ela mesma. Nesse mesmo sentido aparece o termo na obra de Mbembe e outros autores, remetendo e problematizando a construção social carregada de sentidos à que remete a expressão.

dinâmica e que esse diálogo tenha aumentado, existem poucos indícios de que tenham provocado suficientes efeitos nas abordagens dominantes no estudo das migrações (CASTLES, 2010).

Mobilidades, migrações e um campo de pesquisa em movimento

Se este estudo tem como um forte esteio as contribuições de Michel Foucault, não deixa de dialogar com perspectivas teórico-analíticas que, resguardadas as diferenças entre as autoras/es, ajudam a pensar na composição de nosso objeto de pesquisa, exercício repleto escolhas, dúvidas e incertezas. Nesse sentido, duas obras de fundamental importância, que dialogaram transversal e diretamente com a construção deste estudo, foram: *Políticas da Inimizade* (2017), de Achille Mbembe, em que o filósofo camaronês passa pelas fronteiras de arame farpado e pelas formas como o estigma e a hostilidade ao estrangeiro se inscrevem no cotidiano, e também *Cartografias da Diáspora: identidades em questão* (2011), da antropóloga indiana Avtar Brah, que aporta ao marco teórico dos estudos da diferença e diversidade, gênero e raça, a partir de sua relação com a análise de diáspora, fronteira e localização.

Em suas reflexões sobre o artesanato intelectual, Mills (1965) trata da construção de um objeto de pesquisa como atividade em constante revisão, na qual deve ter lugar a capacidade de imaginação e o ato criativo. Para o autor, a imaginação é fundamental para as ciências tanto quanto é para as artes, e mudar constantemente a perspectiva com que se observa um mesmo problema pode ser importante na busca de conexões inesperadas. Neste caminho, como lembram Durand e Lussi (2015), os dados que parecem marginais passam a ter especial valor. Assim, tratamos, desde o início, de delimitar o alcance e as fronteiras de nossa pesquisa, ao mesmo tempo em que a deixamos aberta para os novos dados, leituras, interpretações ou ideias que apareceram no percurso, antes não imaginadas ou previstas.

Um desafio posto ao exercício de pesquisa, diz Lenoir (1996), reside em como olhar para as representações que, como dizia Durkheim, são como um véu que se interpõe entre as coisas e nós e acaba por dissimulá-las tanto melhor quanto mais transparente julgamos ser tal véu (LENOIR, 1996, p. 61). Assim, diz, o maior obstáculo à análise sociológica não é a complexidade do objeto, mas as condições sociais do estudo, ou seja, as representações já constituídas. Libertar-se das pré-noções, dos conceitos grosseiramente formados que têm seu "ajustamento prático", do discurso institucional e do senso comum (incluindo o senso comum

erudito, a palavra dos especialistas) não parece tarefa simples. Nesse sentido, uma pergunta central é aquela feita por Foucault sobre a produção de verdades, sobre como se constituem os jogos de verdade-poder, a distinção do verdadeiro e do falso: como as verdades são produzidas, em que relações se apoiam, como se tornam verdades, e sobretudo que efeitos de poder ela gera. Estes autores nos ensinam, instigam e inspiram ao exercício da dúvida sistemática, da atitude crítica e da confiança cética.

O próprio Lenoir (1996) lembra da temática das migrações como um exemplo clássico de uma problemática imposta, já que, como diria Sayad (1998), tradicionalmente acumula todas as formas de dominação. Como afirma Castles (2010), é notável o crescimento exponencial da pesquisa sociocientífica, no que se refere à mobilidade humana internacional[11]: muito mais pesquisas e pesquisadoras/es, cursos, estudantes, projetos, institutos, conferências, revistas científicas e publicações do que antes – o próprio informe anual da OIM tratou de quantificar as produções tanto de agências como da academia e mostra um pico no ano de 2015[12,], reforçando o interesse renovado de estudos na temática.

É notável a prevalência de enfoques que tratem desse movimento, assim como da chegada e instalação nos novos lugares, como um *problema social*, que gera ou exacerba também problemas de ordem pública (educativos, urbanísticos, de convivência etc), ao qual as políticas e governos devem responder. Assim, sobressaem-se temas ligados ao local de destino, do aparecimento da chamada "sociedade multicultural" (SANTAMARÍA, 2011), assim como das reações racistas e xenofóbicas constatadas. A observação dessa dinâmica revela sobretudo a necessidade de recuperar outros lugares de visão que ampliem sua narrativa, que mostrem outras formas e possibilidades de falar sobre as mobilidades humanas, extrapolando seu tratamento como um *problema* ou *ameaça*.

Na literatura sobre migrações internacionais, Wimmer e Glick-Schiller (2003) estão entre os autores que chamam a atenção para a predominância do nacionalismo metodológico, uma perspectiva de olhar a questão migratória sob a moldura do Estado-Nação que gera limites à compreensão do fenômeno e que portanto deve ser repensada. Dela decorrem as

[11] Alguns autores preferem o uso dos termos migrantes (como um termo mais amplo que abarca as demais categorias) e migrações internacionais ao uso de mobilidades humanas, justamente porque estes termos marcam os processos de exclusão e desigualdades vivenciados durante os processos migratórios (CASTLES, 2010). Outros preferem falar em mobilidades justamente para não naturalizar o fato de que os termos migrantes e migrações internacionais vem sendo empregados cada vez mais em referência às migrações não desejadas, as que deveriam ser melhor controladas (um trabalhador qualificado vivendo fora de seu país para atuar numa grande empresa, por exemplo, não é nomeado de migrante, ainda que a rigor seja). Entendemos que a questão faz parte inclusive de nosso escopo de análise, olhar como se diz faz parte do esforço deste estudo.

[12] A organização identificou mais de 130 revistas científicas, revisadas por pares, que tratam especificamente de temas migratórios, publicadas em inglês, francês ou espanhol. As publicações mais influentes, reconhece o mesmo estudo, tendem a ser publicadas em inglês. Informe anual de 2018, ver https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2018_en_chapter4.pdf. Acesso em: 12 de Fev. 2019.

principais categorias de análise, como imigrante e emigrante, sociedades de origem ou destino, a oposição entre nativos e estrangeiros, entre outros entendimentos que terminam por invisibilizar a dimensão transnacional, e ao mesmo tempo local, que marca as mobilidades no momento presente. Daí o discurso de que a divisão entre o nativo e o de fora seria um "desafio à coesão social", um entendimento que simula a existência de apenas um modelo de nativo e outro que vem de fora, descolado, assim, de qualquer observação mais atenta.

Imigrantes e nativos estão inseridos nos mesmos processos transnacionais globais e é nesse sentido que Brah (2011) propõe o conceito de "espaço da diáspora" – o que está habitado por sujeitos da diáspora e também por aqueles construídos e representados como autóctones[13]. Trata-se de um marco interpretativo em relação com as dimensões econômicas, políticas e culturais das formas contemporâneas de migração, que não substitui mas desloca as principais categorias usadas como migrantes, expatriados, exilados entre outros. O conceito sugere frutíferas formas de examinar a relação entre essas migrações e o terreno das relações sociais, da subjetividade e da identidade. Oferece uma crítica aos discursos que propõem noções fixas de origem, ao mesmo tempo em que tem em conta o desejo de um lar, como algo distinto do desejo de uma pátria, diz a autora. Diz ela que o "espaço de diáspora é o espaço onde o nativo é tão diaspórico como o diaspórico é nativo" e que "as semelhanças e diferenças ao longo dos distintos eixos de diferenciação – classe, raça, gênero, sexualidade e demais – se articulam e desarticulam no espaço da diáspora, marcando e sendo marcadas pela complexa rede de poder" (BRAH, 2011, p. 241).

Destaca, portanto, a mistura de genealogias de dispersão com aquelas que "não se movem". Evoca imagem de múltiplas viagens a partir de um centro, viagens diaspóricas. A questão seria quem viaja, quando e em que circunstâncias. Que condições socioeconômicas, políticas e culturais marcam as trajetórias dessas viagens? Que regimes de poder inscrevem a formação de uma diáspora específica? O que faz uma formação diaspórica similar ou diferente de outra. Se as circunstâncias de partida são importantes, também são as de chegada e assentamento: como e de que maneira se introduz um grupo dentro das relações sociais de classe, gênero, racismo, sexualidade e outros eixos de diferenciação que operam no país para onde se migra? Serão posicionados relacionalmente, diz ela, em um contexto dado. Notar a maneira como um grupo se situa em e através de uma ampla gama discursiva, de processos econômicos, políticas estatais e práticas institucionais é crucial. A ideia de um posicionamento

[13] Em outra passagem, a autora chama a atenção para como se mobiliza o discurso nativista inclusive com valorações opostas. Durante o regime colonial, o termo nativo das colônias se converte em código de subordinação. O nativo era o outro, inferiorizado. Já diante da chegada de pessoas de origem das ex-colônias na Grã Bretanha, o nativo é construído como superior (BRAH, 2011).

relacional ajuda a desconstruir os regimes de poder que operam no momento de diferenciar um grupo de outro, para representá-los como similares ou diferentes, para inclui-los ou exclui-los das construções da nação e da entidade política e que no limite os inscreve como sujeitos políticos, jurídicos ou psíquicos (BRAH, 2011). Esse entendimento perpassa todo o trajeto de nossa pesquisa.

Pela interdisciplinaridade intrínseca ao tema, levantar como a questão vem sendo tratada no Brasil passa necessariamente por um exercício incompleto. Numa tentativa de estado da arte no campo das ciências sociais e migrações internacionais, Trpim e Jardim (2015) elencam a atual vigilância do "problema migratório", marcada pela análise crescente das políticas dirigidas aos não nacionais no país, sendo um traço distintivo a preocupação com as mudanças sociais. Nos anos 60 e 70, afirmam, os estudos preocupavam-se com a transformação do perfil sócio econômico e demográfico, migração do campo para a cidade[14], a formação da sociedade urbana e a migração como uma chave para seu entendimento. Nos anos 80 e 90, novas perguntas eram postas, sobretudo relacionadas ao interesse de como o Estado selecionava o perfil de imigrantes desejados. Foi também nas últimas décadas que as dinâmicas de circulação entre os Estados latino-americanos passaram a ser tema de estudos, como os diversos trabalhos que se ocuparam da situação laboral das populações bolivianas, paraguaias e peruanas que trabalhavam na indústria têxtil em São Paulo. A ampla e crescente literatura acadêmica também passa a tratar das mudanças legais implicadas na passagem do Estatuto do Estrangeiro (1981) à Nova Lei de Migração (2017), além da forte tradição de investigação das reconfigurações identitárias e as experiências dos e das migrantes. Soma-se finalmente a esse panorama o interesse às migrações sul-sul (BAENINGER *et al*, 2017) e o crescente interesse pela questão do refúgio.

Educação e deslocamentos, campo em construção

[14] Inspirados em trabalhos como os de Florestan Fernandes e Otávio Ianni, entre outros expoentes como Antônio Cândido, que já nos anos 50, *Os parceiros do Rio Bonito* (2001), chamava a atenção sobre a progressiva incorporação da vida caipira na esfera da cultura urbana, indagando como a migração urbana poderia gerar um abandono das atividades agrícolas e passagem a outro universo de cultura. Uma vez em seu novo ambiente, os modos de viver não se definiriam mais com referencia às condições historicamente estabelecidas mas em comparação com os níveis, normas e padrões definidos pela vida urbana (CANDIDO, 2001).

Entrando especificamente no conjunto de trabalhos que trata de imigração e educação, observamos, nos últimos anos, um interesse renovado pelas múltiplas e possíveis leituras que decorrem sobretudo da observação da presença imigrante nas escolas. Há uma série de novos estudos, relatórios, informes, de autores institucionais com atuações muito diversas, como veremos em nossa análise, e também um leque de novas pesquisas acadêmicas, que não deixam de pontuar que a temática guarda amplo espaço para novas contribuições.

Num esforço de compilar o debate mundial sobre o tema, Bartlett e Ghaffar-kucher na recente obra *Refugees, Immigrants and Education in the Global South: Lives in Motion* (2013) comentam o quão pouco conhecidas são, por exemplo, as dinâmicas educativas nos contextos migratórios do Sul Global[15], justamente nos países com maior quantidade de imigrantes e refugiados. Mais pesquisados e visíveis, reforçam as autoras, são os processos educativos para imigrantes nos Estados Unidos e Europa, onde questões como a concentração de determinadas nacionalidades em escolas públicas, a escolha da instituição no novo país ou volta para o país de origem, a análise de programas específicos para a chamada "inserção" dessas populações, a questão do idioma de ensino contraposto ao idioma materno, a relação com as famílias dos estudantes estrangeiros, são algumas das que vem sendo abordadas como objeto de estudos nas últimas décadas (BARTLETT; GHAFFAR-KUCHER, 2013). O mapeamento inclui, ainda, estudos que mostram pais / mães que optam por mandar filhos de volta para seus países de origem, em particular na adolescência, para ficar longe das "influências negativas do norte", diversidade e responsividade do curriculum, grau de segregação étnica, abertura à diversidade cultural e religiosa, além da discriminação.

Cerbino e Macaroff (2011) mencionam por exemplo as pesquisas de Valenzuela, que mostravam como nas décadas de 20, 30 e 40 já era conhecido o rechaço aos estudantes mexicanos que tentavam ir às escolas públicas nos Estados Unidos. Entre 30 e 40% deles eram negados por serem classificados como "menos aptos", ou mais precisamente por terem "deficiência cognitiva". Os autores chamam a atenção para a correlação desse dado com o fenômeno de discriminação generalizada contra as populações mexicanas, lembrando no

[15] Tema recorrente na literatura, as autoras fazem importante ressalva sobre o conceito de "Sul Global", assumindo que se trata de uma definição problemática. Na obra, adotam a definição do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) o qual considera o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para a divisão entre países do Norte e Sul. Ao longo deste texto, recorremos ao conceito como referência aos estudos pós-coloniais que passaram a tratar das desigualdades entre as regiões mais periféricas e desiguais, em geral ligadas a histórias de colonialismos e neocolonialismos. Ou em alusão aos movimentos sociais que denunciam a dominação e exploração vindas do Norte global com fronteiras geográficas imaginárias ou pouco rígidas, como aqueles que se reuniram nas últimas décadas nas diversas edições dos Fóruns Sociais Mundiais buscando alternativas vindas do "Sul Global". É nesse sentido, por exemplo, que se propõe o olhar para as migrações sul-sul. Reconhece-se, no entanto, as limitações dessa expressão.

mesmo texto que era a época em que não raro se encontravam cartazes nos estabelecimentos dizendo "proibida a entrada de cachorros e de mexicanos". Nas décadas seguintes, percebia-se então que a questão estava no instrumento de avaliação e na maneira como se avaliava o desempenho e se classificava "quem era apto ou não": eles ainda não haviam se apropriado plenamente do idioma local, o que seria uma questão de tempo. Mas o fato é que a posteriori nota-se com nitidez como o olhar a través do sistema educativo (nesse caso sobre a presença de não nacionais) pode trazer dados significativos para a leitura do contexto mais amplo, dado que interessa especialmente à nossa pesquisa.

No Sul Global, mostra a mesma obra de Bartlett e Ghaffar-kucher (2013), são menos estudos disponíveis e em geral apontam para barreiras diversas relacionadas ao direito humano à educação, em particular as relacionadas à discriminação – confirmando o que pudemos observar em nosso estudo anterior sobre a realização deste direito para as/os imigrantes da Bolívia nas escolas públicas de São Paulo (MAGALHÃES, 2010). No caso das populações refugiadas, solicitantes de refúgio, ou que sofreram deslocamento forçado de maneira geral, a complexidade é maior e essa lacuna de conhecimento é ainda mais ampla.

Em levantamento realizado por nós em bancos de dados e pesquisas[16], identificamos uma série de trabalhos recentes disponíveis nos Estados Unidos e na Europa, corroborando a afirmação de Bartlett e Ghaffar-kucher (2013), e encontramos também importantes novos trabalhos sobre o tema no Brasil e outros países da América Latina e Caribe, cenário diferente de quando fizemos nossa primeira pesquisa, entre 2007 e 2010, o que mostra um crescimento não só em quantidade, mas também na variedade de abordagens disponíveis.

No campo da História da Educação, já são notórios os trabalhos de Demartini (2011) e Kreutz (1998, 2000) sobre o processo de escolarização dos mais diversos grupos de imigrantes desde o início do século XX, em geral nas regiões Sul e Sudeste. As chamadas escolas comunitárias alemãs (KREUTZ, 1999; SIMSON; BEZERRA, 2016), italianas (GIRON, 1998; PANIZZOLO, 2016) e japonesa (TONGU, 2010) igualmente têm sido objetos de pesquisas já consolidadas.

O olhar sobre o tempo presente foi o que cresceu nos últimos anos. Em âmbito internacional, encontramos o interesse pela "gestão da diversidade" nas escolas em Portugal (GARCIA; JUSTO, 2013), pela formação de professores em contextos interculturais (MATOS; PERMISÁN, 2012), pelo "sucesso escolar" de imigrantes na Espanha (MATOS, 2016), entre outros. Destaca-se também o crescimento de perspectivas menos abordadas

[16] Pesquisas nos seguintes bancos de dados de acesso aberto: SciELO, Periódicos CAPES, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc).

anteriormente, como a presença de docentes imigrantes nos Estados Unidos (ADAIR, 2016) e uma série de novos trabalhos que têm como centro a voz dos estudantes imigrantes (CANO-HILA, SÁNCHEZ-MARTÍ, MASSIT-LAFÓN, 2016). Nesse levantamento, encontramos um único trabalho que se preocupava com a análise discursiva sobre representações de imigrantes na educação, ao investigar como as políticas educativas de educação superior nos Estados Unidos constroem a figura do imigrante "indocumentado" e "ilegal" (GILDERSLEEVE, 2017), a qual foi de grande valia para os contornos dessa pesquisa.

No Brasil, a recente obra *Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Dialogo Necessário*, de Mazza e Norões (2016), num esforço de armar um dossiê temático, registrou não mais que uma dezena de pesquisadoras/es. Ao mesmo tempo em que cada vez mais abundam os estudos sobre as dinâmicas e motivos das migrações, poucos trabalhos, dizem as autoras, partem da interface que estes fluxos populacionais provocavam nas sociabilidades e instituições escolares.

No entanto, é notório o momento profícuo para a ampliação do campo. Discussões em torno da presença contemporânea de imigrantes nas escolas brasileiras passaram a se destacar sobretudo em São Paulo, mas também em outras cidades do país. Realização dos direitos educativos para imigrantes da Bolivia (MAGALHÃES, 2010; WALDMAN, 2012), presença boliviana na educação infantil (FREITAS; SILVA 2015), o acolhimento da população imigrante na rede pública de São Paulo (ALVES; SILVA, 2017) e sobretudo dos desafios relacionados à formação docente para atuar em contextos cada vez mais diversos (LAZERE-GABRIEL, 2016; JANONI, 2018), além de uma grande quantidade de novos estudos voltados especificamente ao ensino do português como língua estrangeira. Destaca-se, nesse sentido, o crescente interesse de pesquisadoras/es que são também profissionais das redes públicas de ensino, sobretudo professoras/es e coordenadoras/es, que trazem reflexões a partir da prática, fundamentais para este campo em construção.

Um percurso de escuta

Para responder aos objetivos deste estudo, de conhecer os discursos contemporâneos que tratam das populações migrantes e refugiadas produzidos pelas políticas educativas, como geram, reproduzem e reforçam diferentes representações sociais, como produzem efeitos nas práticas e na construção dos próprios sujeitos em circulação, desenhamos um percurso de escuta, dentre muitos possíveis, que se caracterizou por ouvir atentamente a um conjunto de vozes, institucionais, coletivas e individuais. Por vezes monolíticas, por vezes contraditórias.

O esforço de trabalhar com uma perspectiva múltipla corresponde ao desejo de escapar às ordens classificatórias, captando a heterogeneidade do debate e seus muitos níveis e escalas.

Nesse sentido, desenhamos duas etapas. Um primeiro esforço foi o de conhecer o que diziam as políticas educativas internacionais a propósito dos não nacionais. Exploramos aqui o campo da chamada educação global, em que organismos e agências multilaterais, sobretudo do sistema ONU, organizações internacionais, entre outros atores, formulam orientações para políticas educativas – um campo de estudos, em geral, muito mais comum de ser estudado por pesquisadoras/es de países de fora do Sul Global[17]. Interessava-nos ver se apareciam e como apareciam os não nacionais, como eram nomeados, descritos, caracterizados. Buscaríamos observar qual era narrativa vigente sobre mobilidade e, a partir disso, a que serviria a educação ou o projeto educativo. No início desta pesquisa, eram poucos os materiais disponíveis que tratassem dessa questão em âmbito global, tínhamos em mãos um par de documentos do ACNUR, que abordavam recomendações para a educação da população refugiada[18], e poucos excertos de outras agências, com pequenas e pontuais menções ao tema. No entanto, ao longo dos anos em que discorreu este estudo, entre 2014 e 2018, multiplicaram-se os documentos desta natureza que abordavam questões relacionadas às mobilidades e processos educativos, sobretudo de organismos multilaterais e ONGs, que passaram a incluir a questão da imigração e refúgio em suas agendas, e a preocuparem-se sobretudo com a inclusão de estudantes não nacionais, majoritariamente referindo-se a pessoas refugiadas e deslocadas, mas também a imigrantes, nos sistemas educativos – nos interessava ver *como* o faziam. E nos pareceu que este aumento no interesse pela temática, em si mesmo, era um dado relevante.

Por outro lado, percebemos que a riqueza de debates e discursos locais que observávamos na cidade de São Paulo, onde anteriormente já tínhamos nos aproximado ao tema, complementava e complexificava de maneira muito singular o que era dito pelas vozes globais. Se antes, em meados dos anos 2000, quando estudamos o caso dos imigrantes da Bolívia nas escolas públicas de São Paulo (MAGALHÃES, 2010), eram tímidas ou inexistentes as iniciativa relacionadas à temática, agora se notava uma miríade de esforços

[17] É comum encontrar em universidades estadunidenses ou europeias centros de estudos dedicados a gerar conhecimento sobre as tendências globais do campo educativo, tanto a partir da perspectiva comparada entre países como analisando o que chamam de g*lobal education*. As associações de pesquisa de educação comparada, 47 ao redor do mundo, situam-se sobretudo nestes países, ver por exemplo a *Comparative and International Education Society* – CIES: https://www.cies.us/page/About. Acesso em: 12 de fev. 2019. É menos comum, por outro lado, encontrar estudos que se proponham a ter uma visão global mas partindo da América Latina, assim como em outras regiões fora deste eixo, um tema que dialoga centralmente com os debates sobre as desigualdades globais na produção científica.

[18] 2012-2016 *Education Strategy* (ACNUR, 2012) e *Refugee Education: Global Review* (ACNUR, 2011).

locais, dentro e fora das unidades escolares, que de alguma maneira expressavam o desejo de falar de migrações, refúgio, mobilidades, de investigar quem eram as pessoas de fora que ali estavam. Novamente, como o faziam?

Na cidade, os debates estavam vivos e pediam ainda novas aproximações ante a chegada de outros fluxos migratórios, como era o caso dos haitianos e sírios, e também senegaleses, congoleses, nigerianos, que se somavam às dinâmicas já instaladas pelos imigrantes dos vizinhos latino-americanos e asiáticos. A partir de 2013, a cidade viveu uma situação inédita com a criação de políticas públicas para imigrantes e pessoas refugiadas, como descreveremos posteriormente. E a olho nu saltavam novos coletivos, associações, relatos, eventos culturais, mostras, rodas de conversa, exposições entre muitas outras modalidades, que davam novo pulso ao debate – inclusive ao educativo.

Nossa premissa era a de que olhar de maneira conjugada para esse conjunto internacional e local, buscando escutar o que diziam desde suas diferentes perspectivas sobre o sujeito das mobilidades internacionais e sua educação, ajudaria a trazer os contornos de um campo denso, suscitando questões importantes à compreensão dos dilemas de nosso tempo presente. Assim, para tentar escutar o que vem sendo dito, trouxemos muitas vozes a esses escritos. Concordantes, contraditórias, ambivalentes. Vozes de gestão, de experiência, de vivência. Sobretudo institucionais, mas também individuais. Uma nova hipótese nesse sentido, confirmada pelos debates que puderam extrair-se, era a de que esta heterogeneidade discursiva permitiria superar dicotomias analíticas, classificações pré-determinadas, abrindo novas possibilidades de pensamento e ação.

Inspiramo-nos nos exercícios de cartografia social, que tratam de mapear relações, enfrentamentos e cruzamentos entre forças, agenciamentos, jogos de verdade, enunciações, jogos de objetivação e subjetivação, produções e estetizações de si mesmo, práticas de resistência e liberdade. Tal como proposta por Foucault e Deleuze, a análise cartográfica configura-se como instrumento para uma história do presente, possibilitando a critica do nosso tempo e daquilo que somos.

Aos objetivos deste estudo, não correspondia finalmente fazer um recorte por nacionalidade ou por classificação em razão do processo migratório (pessoas refugiadas, imigrantes, apátridas ou outra). A opção implica num claro desafio metodológico, e ao mesmo tempo responde a um anseio de novas formas de olhar para o fenômeno migratório pra além da divisão mais clássica por lugar de origem e inserção no novo destino (NOVICK, 2008; SASSEN, 2016).

A construção de um arquivo

Muitos foram os documentos e as referências que compuseram a formação de nosso arquivo, exercício dinâmico que permeou todo o percurso de realização deste estudo. Para além das referências de autores e autoras que mencionamos anteriormente, foi necessário construir um conjunto documental, composto sobretudo por normas e documentos que orientavam políticas educativas.

No âmbito internacional, selecionamos peças específicas com alcance e circulação globais, em geral voltadas a gestores públicos, sobretudo de ministérios de educação, mas também aos pares de outras agências multilaterais, ONGs e movimentos que se ocupam dos espaços de política educativa no âmbito global. A seleção de peças incluiu autorias sempre institucionais como agências de cooperação (OCDE, ACNUR, UNICEF, UNESCO), ONGs, e documentos de autoria conjunta entre estas mesmas agências, ONGs ou setor privado. Há também documentos de autoria coletiva, que resultam de esforços de concertação, como é o caso do Marco de Ação da Educação 2030, peça importante elaborada no ano de 2015 como resultado de muitos debates, consultas e negociações multilaterais. Por refletir muito dos debates globais sobre educação na atualidade, o incluímos de maneira complementar nesse conjunto. A principal característica em comum seria a natureza de construir agendas e influenciar os sistemas nacionais de educação.

Título[19]	Autoria institucional	Ano
Agências das Nações Unidas		
Marco de Ação da Educação 2030	UNESCO *et al.*	2015
Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros	UNESCO	2018
Left Behind – Refugee Education in Crises	ACNUR	2017
2012-2016 Education Strategy	ACNUR	2012
Refugee Education: Global Review	ACNUR	2011
Unfairly Tales	UNICEF	2016
Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children	UNICEF	2018
Education Uprooted: for every migrant, refugee or displaced child, education	UNICEF	2017
Outros organismos multilaterais		
The resilience of Students with Migrant Background, Factors that Shape Well Being	OCDE	2018
Parcerias entre Nações Unidas e outros atores, ONGs e setor privado		
Best practices in refugees education, case studies	Save, ACNUR, Pearsons	2017
Syria Crisis: Education Interrupted: Global Action to rescue the schooling of a Generation	*ACNUR, UNICEF, Save the Children, World Vision*	2013
Atores não governamentais (complementares)		
#Yes All Girls, Education and Global Refugee Response	*Malala Fund*	2017
Investing in the Crisis: private participation in the education of Syrian Refugees	*Education International*	2017

Já com relação ao cenário municipal paulistano, desenhamos um percurso que incluiu primeiramente a análise de documentos chaves para o conhecimento da política local que então se afirmava, circunscrita principalmente, mas não apenas, aos esforços da gestão municipal de 2013-2016, incluindo a nova Lei Municipal 16.478, que institui a Política Municipal para a População Imigrante, atas, comunicados, mapeamentos e balanços de gestão, além do documento da I Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes – Somos Tod@s Migrantes (2013), importante peça para o entendimento de parte das demandas dos imigrantes e das pessoas refugiadas em São Paulo. Para além disso, selecionamos também documentos específicos da Secretaria Estadual de Educação, de organizações da sociedade

[19] Para os títulos disponíveis em português, deixamos a versão traduzida que vem sendo distribuída. Já para os demais, optamos por manter os títulos originais.

civil, sempre de maneira a conhecer o que diziam a propósito de nossa temática. Como explicitaremos mais adiante, o esforço não visava a analisar separadamente cada documento, mas identificar traços amplos que dialogassem com o propósito desse estudo.

Título documento	Autoria institucional	Ano
Gestão Municipal		
Lei Municipal 16.478 de 8 de julho de 2016	Poder Executivo Municipal de São Paulo	2016
Decreto No 57.533, de 15 de dezembro de 2016, Regulamenta a Lei no 16.478	Poder Executivo Municipal de São Paulo	2016
Relatório de gestão Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig) São Paulo	CPMig	2016
Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de SP	CPMig	2015
Mapeamento dos grupos de imigrantes ou ligados à temática migratória	CPMig	2016
Relatório Final Qualificação da Atenção à População Migrante por agentes públicos na área de Educação Curso de Formação Continuada "Somos Todos Migrantes"	CPMig	2015
Documento Final da 1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes	CPMig	2013
Comunicado 503 sobre curso "A presença imigrante em São Paulo: contextos educacionais e prática antirracistas"	Secretaria Municipal de Educação (Núcleo de Educação Étnico-racial)	2016
Gestão Estadual		
1o Documento Orientador Estudantes Imigrantes	CGEB / NINC / SEE	2017
Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento	CGEB / NINC / SEE	2018

De maneira complementar, entrevistamos a um conjunto selecionado e heterogêneo de gestoras que atuavam com o tema: da então recém-criada Coordenadoria de Políticas para Imigrantes da Prefeitura de São Paulo, da Secretaria Municipal de Educação, de uma escola de ensino fundamental da rede municipal, situada na zona norte paulistana, do Museu da Imigração, do Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante – CDHIC, do Coletivo *Sí, Yo Puedo.* A escolha levou em conta os esforços intencionais que vinham fazendo para tratar da temática educativa para imigrantes e refugiados, e as importantes reflexões que aportavam a partir da prática e experiência cotidiana. Os materiais produzidos por estas organizações também foram de grande valia, como apresentaremos mais adiante.

Esta polissemia, por fim, apresentou-se como muito rica e reveladora dos múltiplos discursos e narrativas envolvidos na construção de verdades a propósito das mobilidades,

migrações e seus sujeitos. Possibilitou ver a intersecção de discursos e práticas, gerando fragmentos através dos quais aparecem temas fundamentais para a compreensão também de nosso tempo presente.

Estrutura dos escritos

Para melhor apresentar os debates e análise, estruturamos, a seguir, quatro capítulos distintos e intrinsecamente relacionados. No primeiro, tratamos de algumas dentre as muitas discussões que contornam a construção da figura do imigrante, os múltiplos lugares que ocupa hoje e suas representações a partir de diferentes perspectivas. O exercício é o de identificar as tramas e enredos em que estão envolvidos, as ambiguidades e contradições que por fim terminam por gerar efeitos em políticas, práticas e nas relações da vida cotidiana. Dialogamos com a questão da diferença (BRAH, 2011; SANTAMARÍA, 2002, 2011) e a importante contribuição de Nancy Fraser (2007) a propósito do reconhecimento como *status.* Retomamos também as reflexões de Achille Mbembe (2017) e Zygmunt Bauman (2017) quando discorrem sobre o momento de hostilidade e a necessidade das democracias ocidentais liberais de construir um inimigo a combater-se, e finalizamos olhando para o debate humanitário, em busca de uma forma de hospitalidade que retome a solidariedade como norte.

Em nosso segundo capítulo, que continua e complementa o anterior, olhamos alguns dados, legislações e políticas globais, categorias e formas de falar que incidem sobre as lógicas de *governo* das pessoas que se movem. Interessam-nos os mecanismos que operam na construção da livre circulação de pessoas, perguntando *como* se gerem as populações nomeadas como estrangeiras, quais os regimes de regulação em suas sobrepostas camadas. Ocupamo-nos também da construção do discurso da crise e das múltiplas classificações em torno das pessoas que migram, como são nomeadas, buscando empreender um olhar distanciado e levantando a necessidade de pensar-se no exercício de categorização como um objeto em si mesmo.

Entre essas múltiplas lógicas que operam de maneira simultânea e desordenada, está a educação. Assim, em nosso Capítulo 3, concentramos a análise dos documentos, debates e políticas educativas de âmbito global. Tratamos de perceber como se articulam os discursos em torno da educação, imigração e refúgio, observando como se fala, como se constrói a figura do sujeito das mobilidades e como esse discurso interage com as práticas. Confirmando uma de nossas hipóteses, foi possível perceber como esse conjunto específico continua,

reforça e complementa as concepções encontradas previamente no debate mais amplo sobre mobilidades.

No Capítulo 4, empreendemos o mesmo exercício ao olhar para São Paulo, a partir de um conjunto documental local, neste caso complementado por algumas valiosas entrevistas. Na cidade, a teia discursiva reproduz aspectos do contexto global, mas aparece reconfigurada e tensionada com a emergência de novos temas, atores e visões, que negam os rótulos e padrões impostos. Emergem, com expressividade, a luta por direitos, a questão da diferença, do reconhecimento e da participação. A apresentação dos dados encontrados é emoldurada com fragmentos do debate nacional, mecanismos que operam na seleção dos imigrantes desejados e indesejados, e as tensões que marcam o acolhimento e hospitalidade em solo brasileiro.

Capítulo 1

O sujeito das mobilidades

De estranho a inimigo, de vítima a herói, de migrante a estrangeiro

> *Qualquer verdadeira desconstrução do mundo atual começa pelo total reconhecimento do estatuto forçosamente provinciano do nosso discurso e do caráter necessariamente regional dos nossos conceitos. Portanto, por uma crítica a todas as formas de universalismo abstrato (MBEMBE, 2017, p. 21)*

Prólogo: De onde você vem?

Os discursos, políticas e práticas ligados à diáspora marcam uma vida. Num fascinante relato de abertura de seu *Cartografias da Diáspora*, Avtar Brah (2011) narra uma trajetória marcada pelos deslocamentos nos cinco continentes. Nascida em Panjabe, na Índia, e crescida em Uganda como parte dos asiáticos na África Oriental britânica, percebe e compartilha a tensão relacionada aos temas relativos ao lar, ao pertencimento e à identidade.

Numa entrevista para ingresso no sistema educativo oficial estadunidense, ela pela primeira vez adquire consciência da importância de uma identidade declarada. De onde você vem? Você é africana ou indiana? Obviamente lhe parecia uma pergunta absurda, era ambas coisas. Uganda é seu lar, de lá vem seu passaporte e naquele país passou toda a vida exceto os primeiros anos. Ao mesmo tempo, seu primeiro lar, o indiano, é onde nasceu, além de ser parte inseparável de sua memória. Para a ocasião da entrevista, uma resposta como "ugandesa de ascendência indiana" pareceu resolver. E foi naquele momento que percebeu que o entrevistador, branco, jamais entenderia que ela era ambas coisas, como narra:

> O corpo que se encontrava em sua frente já estava classificado dentro das relações sociais, atravessadas por gênero, do sanduíche colonial. Eu não poderia simplesmente ser. Teria que nomear uma identidade, sem importar que o fato de nomeá-la poderia ignorar todas as demais (BRAH, 2011, p. 25)

"E porque deseja estudar nos Estados Unidos, tão longe de sua casa?", insistia o entrevistador, representante da universidade. A resposta que deu fazia parte de um discurso já certeiro e de pouco risco, algo como "quero ir à América para obter uma preparação que me

permita voltar e ajudar ao meu país", lembra a autora numa espécie de autobiografia, reconhecendo tratar-se do orgulho patriótico juvenil próprio daquela geração pós-colonial. Ou simplesmente de uma ideia aceita naquele contexto: explicar a mobilidade como uma necessidade de seu país de origem, discurso em sintonia com toda uma lógica desenvolvimentista, como veremos mais adiante – e em todo caso ainda muito vigente nas incessantes justificativas de deslocamentos entre países.

Nos Estados Unidos, ela termina recebendo um status de "estudante estrangeira indiana". O ponto de partida seria a grande categoria de "imigrante não europeia". Ela não foi, no entanto, catalogada como asiática porque, naquele contexto, este termo relacionava-se mais aos chineses e japoneses. Ao mesmo tempo, não era tratada da mesma forma como os estudantes africanos negros: os africanos e africanas de ascendência asiática eram vistos de forma diferente. E os negros imigrantes, por sua vez, eram vistos de forma diferente dos negros estadunidenses.

Na década seguinte, anos 70, ela vai de lá para a Inglaterra e se converte em refugiada apátrida devido à expulsão dos asiáticos do sul de Uganda. Apesar disso, consegue residência permanente na linguagem da legislação migratória inglesa da época. Como situar-se ali? A história imperialista já havia feito sua parte nesse sentido. Em poucas semanas já era "paqui"[20]. "Me surpreendeu tanto a primeira vez que se dirigiram a mim com um nome racista que fiquei calada" (BRAH, 2011, p. 32). Continua a autora:

> O insulto implícito na palavra paqui me parecia muito real. Não se trata de um mero assunto de sensibilidade pessoal e individual. O senti como algo muito real, que fez parte de minha realidade, precisamente porque sua enunciação reiterava um sujeito inferiorizado, coletivo, através de mim. Ou seja, o poder do discurso atuava, se exercia através de mim, e em outros exemplos, de outros asiáticos. Tanto o eu como o nós se articulam e se constituem de novo, construídos como ficções mutantes num sentido político e também psicoanalítico (BRAH, 2011, p. 34).

Ali já não era mais uma estudante estrangeira, mas sim "uma intrusa racial, um sujeito pós-colonial construído e marcado pelas práticas diárias no coração da metrópole", narra. A aparência, diz ela, era determinante nos regimes coloniais de poder e os discursos sobre o corpo foram fundamentais para a construção dos racismos. O poder racializado operava no e através dos corpos. "Havia chegado à Grã Bretanha como uma jovem adulta, bastante segura de mim mesma. E ainda assim havia sido ultrajada, envergonhada e, o que é mais importante, temporalmente silenciada por esse levante racista" (BRAH, 2011, p. 32), resume.

[20]Apelido pejorativo dado aos paquistaneses, como sinônimo dos demais asiáticos imigrantes.

1.2. Nós, sobre nós mesmos

Possivelmente, olhar para a figura do sujeito que migra seja uma das maneiras de entendermos a nós mesmos, o que nos tornamos. São muitas as construções em torno das pessoas que protagonizam as mobilidades contemporâneas, e o crescente interesse quando se fala daqueles e daquelas nomeadas de estrangeiras, sejam migrantes, refugiadas, em busca de refúgio, nômades, exiladas, passantes, entre muitas outras formas de serem classificadas, é um dado de extrema relevância para uma tentativa de entendimento do tempo presente. Numa espécie de caleidoscópio ressoam vozes da academia, dos meios de comunicação, das agências multilaterais, do cinema, da literatura. Talvez porque, como diz a socióloga Avtar Brah (2011), falar de migrações é olhar-se no espelho: cabemos todos, quem se move e quem não se move. Ou, como lembra Achille Mbembe, "não queremos saber de nada senão de nós" (…) "somos feitos de pequenos empréstimos de sujeitos estrangeiros e, consequentemente, seremos sempre seres de fronteira" (MBEMBE, 2017, p. 54). O que nos levaria a Paul Ricoeur, numa passagem tão bem recordada por Jorge Larrosa (2002): a compreensão, o movimento até o outro, é o momento mediador da relação do intérprete consigo mesmo, buscando acima de tudo sua autocompreensão. E a compreensão do mundo, diríamos.

Em sentido muito próximo, Enrique Santamaría (2011) propõe que pensar sobre a pessoa que se move nos traz de volta o profundo e constante estranhamento que os seres humanos apresentam a respeito de si mesmo e de suas realizações. E, no limite, buscar compreender essas trajetórias, movimentos e seus sujeitos passaria por mobilizar histórias, tradições, memórias, sentimentos, imaginários, maneiras de atuar, crenças, códigos de interpretação e comunicação, estruturas sociais, políticas e de interpretação de mundo, como já afirmava décadas atrás Abdelmalek Sayad (1999)[21].

A questão em todo caso seria *como* olhamos e *o que* falamos sobre eles e elas – e sobretudo *quem* fala. As histórias e relatos em torno dos "estrangeiros e seus perigos para onde chegam" perde-se no tempo e evidentemente assumem roupagens muito específicas no

[21] Essa reflexão aparece de maneira ressignificada em nosso percurso de escuta – entender as migrações e mobilidades como uma entrada para entender os traços mais amplos da contemporaneidade. Entender as pessoas que migram como uma forma de entender a si mesmo. Numa de nossas entrevistas, uma coordenadora pedagógica narrava a propósito de sua busca por mais formação sobre o tema para lidar com as populações imigrantes na unidade que dirige em São Paulo: "Eu não sabia muito bem onde isso ia dar, e no início não sabia por onde começar. Então comecei por mim, foi bacana esse movimento. Quem sou eu, de onde vim. Hoje posso dizer com propriedade: mudou quem eu sou". (Entrevista). Em outros registros, professoras narravam como a "descoberta" de crianças refugiadas e imigrantes em suas turmas, nesse caso de educação infantil, lhes havia proporcionado oportunidade de "mudar como viam as coisas" (Depoimentos públicos colhidos no evento de lançamento do Informe 2019 do Relatório Mundial de Educação da UNESCO, São Paulo, 21 de Novembro de 2018).

contexto em que estão inseridas. De inimigos passam a vítimas, por vezes de vítimas a heróis. Alguns aventureiros, outros miseráveis. Alguns protagonistas de narrativas épicas, outros simplesmente rotulados como “gente que saiu de onde não deu certo”. Mais recentemente, alguns empreendedores, visionários, desenvolvedores, e outros vistos como aqueles que tiveram a má sorte de estarem onde a tragédia instalou-se.

Neste capítulo inicial, passamos por algumas das discussões importantes do tempo presente, que contornam a construção do chamado *estrangeiro*, os múltiplos lugares que ocupa hoje e suas representações a partir de diferentes perspectivas. O exercício é o de identificar, em tais discussões, as tramas e enredos em que estão envolvidos, as ambiguidades e contradições que por fim terminam por gerar efeitos em políticas, práticas e nas relações da vida cotidiana.

Durante o percurso, apresentamos sobretudo três debates. Primeiramente, sobre a primazia da perspectiva diferencialista (BRAH, 2011; SANTAMARÍA, 2002, 2011) e a importante contribuição de Nancy Fraser (2007) sobre reconhecimento como *status.* Aqui muito claramente existem os contornos de um portador de uma certa e indecifrável diferença. Logo, passamos pelo diálogo proposto por Achille Mbembe (2017) sobre o momento de hostilidade e a necessidade das democracias ocidentais liberais de construir um inimigo a combater-se. Na construção social de um perigo iminente, o lugar do que vem de fora confunde-se com seu vetor. O violento esforço de neutralizá-lo passa pela hostilização e leva a uma lógica securitária com efeitos muito visíveis no campo das políticas públicas, sobretudo aquelas voltadas à imigração (BAUMAN, 2017). Em seguida, passamos pela reflexão de Bauman (2017) a propósito das populações supérfluas e, para finalizar este primeiro escrito, tratamos de outro discurso que coexiste com os anteriores, o humanitário e a busca de uma forma de hospitalidade que retome a solidariedade como norte. Este conjunto de debates será central no exercício de leitura das políticas educativas que empreenderemos mais adiante, sendo elas mesmas resultados e geradoras de cada uma dessas formas de ver, perceber e viver delegada aos não nacionais.

1.3. Da diferença ao reconhecimento

A história de Jakob Arjouni, *Rakdee com dois es*, sobre um detetive turco-alemão que busca encontrar o paradeiro de uma imigrante tailandesa sequestrada em Frankfurt, é recuperada por Santamaría (2011), com o intuito de (des)construir ou desnaturalizar a notada centralidade da dimensão cultural na representação de estrangeiros. Quando o noivo da jovem o encarrega de sua busca, explica-lhe que queria casar-se com ela, porém sempre que lhe propunha, sacudia a cabeça e inclusive chegava a enfadar-se, o que, concluía o amante, "tem a ver seguramente com sua cultura". O detetive Kemal Kayankaya, ante o insignificante comentário, pensa: "é curioso que a gente de fora do centro da Europa não possa ter razões, mas só cultura que explique seu comportamento" (SANTAMARÍA, 2011, p. 91).

A óbvia e ao mesmo tempo sagaz reflexão do detetive traz pistas importantes para uma das discussões fundamentais que deve ser empreendida em nossa pesquisa: a das múltiplas construções em torno da figura dos que "são de fora". A crescente centralidade da diferença cultural nesse debate certamente é uma delas. Como diz Santamaría, "nas práticas e representações que tomam por objeto os migrantes, põe-se em movimento uma (re)apresentação 'culturalista' que converte os migrantes, direta e instantaneamente, em 'minorias étnicas'." (SANTAMARÍA, 2011, p. 99). "É preciso assinalar que este 'absolutismo étnico' que etnifica os migrantes, assim como suas relações sociais e interpretações, é compartilhado por formulações discursivas muito díspares e inclusive antagônicas sobre a imigração", complementa. Para o autor, mais do que concebê-los como indivíduos e grupos que constroem suas configurações culturais no seio de relações sócio históricas determinadas, concebe-se os e as migrantes fundamental e por vezes exclusivamente em termos de "culturas" e "diferenças culturais".

Em alguns casos específicos, a chamada questão cultural mescla-se com a religiosa, que aparece, então, como a característica definidora. A pesquisa de Ammena Ghaffar-Kucher (2011) menciona como exemplo o caso dos e das jovens paquistaneses nos Estados Unidos. Para esse grupo, diz ela, a religião, mais do que raça ou etnia, é a categoria central de identidade. Ainda que a identidade muçulmana seja abraçada pelos próprios jovens, o estudo mostra que a maneira como é reforçada por pares, famílias e pela escola termina por fazê-la prevalecer sobre outras e por comprometer o exercício da cidadania por parte deste grupo, sobretudo em tempos de correlação de seu lugar de origem com "terroristas".

A crítica central da concepção sociocêntrica da cultura é a maneira como impossibilita ver e pensar o modo pelo qual os sujeitos das mobilidades, ou pessoas migrantes, adquirem e

manejam os significados, as práticas e os símbolos, tanto em sua vida cotidiana quanto no seio dos cenários socioeconômicos e políticos contemporâneos. Como lembra Santamaría (2011), "impossibilita pensá-los como verdadeiros atores neste mundo sumamente interconectado e transnacional no qual estão instalados e do qual são produtores, coprodutores coletivos e singulares" (SANTAMARÍA, 2011, p. 101).

A dimensão cultural é uma entre outras que devem estar presentes para uma maior compreensão do lugar ocupado pelos que chegam de fora – sobretudo em sociedades desiguais e baseadas em privilégios. Marcadores de classe social, gênero e gerações, e especialmente as redes nas quais estão articulados, são outros elementos que serão negociados e tecidos no emaranhado social, cultural e político da sociedade de destino – em geral numa articulação que não irá coincidir com o que ocorria na sociedade de origem (BRAH, 2011). Ser mulher, latinoamericana, indígena, com baixo ingresso, em uma cidade de médio porte europeia é diferente dessa combinação num pequeno povoado nos Andes. Um homem jovem africano numa capital europeia pode estar ali bem distante da posição que ocupava no lugar onde vivia anteriormente, e assim entre uma infinidade de situações possíveis.

Exemplo bastante emblemático é o de Brah (2011), sobre a experiência vivida por esta autora nos anos 60 e 70 na Inglaterra, quando um significativo contingente de imigrantes da Ásia ia aos poucos se instalando nas zonas mais deterioradas, em busca de habitação acessível. Falta de moradia, serviços sociais inadequados, altas taxas de desemprego e pobres recursos educativos já eram características dessas regiões muito antes da chegada dos grupos de imigrantes, mas é a eles que os residentes terminam por associar todos os problemas desses locais. Imigrantes, portanto, que se tornavam cada vez mais indesejados. É naquele contexto, narra a socióloga, que cresce o estigma e a discriminação contra os asiáticos, que passam a ser vistos como aqueles que "cheiravam curry, que estavam sempre sujos, que usavam roupas engraçadas, que viviam como sardinhas em latas, que praticavam religiões estranhas etc." (BRAH, 2011, p. 46). A dinâmica discriminatória não difere daquela constatada por muitos grupos de imigrantes latino-americanos em São Paulo, onde as manifestações xenofóbicas são notadas e cada vez mais narradas por quem a vive (MAGALHÃES, 2010).

Ainda segundo a autora, não surpreende que o crescimento dessa concepção, no contexto dos anos 60 e 70 na Inglaterra, estivesse fortemente relacionado à pressão para restringir a imigração em geral, num momento em que as populações africanas e asiáticas já compunham grande parte da sociedade local. A opinião liberal da época mostrava a preocupação com a "assimilação das minorias de cor", lembra Brah, e para quem defendia algo nesse sentido, os asiáticos representavam obviamente um desafio porque eram o que

chamava de “antítese da forma de vida britânica”. Acreditava-se, no entanto, que eles abandonariam o que nomeavam de “culturas arcaicas” para se adaptarem ao estilo de vida ocidental, fortalecendo a ideia de que dever-se-ia “ajudar os imigrantes a se adaptarem na sociedade anfitriã” (BRAH, 2011, p. 47), ainda que fossem acusados de “fecharem-se em sua cultura”. Este último ponto era especialmente incômodo aos grupos imigrantes asiáticos, que já haviam sido capazes de se mudar da zona rural para trabalhar nas zonas industriais, com toda a mudança implicada em deixar a vida de colheita sazonal de acordo com o tempo e as estações do ano para entrar numa lógica de turnos na fábrica.

Em todo caso, a centralidade do “problema cultural” continuava vigente. Lembra a autora que o sistema educativo e o sistema de assistência social chegaram ao ponto de qualificar qualquer dificuldade enfrentada pelos asiáticos como “problemas culturais”. A partir dos anos 60, desviou-se a atenção dos problemas enfrentados pelos imigrantes e, no seu lugar, as pessoas que chegavam de fora, naquele contexto sobretudo negros da África e da Ásia, passavam a ser vistos como um problema em si mesmo.

Naquele momento, interessante notar que a pressão anti-imigração passou a levantar justamente esses elementos: negros superpovoando o país, deveria controlar-se quantidade, vinham para viver às custas dos locais, estavam colapsando os centros das cidades, e por fim seus filhos estariam atrasando os alunos britânicos nos estudos. “Cada uma das afirmações anteriores foi, obviamente, rebatida com evidências recolhidas por alguns dos mais respeitados organismos de pesquisa, mas sua influência coletiva demonstrou ser muito difícil de eliminar do imaginário popular” (BRAH, 2011, p. 51). Não por acaso, conclui, a Lei de Imigração inglesa de 1968 e a de 1971 eram extremamente restritivas e obtiveram êxito em restringir a imigração negra.

O não essencialismo da condição cultural não significa a ausência de reconhecimento da diferença, sobretudo quando estão em debate reivindicações de direitos e clamor por justiça. O tema e as possíveis formas de olhar a questão de maneira integrada geraram acirrados debates e controvérsias nas últimas décadas. Recuperamos aqui uma contribuição de Nancy Fraser (2007) que nos parece fundamental. Partindo das teorias feministas de gênero, a filósofa mostra caminhos possíveis para a combinação de políticas de redistribuição com políticas de reconhecimento, desconstruindo a falsa dicotomia de dois campos até então tidos como antagônicos. De um lado, os proponentes da redistribuição apoiam-se nas tradições de organizações igualitárias, trabalhistas e socialistas, buscam uma alocação mais justa de recursos e bens. No outro lado, defensores do reconhecimento apoiam-se em novas visões de uma sociedade amigável às diferenças, “procuram um mundo em que a assimilação às normas

da maioria ou da cultura dominante não é mais o preço do respeito igualitário". Largamente referenciado na história do pensamento ocidental e presente no vocabulário das teorias multiculturais e dos novos movimentos sociais (contrários ao colonialismo, racismo e sexismo), o reconhecimento vem sendo cada vez mais empregado na teoria política que investiga as solicitações de um dado grupo que se sinta pouco ou nada representado na democracia (KOWALEWSKI, 2014). No entanto, justiça, hoje, requer *tanto* redistribuição *quanto* reconhecimento; nenhum deles, sozinho, é suficiente. A questão de como combiná-los torna-se urgente e, para Fraser (2007), os aspectos emancipatórios das duas problemáticas precisam ser integrados em um modelo abrangente e singular.

Um ponto central de sua estratégia é justamente romper com o modelo padrão de reconhecimento, o da "identidade". Nesse modelo, diz ela, o que exige reconhecimento é a identidade cultural específica de um grupo. O problema estaria no fato de que o modelo posiciona a identidade *de grupo* como o objeto do reconhecimento, enfatizando a elaboração e a manifestação de uma identidade coletiva autêntica, muitas vezes ignorando as interações transculturais e tratando as culturas como profundamente definidas, separadas e não interativas, como se fosse óbvio onde uma termina e a outra começa. "O resultado é a imposição de uma identidade de grupo singular e drasticamente simplificada que nega a complexidade das vidas dos indivíduos, a multiplicidade de suas identificações e as interseções de suas várias afiliações", resume a autora (FRASER, 2007, p.107).

Propõe, por outro lado, tratar o reconhecimento como uma questão de *status social*. Dentro dele, o que exige reconhecimento não é a identidade específica de um grupo, mas a condição dos membros do grupo como parceiros integrais na interação social. Ou seja, o não reconhecimento tem como efeito a privação de *participar como um igual* na vida social. Portanto a política de reconhecimento não visa a valorizar a identidade de grupo, mas superar a subordinação gerada pela não participação em pé de igualdade. Ao contrário, deve promover a paridade de participação[22].

Nos debates sobre imigração e educação, a questão da diferença é uma das aproximações que gera maior interesse entre pesquisadores e gestores. A centralidade da diferença no caso das pessoas "de fora" se faz notar nos discursos, políticas, práticas e modos de se relacionar. Que diferença é essa? Como a escola deve reconhecer, acolher ou lidar com

[22] Um exemplo utilizado por ela é sobre a lei matrimonial, a institucionalização de uma norma cultural heterossexista que nega a paridade de participação a *gays* e lésbicas. "Para o modelo de *status*, então, essa situação é patentemente injusta, e uma reivindicação por reconhecimento é, em princípio, justificada. Tal reivindicação busca remediar a injustiça por meio da desinstitucionalização do padrão de valor heteronormativo e sua substituição por uma alternativa que promove a paridade" (FRASER, 2007, p.127).

tamanha diversidade? A disputa em torno da valorização das identidades culturais passou a estar cada vez mais presente nos debates educacionais, sobretudo sobre os conteúdos curriculares, como retomaremos mais adiante.

1.4. A democracia e a necessidade do inimigo

Outra discussão importante para os contornos de nossa pesquisa é a empreendida pelo filósofo camaronês Achille Mbembe em seu *Políticas da Inimizade* (2017), sobre a *necessidade pela busca de um inimigo* como um dos traços fortemente presentes nas democracias ocidentais. Não que seja um traço recente: a ideia do "estrangeiro como bocas a mais, roubadores de empregos, cujas manias e doenças ameaçavam diretamente a integridade do corpo nacional" está, com diferentes modulações e matizes, centralmente presente na história do mundo ocidental (MBEMBE, 2017)[23]. Em *História do Medo no Ocidente*, o historiador francês Jean Delumeau (2009) descreve como os relatos de viagem constituíam, ainda na Idade Média, uma atração extraordinária, ao mesmo tempo em que se observava uma atitude muito restritiva em relação ao que era considerado, então, estrangeiro: causava cólera nas aldeias se uma jovem casava-se com alguém de fora, silêncio dos habitantes diante das autoridades se um dos seus maltratasse um forasteiro, rixas entre camponeses de localidades vizinhas, propensão de atribuir aos judeus a responsabilidade pelas epidemias.

No entanto, a necessidade de um inimigo ganha novos contornos em nosso tempo presente, caracterizado por Mbembe (2017) como um tempo de repovoamento e de globalização do mundo sob a égide do militarismo e do capital e, como derradeira consequência, um tempo que promove a saída da democracia (ou o que chama de sua inversão). Um tempo marcado sobretudo pela fantasia da separação e, até, do extermínio. "Nossa época privilegia a separação, os movimentos de ódio, de hostilidade e, sobretudo, a luta contra o inimigo, e tudo isto é consequência daquilo a que, num vasto processo de

[23] Discutindo a repercussão da crise do ebola de 2014 sobre a mobilidade humana, Ventura (2016) também afirma que a associação entre o estrangeiro e a doença acompanha a história das epidemias e faz parte do processo de construção das identidades nacionais no Ocidente. Lembra, por exemplo, como a epidemia de HIV/ Aids que irrompeu nos anos 1980 atingia prioritariamente as populações mais estigmatizadas – incluindo os imigrantes. Nos Estados Unidos, os haitianos eram acusados como responsáveis pela origem e pela extensão da epidemia. A propósito da repercussão da crise do ebola no país, encontramos em nossos registros o relato de preocupação de profissionais da rede pública de educação justamente sobre as doenças que poderiam ser trazidas pelos estudantes imigrantes – africanos e também haitianos. "A diretora estava desesperada, porque não queria ser racista, mas queria ver uma forma de abordagem para lidar com a família daquelas crianças e incentivá-las a ir ao médico fazer exame de sangue. Por quê? Porque estávamos vivendo um surto de ebola na África. E ela não queria discriminar, mas queria ter certeza de que aquelas crianças não tinham ebola. Mas de onde é a criança? Do Haiti. Então, o Haiti não fica na África" (Entrevista).

inversão, as democracias liberais, já amplamente branqueadas pelas forças do capital, da tecnologia e do militarismo, aspiram" (MBEMBE, 2017, p. 72).

Para o autor, é o tempo dos que não estão juntos, dos que não estão de todo dispostos a partilhar. A proposta da igualdade universal, diz ele, foi sendo gradual e violentamente substituída por um "mundo sem", sem os muçulmanos, negros, terroristas, estrangeiros que devem ser deportados, os que torturamos "pessoalmente ou por procuração". O discurso, continua, é o da suspensão ou da restrição das constituições, da lei, dos direitos, das liberdades públicas, das nacionalidades, enfim, de toda a espécie de proteções e garantias até hoje consideradas como adquiridas. Para ele, seria uma espécie de processo de saída da democracia, que "suspende as normas em nome de proteger as próprias normas". Portanto as normas não seriam para todo mundo.

Para Mbembe (2017), o desejo de inimigo, o desejo de *apartheid* (separação e enclave) e a fantasia de extermínio ocupam lugar central neste círculo encantado. Em inúmeros casos, diz ele, basta um muro para o exprimir. Assim, a brutalidade das fronteiras é um dado fundamental do nosso tempo. É o espaço do fim, da volta, da deportação, da morte muitas vezes. O autor descreve, dessa forma, como as linhas divisórias foram se tornando formas primitivas de afastar inimigos, intrusos, estrangeiros, "todos aqueles que não são dos nossos".

Mas, afinal, quem são os inimigos? "O ódio ao inimigo, a necessidade de neutralizá-lo, bem como o desejo de evitar o perigo de contágio do qual ele seria o vector, são as últimas palavras da política no espírito contemporâneo", diz Mbembe (2017, p. 84):

> Com a ajuda da reprodução alargada do sentimento de terror, as democracias liberais continuaram a fabricar espantalhos destinados a meter-lhes medo – hoje, a menina com véu; amanhã, o aprendiz terrorista que regressa dos campos de batalha do Médio Oriente e, geralmente, lobos solitários ou células latentes escondidas nos interstícios da sociedade sujeita à sua espionagem, à espera do melhor momento para passar à ação (*Ibid*, p. 85).

Ao mesmo tempo, como nossa época caracteriza-se por fortes ligações narcísicas, diz o autor, a fixação imaginária no estrangeiro, muçulmano, mulher de véu, judeu, negro é um dado relevante. A massa, diz ele remetendo a Freud, só é "excitada por estímulos excessivos". Portanto quem quiser agitá-la não precisa argumentar logicamente, basta utilizar as imagens mais fortes para pintar, exagerar e repetir sem parar a mesma coisa. Sobre o imigrante contemporâneo, vão tecendo-se imagens que o remetem a estrangeiro, as que, pouco e pouco, por associação, se convocam umas às outras.

Para reavivar o ódio, diz o autor, os parceiros de ontem são de súbito transformados em "inimigos da humanidade em geral", e a violência brutal faz-se lei. Diz ele:

> Tal como, ainda não há muito tempo, precisaram de dividir a humanidade em escravos e senhores, as democracias liberais dependem, hoje em dia e para sua sobrevivência, da divisão entre as esferas dos semelhantes e a dos não-semelhantes ou, ainda, dos amigos e "aliados" e dos inimigos da civilização. Sem inimigos, é-lhes difícil sustentarem-se sozinhas. Se os inimigos realmente existem ou não, pouco importa, basta criá-los, encontrá-los, desmascará-los e trazê-los à luz do dia (MBEMBE, 2017, p. 88).

Estes inimigos, continua, com os quais nenhum acordo é possível ou desejável, surgem geralmente sob caricaturas, *clichês* e estereótipos. "Caricaturas, *clichês* e estereótipos dão-lhes uma presença em figura, um tipo de presença que, em contrapartida, não faz senão confirmar a ameaça (ontológica) que eles fazem pesar sobre nós" (MBEMBE, 2017, p. 88). E é com a imaginação repleta de ódio que as democracias liberais não param de alimentar todo tipo de obsessões acerca da verdadeira identidade do inimigo. "Mas afinal quem é ele? Será uma nação, uma religião, uma civilização, uma cultura ou uma ideia?", pergunta o autor (*Ibid*, p. 89).

Frente essa obsessão pelo inimigo, desejo do extermínio, do *apartheid*, agudizam-se as lutas e mobilizações contemporâneas que alimentam lógicas de suspeição, visão ameaçadora e de certa maneira ansiosa do mundo. "Não ter inimigo – ou nunca ter sofrido atentados ou outros atos sangrentos fomentados por aqueles que nos odeiam, tal como odeiam o nosso modo de vida – leva a que não exista uma espécie de relação de ódio que nos autoriza a dar curso a toda espécie de desejos, de outro modo interditos" (*Ibid*, p. 80).

E conclui, nesse sentido, que é essencial discriminar o amigo do inimigo, sem dúvida, mas seria necessário identificar inequivocamente o inimigo, essa "figura desconcertante de ubiquidade", que é agora muito mais perigoso, porque está em todo lado: sem rosto, sem nome e sem lugar. Se tiver rosto, será apenas um rosto velado, um simulacro de rostos. E se tem nome, é um nome emprestado – um falso nome cuja função principal é a dissimulação. "Avançando, tanto mascarado como a descoberto, está entre nós, capaz de surgir em pleno dia como a meio da noite, e, a cada uma de suas aparições, é o nosso meio de vida que ele ameaça aniquilar" (*Ibid*, p. 82)[24].

---

[24] Pouco antes da conclusão dessa pesquisa, foi possível mapear expressões muito recentes desse fenômeno no Brasil. Um inimigo que não tem exatamente uma forma, um rosto, mas que "ameaça nosso estilo de vida". Repetição incessante de clichês e lugares comuns relacionam a existência de "perigos que vieram de fora" e que em todo caso já estão instalados no país, portanto devem ser combatidos: o inimigo chamado "globalismo", "marxismo cultural", "comunismo", todos sempre ligados ao que é forâneo, estrangeiro e ao mesmo tempo oculto. O uso desses termos, em geral como xingamentos e alerta de sinal de ameaça, a despeito do fato de

Para Bauman, quando cria-se um discurso de invasão de estranhos, de potenciais inimigos batendo à nossa porta, de crise, gera-se um "pânico moral", sentimento de medo compartilhado por grande número de pessoas de que algum mal está ameaçando o bem-estar, "sinalizando o colapso e a dissolução do modo de vida que conhecemos, praticamos e cultivamos" (BAUMAN, 2017, p. 8). O sentimento estaria relacionado à adiaforização das pessoas que migram, ou seja, trava-se com elas um relacionamento moralmente irrelevante. Portanto uma vez classificados pela opinião pública na categoria de potenciais "inimigos terroristas", os migrantes se encontram além dos domínios e fora dos limites da responsabilidade moral.

Este inimigo contemporâneo vem em oposição ao *Justus hostis*, o inimigo justo, do qual recorda Gros (2009), o qual estaria baseado numa relação recíproca: é reconhecido como um igual e detentor de direitos, como constava, cita o autor, no *Jus Publicum Europeum*, do Tratado de Westfália até a Primeira Guerra Mundial. Conformavam uma espécie de inimigos públicos: não só não é permitido odiá-lo, como é preciso manter ainda para com ele, no momento do combate, todos os sentimentos de amor e caridade (GROS, 2009, p. 218). Essa racionalização e humanização do conflito é que permitia o não aniquilamento total do outro. Ainda que, como diz Gros, se tratasse mais de uma abstração jurídica que de uma realidade fática, estava dada como princípio.

Já o inimigo contemporâneo, no contexto do que Gros chama de "guerra de justa causa" considera seu inimigo como inferior e o desqualifica, opondo o bem contra o mal. Portanto é para ser exterminado, aniquilado: "as capacidades de destruição das guerras técnicas teriam suscitado a figura do inimigo criminoso para justificar sua utilização monstruosa. A teologia, a ideologia e a técnica, tudo concorre para dar uma imagem do inimigo como *o que é preciso suprimir*" (GROS, 2009, p. 216). A relação de *hostis* (inimigo público) não passava pelo ódio cruel que dilacera os *inimici* (inimigos particulares) – este nunca é inocente, quer nosso mal e nele encontra o prazer.

1.5. Estado securitário, estado de insegurança

Se, como dissemos, as imagens dos perigos das pessoas que "vem de fora" são reiteradamente reforçadas, os efeitos da busca incessante por um inimigo "de fora" tornam-se visíveis sobretudo para as pessoas que circulam, que migram, que se movem. Já é amplamente

---

desafiarem o entendimento racional, é encontrado de maneira longitudinal na Internet, sobretudo em redes sociais, e inclusive nas contas oficiais dos governantes.

verificada na literatura a preponderância da preocupação securitária como dimensão central das políticas migratórias, tal como se faz notório o crescimento das normas e ações guiadas pelo entendimento da presença do então chamado estrangeiro como uma possível ameaça, como um potencial inimigo.

A questão atrela-se à escalada do sentimento anti-imigrantista, que se manifesta de maneiras muito variadas, que vão de atos locais de xenofobia à alta adesão a candidatos com bandeiras anti-imigração em eleições[25]. Mbembe (2017) ressalta a aceitação da violência que se pode infringir aos mais fracos, aos intrusos, aos que não "são nossos" como um dos traços distintivos do século XX. E um estado securitário e de vigilância alimenta-se de um estado de insegurança em que ele próprio seja a resposta, diz o autor. "Se o Estado securitário é uma estrutura, o Estado de insegurança é uma paixão ou, ainda, um afecto, uma condição e, até, uma força de desejo" (MBEMBE, 2017, p. 89). Portanto um alimenta o outro numa guerra cujo centro é o medo, com expressões locais, nacionais e internacionais, e no limite, diz o autor, "a vida cotidiana é seu palco privilegiado" (*Ibid*, p. 90).

É nesse mesmo sentido e sobretudo olhando para as cidades que Bauman (2017) afirma a generalização da insegurança como uma "genuína desgraça de nossa sociedade" (BAUMAN, 2017, p. 32). Nessa conjuntura, a presença de estranhos ali ao lado é usada como uma das causas de medo. Simplesmente por não serem conhecidos, porque sabe-se pouco sobre eles e estabelece-se pouco ou nenhum diálogo, e nesse sentido não se tratam de pessoas previsíveis ou facilmente controláveis. "A ignorância quanto a como proceder, como enfrentar uma situação que não produzimos nem controlamos, é uma importante causa de ansiedade", diz o autor (*Ibid*, p. 14). Para ele:

---

[25] Entre os muitos exemplos recentes e mundialmente visíveis está a retirada do Reino Unido da União Europeia (2016) legitimada pelo referendo conhecido como *Brexit*, que teve como um de seus pilares o rechaço aos imigrantes. Ou também a recente eleição de Donald Trump para presidente dos Estados Unidos (2016), cujas promessas de governo incluíam endurecer as medidas e as fronteiras contra a imigração e sobretudo conter a chegada e presença dos "sem papéis". Prometia uma política de "pulso firme", cujo maior emblema era a construção de um muro na divisa com o México. Sua tática hiperbólica e xenófoba era reforçada inclusive visualmente quando afirmava que o muro deveria ser o mais alto possível, pois "essa gente é escaladora profissional". Em suas declarações públicas, mesmo depois de eleito, a relação entre a necessidade de segurança fronteiriça e o inimigo de fora não eram sequer sutis, mas explicitamente divulgadas através de seus canais oficiais de comunicação, com repercussão mundial imediata. Falava na "confusão" ou no "caos" gerado pela presença de imigrantes indocumentados, na necessidade de "fechar brechas pelas quais se permite aos assassinos entrarem no país e continuar matando" (EL PAIS. Disponível em https://brasil.elpais.com/brasil/2018/07/29/internacional/1532877829_629477.html. Acesso em: 31 de jan. 2019). Em outras declarações, desqualificava as pessoas que vinham da América Latina e da África, e reforça que seu país não precisaria deles, que estaria aberto apenas a *great people.* (FOLHA DE S. PAULO. Disponível em https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/01/1952009-muro-na-fronteira-com-o-mexico-e-imagem-util-para-trump-construtor.shtml. Acesso em: 31 de jan. 2019)

> O primeiro impulso é a principal atração da vida urbana, e o segundo, pelo contrário, é sua aflição mais assustadora, em especial aos olhos dos menos afortunados e qualificados, os quais – ao contrário dos ricos e privilegiados, capazes de comprar seu espaço em "comunidades fechadas" para se isolar do pandemônio e da agitação, desconfortáveis, desconcertantes e com frequência terrificantes das ruas apinhadas das cidades – carecem de capacidade para se manter a distância das inúmeras armadilhas e emboscadas que se espalham por um ambiente urbano heterogêneo muitas vezes inamistoso, problemático e hostil, a cujos perigos ocultos estão destinados a permanecer expostos por toda a vida (BAUMAN, 2017, p. 15).

Bauman (2017) elenca, além dos fatores esperados e atemporais relativos à presença de estranhos, outras duas características que ajudam a pensar-se o lugar do outro em relação aos que ali já estavam, ainda que circunstancialmente. Em primeiro lugar, a ideia forjada em certos segmentos da população que vivenciam diretamente o descaso público de que os e as migrantes estariam num lugar hierarquicamente abaixo dos seus. Assim, diz ele, um local pode até ter a mesma condição humilhante e insustentável, mas se sente "francês", em seu exemplo, e assim estaria acima no jogo hierárquico de poder. Isso ajudaria a entender o sucesso dos partidos nacionalistas em muitos casos. Para outra parcela da população, que não está necessariamente em condições miseráveis, o incômodo de "estranhos nas ruas" estaria mais relacionado ao seu descontrole, algo não causado por nós, que não necessariamente concordamos. "Ninguém nos consultou, ninguém pediu nossa anuência", resume (BAUMAN, 2017, p. 17). Os veem como precursores de más notícias, sinal de que algo não vai bem, que está fora da ordem, aqueles que lembram das tragédias que preferiríamos esquecer.

No entanto, diz Bauman, essa insegurança – que muitas vezes se manifesta em ações muito concretas de xenofobia contra as pessoas de fora – estaria muito mais ligada a outras características da nossa sociedade: progressiva desregulamentação dos mercados de trabalho, "flexibilização" da mão de obra, e assim, por conseguinte, crescente fragilidade das posições sociais e instabilidade das identidades socialmente reconhecidas – não seriam estas as causas reais do sentimento contemporâneo de insegurança? A securitização seria esse truque de mágica, diz o autor: "ela consiste em desviar a ansiedade de problemas que os governos são incapazes de enfrentar (ou não têm muito interesse em fazê-lo) para outros, com os quais os governantes – diariamente e em milhares de telas – aparecem lidando com energia e (por vezes) com sucesso" (BAUMAN, 2017, p. 33). No primeiro tipo estariam fatores fundamentais da condição humana, oferta de emprego de qualidade, confiança e estabilidade da condição social, proteção efetiva contra a degradação social e a imunidade quanto à negação da dignidade. No segundo, estão a luta contra terroristas que conspiram contra a

segurança de pessoas comuns, que passa necessariamente pela criada relação entre terroristas e migrantes. “Essa interpretação desafia a lógica, mas a fé não precisa da lógica para converter, doutrinar e escravizar as mentes”, conclui (BAUMAN, 2017, p. 35).

Nesse mesmo sentido, lembra Avtar Brah (2011), as experiências históricas mostram que, ainda que a xenofobia, assim como o racismo, exista nos períodos de prosperidade, é notável seu recrudescimento durante os momentos de recessão econômica e conflitos sociais. Remetendo aos anos 70 na Inglaterra, a autora ilustra dizendo que grupos e organizações fascistas responsabilizavam aos imigrantes e aos judeus pela crise econômica, usando argumento da ameaça das “culturas estrangeiras”, de maneira articulada com os discursos pre-eleitorais de Margaret Thatcher, em 1978, quando respondia à ideia propagada de que “este país não pode ser inundado por gente com uma cultura diferente”. Prometia que, se eleita, finalmente “acabaria com a imigração”. Nas décadas que se seguiram, a ideia de uma recarga mais forte sobre imigrantes e refugiados durante as crises econômicas é amplamente constatada. Nos momentos de crise, sobressai-se o “não são bem-vindos”, fazendo com que a construção de uma contra narrativa seja uma das questões cruciais.

1.6. Vidas supérfluas, racismo e necropolítica

Num breve recuo aos tempos coloniais, Mbembe (2017) lembra que a base do regime era justamente a excreção daqueles e daquelas que por várias razões eram considerados supérfluos ou excedentários nas nações colonizadoras. Os chamados de pobres, delinquentes, vagabundos, nocivos. Acreditava-se que aquela forma de migração beneficiaria o país de origem – uma carga a menos, e eles e suas famílias terão possibilidade de trabalhar, de ter ocupação e sair da ociosidade nociva. Obviamente variavam os modelos de colônia, mas de alguma maneira a ideia de que seria uma saída para os indesejáveis, uma solução para separar os úteis dos inúteis, os supérfluos, enfim, era válida. Um marcador importante na linha divisória de quem tinha serventia era, portanto, a força de trabalho.

Uma vez na colônia, lembra o autor, para exercer um império duradouro sobre quem lá já estava e que agora lhes eram subalternos e dos quais queriam diferenciar-se a todo custo, os novos colonos insistiam em torná-los objetos psíquicos, deveriam fazer dos indígenas uma variedade de imagens tipo. Para Mbembe, o colonialismo partilhava mais do que relações circunstanciais com o nazismo e o fascismo, mas sim do mito da superioridade absoluta da cultura dita ocidental, a cultura de uma raça branca, cultura inigualável, ponto zero de orientação de todas as humanidades.

Agora no século 21, a nova lógica não passa apenas pelo trabalho como formação de valor, mas sim coexiste com novas figuras de êxodo, novas dinâmicas circulatórias, passam pelo comércio e negócios, e também pelas guerras, desastres ecológicos e catástrofes ambientais. Mas a produção das populações supérfluas continua central e vigente, como pontua o autor:

> (…) a soberania consiste no poder de fabricar toda uma massa de gente habituada a viver no fio da navalha ou, ainda, à margem da vida – gente para quem viver é estar sempre a prestar contas à morte (…). vida supérflua, portanto, cujo preço é tão baixo que não equivale a nada, nem sequer como mercadoria e, ainda menos, humana (MBEMBE, 2017, p. 65).

Em diálogo com as discussões sobre a biopolítica, o poder do qual falava Foucault de ditar quem pode ou não viver, ele trata da necropolítica: "trata-se de uma morte à qual ninguém se sente obrigado a responder. Ninguém tem qualquer sentimento de responsabilidade ou de justiça no que respeita a esta espécie de vida ou a esta espécie de morte" (*Ibid*, p. 65). E um motor central da necropolítica, tal como da biopolítica, é o racismo. Recorrendo à "Farmácia de Fanon", Mbembe lembra que o psiquiatra e filósofo da Martinica, que tanto contribuiu para os debates sobre descolonização a partir de seu trabalho na África, observava dois tipos de racismo frente às sociedades coloniais: o que chamava de racismo vulgar, primitivo e simplista (quando se mediam os crânios, quando se tentava contar as pregas do cérebro, quando se tentava compreender a lógica da instabilidade emocional do negro, a integração subcortical do árabe, dimensão das vértebras do judeu), esta modalidade de racismo que "queria-se racional e até científica", logo desconstruída. Por outro lado, ele identificava uma forma de racismo claramente cultural, que atacava formas particulares de vida que o colonialismo especialmente se esforçava, então, por liquidar. Era, portanto, uma tecnologia central de separação, de escolher quem viveria ou quem morreria.

As nações ocidentais, afirma Mbembe (2017), continuam a mobilizar o racismo, que passa por todas as histórias de negação de imigrantes, de nacionais que devem continuar sendo vistos e chamados de imigrantes, de fronteiras que devem ser restauradas, de intrusos, de inimigos, histórias de segurança nacional, de tradições, infinitas histórias que se reciclam. "E a propósito de lesões e golpes, neste glaciar a que tendem a tornar-se a Europa, a América, a África do Sul e o Brasil, as Caraibas e o mundo em geral, contam-se as centenas de milhares aqueles e aquelas que, todos os dias, sofrem ataques racistas", diz o autor (MBEMBE, 2017, p. 96). Correm constantemente o risco de serem atingidos por alguém, por uma instituição, por uma voz, por uma autoridade pública ou privada, que lhes pede para justificarem quem

são, porque razão estão ali, de onde vêm, para onde vão, porque não voltam para casa, continua o autor.

Em complementação ao que chama de racismo hidráulico, o dos micro e macrodispositivos jurídico-burocráticos e institucionais, da máquina estatal que fabrica o que depois ela mesma rotula como "clandestinos" e "ilegais", que os coloca em acampamentos nas periferias das cidades, que multiplica os sem papéis, que acumula centros de retenção, eletrocução nas fronteiras, que discrimina e segrega à luz do dia (*Ibid*, p. 97), Mbembe fala do "nanoracismo", que seria uma forma narcótica de preconceito em relação à cor expressa nos gestos do dia a dia, aparentemente inconsciente, brincadeiras, insinuações, lapsos, anedotas, subentendidos, que por fim expressarão um desejo obscuro de estigmatizar, de violentar, de ferir e humilhar, contaminar "o que não é dos nossos". Só os nossos nos importam. Época do nanoracismo consiste em "colocar em condições insustentáveis um número cada vez maior dessas pessoas tidas por indesejáveis, cercá-las no quotidiano, infligir-lhes repetidamente incalculáveis golpes e feridas racistas, despojá-las de todos os direitos adquiridos, atirá-las para fora da colmeia e desonrá-las, de modo a que apenas lhes reste a auto-deportação" (MBEMBE, 2017, p. 96). É o racismo tornado cultura e respiração, na sua banalidade e na sua capacidade de se infiltrar os poros e veias da sociedade, diz.

Existe uma relação direta, diz Santamaría (2002), entre o recrudescimento do racismo com a maneira como se produzem as representações das populações estrangeiras não brancas. Levando em conta as características das sociedades nas que se instalam os e as imigrantes, faz-se necessário aprofundar esse campo de conhecimento, desconhecimento e reconhecimento, em que distintos atores e cenários sociais, com suas noções, categorias e classificações institucionais, com suas práticas e representações sociais, constituem, definem e delimitam, as mobilidades e seus sujeitos.

O caso do Brasil é paradigmático. Em nosso arquivo e registros sobre o país, e sobretudo sobre a cidade de São Paulo, as pessoas entrevistadas foram unânimes em mostrar a mobilização do racismo, em suas mais diversas formas, como uma forma de exclusão, que nesse caso se mistura com expulsão. "Não é o mesmo ser imigrante branco ou não branco" – não encontramos quem discordasse dessa frase. Retomaremos o tema mais adiante.

1.7. A propósito do humanitário

Se é não só visível mas também palpável e concreto o discurso do "inimigo que vem de fora", e as políticas e práticas que nele se apoiam, é também importante notar-se que ele coexiste com outro, de viés humanitário, em que prevalece um olhar para o sujeito das mobilidades essencialmente como uma vítima circunstancial, das catástrofes inevitáveis, das guerras e tragédias em geral. Nos interessa observar tal movimento, sobretudo como se dá a mobilização da compaixão como uma dimensão relacional entre os que estão e os que chegam. Quais seus limites? Que expressões de solidariedade são possíveis e desejadas quando se almeja um horizonte de justiça e igualdade?

Um dado crescente da última década, que contribui notoriamente para a formação do imaginário a respeito das pessoas que migram, é a circulação de imagens associadas aos momentos de crise. Imagens de grandes contingentes de pessoas deslocando-se por terra com poucos pertences em sacolas improvisadas, seres humanos apinhados em embarcações precárias arriscando a vida em alto-mar, correndo e pulando muros de arames farpados, ou em campos de refugiados, instalações armadas em geral como uma solução provisória a despeito daquelas que perduram há décadas, com casos de gerações que nelas nascem e crescem sem nunca terem saído dali. Um ápice recente de visibilidade pública do tema talvez tenha ocorrido com a disseminação da foto do menino sírio Aylan Kurdi, de apenas 3 anos, encontrado morto numa praia da Turquia, no dia 3 de novembro de 2015, ocasião em que fugia de seu país de origem com os pais e os irmãos. Mais que capas de jornais e revistas, a foto ganhou notoriedade nas redes sociais, levando pessoas que nunca antes tinham atentado à dinâmica dos deslocamentos forçados a participarem do clamor em torno do tema, demandando "soluções globais". Em 2018, as dolorosas imagens disseminadas de crianças separadas dos pais na fronteira entre México e Estados Unidos geraram também comoção de contornos mundiais. Essas imagens, de graves e violentos episódios humanitários, costumam gerar acirradas mobilizações de setores muitos diversos que, no entanto, se arrefecem com o passar do tempo.

Nesse sentido, Bauman (2017) comenta que o fenômeno nomeado como a "tragédia dos refugiados" estaria se aproximando de modo gradual, porém inexorável, do que chama de ponto de fadiga. Uma sucessão de fotos e imagens de crianças afogadas, muros, cercas de arames farpados parecem não sensibilizar muito mais. "Infelizmente, o destino dos choques é transformar-se na rotina tediosa da normalidade – e o dos pânicos é desgastar-se e desaparecer da vista e das consciências, envoltos no véu do esquecimento (BAUMAN, 2017, p. 8)", diz.

Ou seja, tendem a ser esquecidas, mesmo em momentos de endurecimentos dos discursos, políticas e práticas que lhes atacam frontalmente, ou que a própria solidariedade torna-se alvo de regulação e criminalização. Um dado registrado nos meios de comunicação nos últimos anos foi o surgimento do chamado "delito de solidariedade", ou seja, leis que penalizam a ajuda a imigrantes sem documentação[26].

Na busca por uma forma de ver a relação com o sofrimento do outro que supere a piedade e a compaixão sem, no entanto, romper o vínculo com a solidariedade como uma forma de estar e partilhar o mundo, parece-nos oportuna uma breve nota a propósito da ética da solicitude, em Paul Ricoeur. Para o filósofo, na busca da relação com o outro, a questão da partilha, do dar e receber, não é uma relação simétrica, dado que as condições e possibilidades das pessoas envolvidas nunca serão iguais – condições que extrapolam as materiais. Um elemento central dessa dissimetria, diz ele, é a solicitude, que responde ao campo da ética mais do que à obrigatoriedade de uma norma – e que, no entanto, é acentuada por Ricoeur (1996) como mais fundamental que a obediência a um dever.

Como diz Martini (2016), trata-se da simpatia de um ser humano que age e sofre e cuja iniciativa pode ser a compaixão ou a partilha da alegria e da dor. Essa simpatia, diz a autora, não se confunde com piedade ou com qualquer outro sentimento – o que se pode compartilhar é nossa fragilidade, nossa contingência, reconhecida por cada um. A solicitude está relacionada ao fato de que receber é o mesmo que dar, como responsabilidade decorrente do reconhecimento do outro pelo si mesmo e do outro como a si mesmo. Ou seja, trata de nossa condição comum de seres vulneráveis, agentes e sofredores (MARTINI, 2016).

De outra forma, a reflexão também nos remete aos textos de Hannah Arendt. Em *Homens em Tempos Sombrios* (1987), a filósofa busca entender como se mostra a dinâmica do mundo compartilhado em momentos limites. Peça fundamental no conjunto da obra de Arendt, o mundo para ela é uma criação humana, é o espaço compartilhado, o espaço da aparência, do visível, onde se pode ser visto e ouvido pelos outros (ARENDT, 2004b, p. 60). "É o mundo que preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência", diz ela (*Ibid*, p. 65). Em tempos dúbios e sombrios, diz ela, "as pessoas deixam de pedir qualquer coisa à política além de que mostre a devida consideração pelos seus interesses vitais e liberdade pessoal" (ARENDT, 1987, p. 21). Entretanto, mesmo sem consideração por este

[26] A prática foi noticiada na França (posteriormente revogada), na Espanha, Estados Unidos e Niger. As normas variam no conceito de "ajuda a imigrantes" (dar informações, encorajar, alojar, transportar) e na punição (de multas a prisão). Por exemplo este interessante compilado disponível no Portal MigraMundo. Disponível em http://migramundo.com/delitos-de-solidariedade-veja-paises-que-criminalizam-a-ajuda-a-imigrantes/. Visitado em 14 de Agosto de 2018.

mundo, as pessoas que nele vivem chegam de alguma forma a entendimentos mútuos com seus companheiros humanos, desenvolvendo um tipo específico de humanidade, mais próxima da compaixão ou da fraternidade. Para Arendt, parece relevante perceber que a humanidade se manifeste mais frequentemente nessa fraternidade em tempos sombrios e, de modo invariável, registra a filósofa, aparece historicamente entre povos perseguidos e grupos escravizados.

Esse tipo de humanidade, diz ela, é o grande privilégio dos povos párias, que em geral perderam radicalmente o mundo, pois "é como se os perseguidos tivessem se aproximado tanto entre si que o espaço intermediário que chamamos mundo (e que, evidentemente, existia antes da perseguição, mantendo uma distância entre eles) simplesmente desapareceu" (*Ibid*, p. 21). Dessa forma, a fraternidade tem lugar natural entre os reprimidos e perseguidos, explorados e humilhados, os chamados miseráveis. Nesse sentido, afirma Arendt que:

> A compaixão é inquestionavelmente um afeto material natural que toca, de forma involuntária, qualquer pessoa normal à vista do sofrimento, por mais estranho que possa ser o sofredor, e portanto poderia ser considerada como base ideal para um sentimento que, ao atingir toda a humanidade, estabeleceria uma sociedade onde os homens realmente poderiam se tornar irmãos. (*Ibid*, p. 22).

Assim, diz ela, pode de fato nesses momentos surgir uma genuína generosidade, mas em comum desfrutam do privilégio de não arcarem com a preocupação pelo mundo. "Em que medida temos ainda uma obrigação para com o mundo, mesmo quando fomos expulsos ou nos retiramos dele?" (*Ibid*, p. 29), pergunta. Nesse sentido, esta forma de humanidade não é transmissível nem pode ser adquirida por quem não pertence aos povos párias; o humanitarismo da fraternidade dificilmente condiz com os que não pertencem aos insultados e injuriados e que só podem dela partilhar através de sua compaixão. Portanto algo que existe na perda do mundo comum:

> A humanidade dos insultados e injuriados nunca sobreviveu ainda sequer um minuto à hora da libertação. Isso não quer dizer que ela seja insignificante, pois na verdade torna suportáveis o insulto e a injúria; mas sim que em termos políticos é absolutamente irrelevante (*Ibid*, p. 24).

No limite, como diz Arendt, ainda que tenha sua função momentânea, não é transmissível e desafia, em grande medida, a lógica de direitos universais para *todos* os seres humanos. De maneira complementar, Fassin lembra que "a mudança da legitimidade, de protecionista para uma obrigação humanitária, ocorreu como um remédio parcial para a perda de credibilidade de quem busca asilo" (FASSIN, 2013, p. 20). Com o apelo midiático voltado

para as questões humanitárias, as decisões terminam por serem respostas às demonstrações públicas de compaixão e não pelos direitos inalienáveis da pessoa que solicita proteção no exílio, o que é notável sobretudo no caso dos refugiados, solicitantes de refúgio e sujeitos das migrações forçadas, mas também se aplica a imigrantes de maneira geral a depender do discurso mobilizado.

Portanto ou exalta-se a compaixão, ou são vistos como suspeitos, numa clara relação com o que Catarina Koltai (1998) chama de relação de amor e ódio desenvolvida com os estrangeiros. No limite, a dupla invocação que se faz às pessoas que cruzam fronteiras – ora humanitária e ora de segurança – não teria por consequência uma suspensão do direito?

Em outra passagem, Fassin (2011) observa como em situações limites vividas pelos imigrantes, como durante a busca a tratamentos em caso de doença, essa tensão se impõe, criando uma notável confusão entre repressão de estrangeiros indocumentados e compaixão pelo sofrimento de outros, diz. Nos anos recentes, diz o autor, a invocação de sentimentos morais tornou-se lugar comum na política, e a implantação do *pathos* nos temas públicos levou a novas formas de ação. No limite registrou-se casos de situações críticas de imigrantes fazendo greves de fome ou automutilação como forma de protestos. "Como esse caso em situações críticas, o corpo parece ser o último recurso que podem mobilizar para legitimar sua existência social e obter reconhecimento legal" (FASSIN, 2011, p. 221).

Isso leva o autor a refletir, em outros escritos, sobre o tema da hospitalidade. Fassin (2013) lembra que o termo latim de onde provém esta palavra é *hospes*, ela própria composta a partir de *hostis*. O primeiro indica hóspede, ou anfitrião, e o segundo inimigo. E ambos estão relacionados a estrangeiro. Portanto, diz este autor, "a confusão entre hospitalidade e hostilidade, que remonta então à fundação etimológica e política da figura do estrangeiro, é central para pensar a estraneidade no mundo contemporâneo" (FASSIN, 2013, p. 37).

A ambiguidade em torno do acolhimento aos que vem de fora é também indagada por Franguiadakis (2016), quando lembra que a questão da hospitalidade remete sempre ao lugar produzido para o outro em um espaço delimitado, seja aquele do lar, seja aquele do Estado-nação. Ressalta-se o lado anfitrião de quem recebe, e isso passa por lidar, como diz Derrida, com o inesperado, o imprevisto: "Se eu recebo somente aqueles que estou autorizado a receber, não se trata mais de hospitalidade. A responsabilidade está no cruzamento dos caminhos, nessa tensão entre o princípio da anarquia da hospitalidade e o princípio político nacional e transnacional" (DERRIDA, 2001). Num mesmo sentido, Gediel *et al.* (2016) falam na "hospitalidade condicionada":

> A hospitalidade sem limitações vem orientada pela ideia que o humano que chega é diferente do outro que o recebe em sua terra. É estranho, estrangeiro, mas mesmo assim humano, que espera a hospitalidade incondicional e se depara com a hospitalidade condicionada, obturada pelo performativo jurídico do direito humanitário, do direito internacional, seus conceitos e instrumentos jurídicos e burocráticos dos Estados (GEDIEL *et. al.*, 2016, p. 22).

Portanto, para estes autores, a questão da hospitalidade começa aqui: devemos pedir ao não conterrâneo que nos compreenda, que fale nossa língua, em todos os sentidos do termo, em todas as extensões possíveis, antes e a fim de poder acolhê-lo entre nós. E ainda que as palavras sejam compreendidas, se perdem nos silêncios que revelam as inúmeras formas de violência (GEDIEL *et al.*, 2016).

Nessa passagem por alguns debates contemporâneos, foi possível identificar uma sobreposição de discursos e lógicas que hoje coexistem e que de alguma maneira ajudam entender as múltiplas narrativas que contornam a construção da figura do não nacional. A depender do contexto e das relações de poder e desigualdade, o uso de maneira subalterna da essencialização das diferenças culturais, combinado aos marcadores de classe, raça, gênero, são negociados de maneira desordenada com a lógica da securitização, dos inimigos e das vítimas miseráveis. A mobilização do racismo continua sendo chave. Voltando a Mbembe, pouco importa que não exista nenhuma concordância entre o conjunto de imagens criadas e a realidade, já que “as fantasias primárias não conhecem nem dúvida nem incerteza”, diz o autor. Em todo caso, marcam uma vida, nesse caso uma vida em movimento.

Capítulo 2

O governo

Ensaiando formas de controle sobre a vida em movimento

> *"Poder permanecer e poder mover-se livremente não serão condições sine qua non da partilha do mundo?" (Achille MBEMBE, 2017 , p. 248).*

> *"Toda criança de família migrante eu acho que desde cedo entende o que é papel, documento. Por mais que não saiba totalmente o que significa, mas entende que o papel, aquele documento te dá acesso a algumas coisas. e que pela falta dele você pode ser retirada de algumas". (Verônica Yjura, fevereiro de 2016. Acervo de História Oral do Museu da Imigração[27])*

Se no primeiro capítulo nos detivemos nos debates que contornam a construção *do sujeito das mobilidades*, nas próximas páginas empreendemos um exercício de deslocamento para olhar alguns dados, leis, políticas, categorias e formas de falar que incidem diretamente sobre o *governo* das pessoas que se movem. Dessa maneira, este escrito continua e complementa o anterior.

Uma pergunta central para uma aproximação à questão das mobilidades internacionais é *como* se gerem as populações chamadas de estrangeiras, quais os regimes de regulação em suas múltiplas e sobrepostas camadas, e sobretudo o que dizem. Os regimes de regulação operam, lembra Bartlett (2015), tanto nas políticas globais como nas nacionais e locais – como veremos no caso das políticas educativas nos capítulos seguintes – e também nas dinâmicas das instituições, incluindo as próprias escolas. Operam no aparato de entrada, regularização, vistos, deportação (ao fazer os não nacionais viverem em função dessa burocracia), operam especificamente ao nomear e classificar os estrangeiros em razão do processo migratório (que deverão navegar entre definições rígidas e supostamente universais do que significa ser ou não regularizado, ser ou não refugiado etc), operam quando catalogam as pessoas que migram dentro do sistema hierárquico vigente, de acordo aos marcadores locais de gênero, raça, classe, geração, tal como vimos anteriormente.

---

[27] Depoimento disponível na exposição *Nenhum Direito a Menos*, organizada pelo Museu da Imigração no ano de 2016.

Dados os limites e fins deste estudo, selecionamos dois eixos entre os muitos possíveis a serem abordados. Num primeiro momento, tratamos de observar algumas lógicas presentes no governo das populações migrantes em âmbito internacional, cujos efeitos serão visíveis também em outras esferas. Em seguida, tratamos da questão das nomeações no âmbito das mobilidades: olhamos para os modos de falar, de nomear, e sobretudo para as classificações disponíveis, como se entende cada uma, e quais suas limitações. A apreensão deste panorama, em que coexistem perspectivas de direitos humanos com propostas desenvolvimentistas e de controle securitário, mostrou-se fundamental para a leitura e análise dos documentos relacionados às políticas educativas, que por sua vez repetem, reforçam, continuam, ou por vezes reelaboram muitos dos discursos aqui registrados, como apresentaremos nos capítulos seguintes.

Conceitualmente, nosso ponto de partida é a concepção foucaultiana de governamentalidade, incluindo as situações, procedimentos, ações e reflexões que tenham como objeto as *populações*. Portanto um olhar que complexifica a questão do controle, ao relacionar o poder do Estado com a subjetivação dos indivíduos. Articula economia política e tecnologias de governo. Isso, como lembra Didier Fassin (2011), no contexto do que nomeia de "migrações em tempos sombrios" em diálogo direto com Hannah Arendt (1968), enriquece a maneira de olhar a biopolítica da alteridade: uma política de fronteiras e limites, temporalidade e espaço, estados e burocracias, detenção e deportação, asilo e humanitarismo. E nomeações. O que contribui, como afirma Deisy Ventura (2016), para que a livre circulação de pessoas, considerada uma das características mais importantes do nosso tempo, seja uma das liberdades mais mal distribuídas no mundo.

2.1 Direitos Humanos, Segurança ou Desenvolvimento?

A sensibilidade à questão migratória, a hostilidade no acolhimento aos nomeados como estrangeiros, o endurecimento de fronteiras e o enrijecimento dos limites parecem ser fenômeno cíclico, segundo Fassin (2011). A modernidade passou a ser caracterizada pelo monopólio do Estado sobre os meios legítimos de movimento, o qual desde o final do século 18 expandiu progressivamente seu domínio sobre a mobilidade individual, assim como sobre os deslocamentos coletivos, em ciclos irregulares que alternam movimentos liberais e repressivos dependendo da economia e das variações ideológicas. A observação desse

panorama global traz elementos importantes ao entendimento das mobilidades contemporâneas em seus múltiplos discursos.

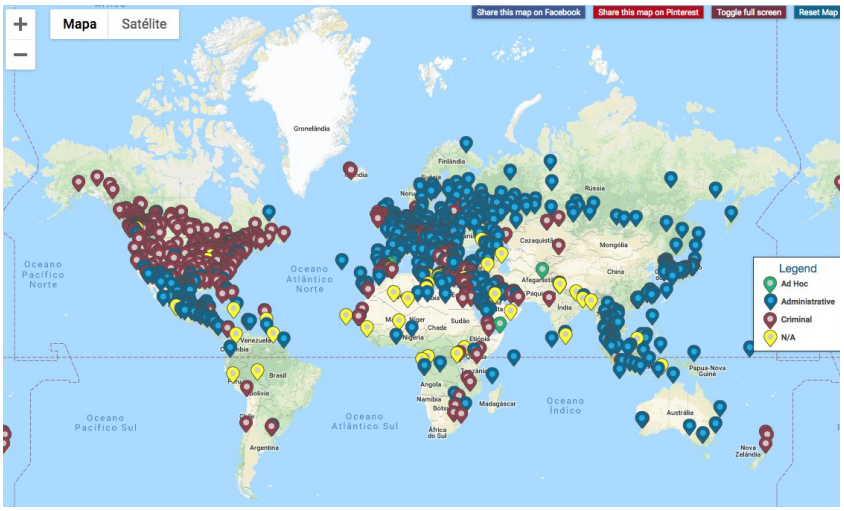
As últimas três décadas caracterizaram-se pela erosão do controle das bordas[28] para impedir sobretudo a entrada nos países ricos, política com efeitos limitados inclusive aos propósitos que anunciam, como já muitos estudos destacaram (HERRERA, 2017; VENTURA, 2016; GALLEGOS, 2018). A paisagem inclui, como destaca Gallegos (2018), o aumento de muros (são 70 registrados ao redor do mundo, sendo que mais de 80% deles construídos após os anos 2000)[29], o aumento de centros de detenção (o dado disponível aponta 1268 centros de detenção migratória)[30], e de verdadeiras fossas fronteiriças. O autor destaca ainda que a perspectiva de controle e segurança é a mais presente nos marcos jurídicos e políticos migratórios na maior parte dos países ocidentais após a Segunda Guerra Mundial. Primeiro pelo temor à "infiltração comunista" que viria de fora, e depois sobretudo relacionando a migração internacional e o tráfico de migrantes ao crime organizado (GALLEGOS, 2018).

[28] A propósito deste notável endurecimento das fronteiras, impedindo a entrada de maneira lícita, Ventura (2016) acrescenta que o fenômeno gera relevante mercado, o que não deve ser deixado de lado para o entendimento das distintas lógicas presentes. Dos coiotes aos aparatos de segurança de fronteiras, centros de detenção, armas, pessoal de segurança, construção de muros etc. A privatização das diferentes etapas da gestão das migrações, gerando interesse de corporações privadas, vem sendo crescentemente denunciada por organizações especializadas (Disponível em https://www.pressenza.com/es/2018/06/quien-beneficia-la-gestion-las-migraciones/ Acesso em: 15 de Jan. 2019).

[29] Inclusive no Brasil um deputado eleito do partido de extrema direita PSL sugeriu, em entrevista ao jornal britânico "The Guardian", a construção de um muro na fronteira com o Paraguai, para impedir a entrada de "traficantes e contrabandistas". Disponível em https://www.theguardian.com/world/2018/nov/03/a-political-rupture-far-right-ready-to-roll-in-bolsonaros-brazil. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

[30] Ver https://www.globaldetentionproject.org/. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

Figura 1: Mapa mundial de Centros de Detenção Migratória



Fonte: *Global Detention Project*

Nos chamados países do Sul, como é o caso do Brasil, Ventura (2016) lembra que, ao invés da restrição de ingresso, predominam os obstáculos para a regularização migratória e para a realização dos direitos dos não nacionais, o que termina por gerar graves violações. Em ambos, é notável presença da perspectiva securitária: são potenciais inimigos, potenciais criminosos, um tema, dessa forma, tratado sob a lógica da defesa e da segurança. No Brasil, além da longa vigência do Estatuto do Estrangeiro (1981 – 2017), uma legislação emblemática dessa perspectiva, outro dado que ilustra tal paradigma é o fato de o tema estar sob responsabilidade da Polícia Federal[31].

A prerrogativa de definir quem representa ou não um perigo não deixa de ser mais uma forma de separar-se os migrantes desejados dos não desejados em cada momento. E o controle de poder selecionar quem entra, quem sai, quem permanece e sobretudo quais direitos os de fora poderão usufruir em seu território, aparece como um dos pontos mais sensíveis no debate sobre soberania nacional, com argumentos que mesclam segurança do

[31] A Polícia Federal é responsável pelo processamento de grande parte da burocracia de registro migratório, além de possuir poder decisório em algumas situações (BARALDI, 2014).Uma das demandas do movimento de imigrantes é justamente a criação de um órgão civil para ser o interlocutor das populações migrantes. A reivindicação ficou registrada na Primeira Conferência de Políticas para Imigrantes em São Paulo: "Criar agência nacional, civil, com presença em todas as unidades da federação, com competência para execução da política nacional de imigração e substituindo a polícia federal. Este órgão deve garantir o bem estar e a rápida coordenação do processo documental de imigrantes e refugiados, criando mecanismos de atendimento presencial e online e definindo prazo limite para respostas" (Documento Primeira Conferencia de Políticas para Imigrantes em São Paulo, p. 17).

país, interesse econômico por mão de obra, obrigação humanitária e as múltiplas cartas de direitos vigentes. É o tema que traz para os Estados, como lembra Benhabib (2007), o dilema central dos regimes democráticos: entre a soberania e a aderência completa aos princípios de direitos humanos universais[32].

Em âmbito internacional, são três as principais agências que tratam do tema, cada uma com particularidades históricas e ênfases distintas, e atualmente todas vinculadas ao sistema das Nações Unidas. O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) inicia suas atividades em 1951[33] sendo a principal organização internacional a ocupar-se do tema do refúgio (ver tópico abaixo). Portanto a missão desse organismo é justamente a de preservar a instituição do asilo no macrocosmo das migrações mundiais e suas diversas faces, devendo identificar os que são perseguidos e precisam de proteção. Também em 1951 foi criada a Organização Internacional para as Migrações (OIM) para lidar com os deslocamentos em massa após a Segunda Guerra Mundial, sobretudo com as populações que vinham do Leste Europeu[34].

Por sua vez, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), que cumpre um papel histórico na proteção dos direitos trabalhistas, é de 1919 e precede a criação das Nações Unidas. Nasce com o propósito de regulamentar a questão do trabalho, e estabelece uma série de normativas sobre questões que envolvem trabalhadores migrantes. A OIT possui duas convenções específicas de proteção do trabalhador migrante: a Convenção 97, sobre trabalho migrante, de 1949[35], e a Convenção Sobre as Imigrações Efectuadas em Condições Abusivas e Sobre a Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Tratamento dos Trabalhadores Migrantes, de 1975 (Convenção 143), que entra em novas questões como as condições

---

[32] A Declaração Universal dos Direitos Humanos e o conjunto de instrumentos que a seguiram, bem como seus mecanismos de proteção, vêm afirmando e reafirmando o princípio da não discriminação, que inclui a não discriminação contra os não nacionais de um determinado Estado. A noção de universalidade e de não discriminação é transversal à DUDH, e seu art. 2 é claro em afirmar que "toda pessoa tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição" *(grifo nosso)*. De todo modo, a afirmação de direitos para um ser humano como tal – e mesmo a ressalva da não discriminação para os não nacionais em diversos instrumentos de consenso global já ratificados pelo Brasil, como os supracitados – não foi suficiente para regular a relação dos Estados com os indivíduos estrangeiros, tanto que concomitantemente a ela se desenvolve, no plano internacional, um arcabouço normativo e institucional específico para lidar com essas populações (REIS, 2007, p. 31).

[33] Havia sido criada em 1950 pela Assembleia Geral da ONU, com um mandato inicial de três anos para reassentar refugiados europeus que estavam sem lar após a Segunda Guerra Mundial. Seu trabalho tem como base a Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados. Disponível em https://www.acnur.org/portugues/historico/. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

[34] A organização, no entanto, não era parte do Sistema ONU até o ano de 2016, quando formalizou sua adesão.

[35] Adotada pela OIT em 1949, ratificada pelo Brasil em1965.

abusivas e a promoção da igualdade de oportunidades e tratamento de trabalhadores migrantes[36].

Nas últimas décadas, aumentaram os esforços, o interesse e diálogo global em torno ao tema, no âmbito das Nações Unidas como um todo. Um marco, nesse sentido, foi a adoção da Convenção Internacional sobre a Proteção dos Direitos de Todos os Trabalhadores Migratórios e seus Familiares, no ano de 1990[37]. Os debates em torno das dificuldades de ratificação deste instrumento indicavam, desde aquele momento, o desafio de chegar-se a possíveis consensos em âmbito global, sendo que um dos temas de desacordo e tensão era o grau da obrigação de proteção aos trabalhadores migrantes, sobretudo para aqueles em situação de indocumentação. Em sintonia com o conjunto de normas e tratados de direitos humanos vigentes, esta Convenção afirmava o dever de respeitar-se os direitos fundamentais para todos[38] – o que, para muitos, seria um motivo de atração a novos imigrantes "não necessários" ao país. Seu texto final, em busca de refletir um possível consenso, termina por trazer duas ideias a princípio incompatíveis: a dos direitos humanos dos imigrantes e a da prerrogativa estatal de determinar quem pode ser incluído e quem deverá ser excluído da comunidade nacional[39].

Ainda assim, conta com número de ratificações baixo[40], essencialmente de Estados do Sul Global, de maneira que aos poucos se desloca para segundo plano nos debates globais[41]. Nos anos seguintes, os esforços e disputas insistentes nas tentativas de um tratamento global para o tema ganham outras formas – seriam frutos não mais de normas vinculantes, mas passam a ser tratados em fóruns e cúpulas multilaterais, encarregados de propor novos acordos que versassem sobre uma possível "gestão global das migrações". O olhar sobre as negociações, a partir da multiplicidade documental que produziram, mostra uma negociação tensa em que se mesclavam perspectivas de direitos humanos, de desenvolvimento e de

[36] Adotada pela OIT em 1975, com entrada em vigor em 1978. Convenção com baixo número de ratificações, não foi ratificada pelo Brasil.
[37] Conseguiu um mínimo de ratificações para entrar em vigor apenas em 2003 (com a assunção do 20° país).
[38]A Convenção garante direitos como o de não ser objeto de medidas de expulsão sem um procedimento legal equitativo (art. 22), assistência consular ou diplomática (art. 23), igualdade no tratamento entre trabalhadores nacionais e migratórios em relação a condições de trabalho e remuneração (art. 25), além da liberdade para participar de sindicatos (art. 26). O direito a manter a conexão com seu país de origem é outro tópico da Convenção, que assegura o regresso dos migrantes se assim o desejarem, bem como permite visitas ocasionais a seus países e a manutenção de seus laços culturais (art. 8, 31 e 38), e, ainda, garante aos imigrantes a participação política em seu país de origem (art. 41 e 42), bem como o direito de transferir seus ingressos (art. 32, 46, 48).
[39] Para uma descrição detalhada, ver Baraldi (2014)
[40] Não foi assinada nem ratificada pelo Brasil. Até o início de 2019, havia sido ratificada por 54 Estados, essencialmente Estados do Sul Global.
[41] A despeito da demanda feita por movimentos sociais que muitas vezes reivindicam sua ratificação como instrumento de pressão para a ampliação de direitos em âmbito nacional.

controle securitário. E releva, no âmbito da própria ONU e de muitos atores internacionais, uma mudança discursiva importante das migrações como um "problema" para as migrações como um "benefício", desde que bem gerenciadas – mudança à qual nos dedicamos no seguinte tópico.

2.1.1. Gerenciando a mobilidade

O esforço por "controlar, governar, gerir, manejar" as mobilidades internacionais emerge, nos últimos anos, entre os temas de maior preocupação da política global contemporânea. Uma recente declaração do Secretário Geral das Nações Unidas é emblemática nesse sentido: "As migrações estão expandindo a realidade global (…). *Gerenciá-la*[42] é um dos mais urgentes e profundos testes de cooperação internacional de nosso tempo"[43]. De fato, encontrar uma forma de controle para os fluxos migratórios tem sido a tônica de reuniões multilaterais, sendo uma das mais significativas a que adotou em 2016 a Declaração de Nova York para Migrantes e Refugiados[44], preparando um novo acordo a ser aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas para "migrações seguras, ordenadas e regulares". Com explícita preocupação no combate à chamada migração irregular, o documento foi considerado marco na história dos acordos intergovernamentais sobre migrações internacionais, justamente pela dificuldade de chegar-se a consensos multilaterais neste tópico, e deu origem ao nascimento de dois novos acordos globais: o Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular[45] e o Pacto Global sobre Refugiados[46], específico para as pessoas em condição de refúgio (ver item abaixo). Este último propunha quatro objetivos apresentados como respostas aos desafios contemporâneos: (1) aliviar as pressões para os países com grandes quantidades de refugiados, (2) construir resiliência nos refugiados – objetivo que vai dialogar diretamente com os documentos educativos, e que portanto retomaremos no capítulo seguinte, (3) expandir acesso a terceiros países através de processos de reassentamento e (4) apoiar condições que permitam o retorno das pessoas em situação de refúgio aos seus países de origem. Nota-se que o foco, nesse caso, está no alívio e melhor

[42] Tradução e grifo nossos.
[43] Disponível em http://refugeesmigrants.un.org/2017-secretary-generals-report. Acesso em: 15 de Dez 2019.
[44] Adotada por unanimidade pelos 193 membros da ONU, em 19 de Setembro de 2016
[45] Aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 13 de Julho de 2018 e adotado posteriormente na Conferência de Marrakesh, em 10 e 11 de dezembro de 2018, por 164 Estados-membros (cerca de 85% do total). Trata-se de um acordo internacional não vinculante, um marco de cooperação entre os Estados membros.
[46] Este aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 17 de Dezembro de 2018. 181 países votaram a favor do documento, enquanto Estados Unidos e Hungria foram contrários. República Dominicana, Eritreia e Líbia se abstiveram.

gestão com relação aos Estados. Para as pessoas nessas condições, refugiadas ou em busca de refúgio, propõe-se o aumento da resiliência para lidar com a situação como se apresenta.

Ainda que ambos os acordos não tenham força vinculante – e que reafirmem esse dado em todas suas peças e canais informativos –, sobretudo o Pacto para Migrações gerou chamativas reações contrárias e alardes nacionalistas[47]. Não se trata, portanto, de um tratado internacional, mas serve como uma carta de princípios orientadores aos Estados. Reconhece, explicitamente, que o Estado estabelece sua própria política migratória. E finalmente não avança para a afirmação de um direito humano à migração – o texto reconhece os direitos humanos dos migrantes, o que já está garantido por outros instrumentos, inclusive com força vinculante.

Portanto o Pacto não aponta mudança significativa do ponto de vista estrutural, da relação do Estado com seus sujeitos ou mesmo numa maior afirmação de seus direitos. O que sim nos parece importante apontar-se é a inclusão da dimensão de "boa gestão" num lugar central do novo acordo. Em seus textos de apresentação, disponíveis em várias páginas das Nações Unidas e nos próprios documentos finais adotados, alertam mais uma vez para o número sem precedentes de pessoas vivendo fora de seus países de origem, mas agora ressaltam o caráter benéfico desse fenômeno: "Migrações oferecem imensas oportunidades e benefícios os migrantes, – para as comunidades que acolhem e para as comunidades de origem. No entanto, continuam, quando mal reguladas, podem criar desafios significativos. Esses desafios incluem saturação da infraestrutura social com alto número de pessoas que chegam, e a morte de migrantes arriscando-se em viagens perigosas"[48]. Ou seja, o tema central passa a ser a gestão. Se for bem gerida, os benefícios serão, então, potencializados. O giro discursivo emerge rapidamente: os riscos e perigos podem ser controlados, e pode-se aproveitar seus benefícios[49].

---

[47] Como foram noticiados os casos da Áustria, República Tcheca, Hungria, Polônia e posteriormente inclusive o Brasil. O primeiro ministro húngaro, a título de ilustração, afirmava que, no Pacto, a migração era apresentada como benéfica e portanto isso atrairia mais migrantes. Foi também noticiado o caso da Bélgica, com manifestações contrarias ao Pacto relacionadas inclusive à queda do primeiro ministro, que o assinou. Ao mesmo tempo, o partido de extrema direita alemão alegava que este acordo teria "um plano oculto de incentivar mais migração para a Alemanha". Ver por exemplo https://www.forbes.com/sites/freylindsay/2018/11/13/global-compact-for-migration-sound-and-fury/#387afc26297a. Acesso em: 23 de Fev 2019. Como notamos anteriormente, no Brasil, o presidente eleito Jair Bolsonaro anunciava, no final de 2018, antes mesmo de tomar posse, que o país se retiraria deste Pacto por tratar-se de um tema de soberania nacional.

[48] Disponível na página oficial http://www.un.org/en/conf/migration/faqs.shtml. Acesso em: 23 de Fev 2019.

[49] Apresenta então 23 objetivos para que seja possível o gerenciamento das migrações nos âmbitos global, regionais, nacionais e locais. Interessante notar a riqueza dos enunciados: (1) coletar e usar dados precisos e desagregados para formular políticas com base empírica, (2) minimizar os fatores adversos e estruturais que forçam as pessoas a deixarem seu país de origem, (3) fornecer informações precisas e oportunas em todos os estágios da migração, (4) garantir a todos migrantes identidade legal e jurídica e documentação apropriada, (5) aumentar a disponibilidade e a flexibilidade das rotas de migração regulares, (6) facilitar a contratação equitativa e ética e salvaguardar as condições que garanta trabalho decente, (7) abordar e reduzir vulnerabilidades na

Ainda que não seja nosso objetivo analisá-lo para além de seu simbolismo no que diz respeito à insistência na boa gestão dos fluxos migratórios, faz-se relevante mencionar que essa busca pelos "benefícios" remete à conexão entre *migração e desenvolvimento*, sobretudo porque esse campo terá implicações diretas nas recentes políticas e orientações globais de educação para populações migrantes e refugiadas, da qual nos ocuparemos mais adiante. Lembra Backewell (2008) que a inclusão do tema migratório nos estudos sobre desenvolvimento ganhou força não só na academia, mas especialmente entre agentes estatais e não-estatais nas últimas duas décadas. Até então, diz o autor, o tema estava ausente, ilustrando com o emblemático exemplo de que os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio[50], acordo internacional estabelecido no ano 2000 no âmbito das Nações Unidas, simplesmente ignorava a temática migratória. Naquele compromisso global, não constavam nem a palavra migração nem a palavra migrantes, exceto quando se mencionava a disseminação de doenças. Em contraste, o novo acordo vigente que o substitui, a Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável[51], reconhece a migração como um aspecto fundamental de desenvolvimento – e a meta que faz referência direta (meta 10.7) traz o mesmo enunciado do Pacto, instando os Estados a "facilitar a migração e mobilidade ordenadas, seguras, regulares e responsáveis das pessoas, inclusive mediante aplicação de políticas migratórias planejadas e bem geridas". Refere-se a todos os tipos de migração, fala dos migrantes como "populações vulneráveis" e ao mesmo tempo como "agentes de desenvolvimento".

---

migração, (8) salvar vidas e empreender iniciativas internacionais coordenadas com relação a migrantes desaparecidos, (9) fortalecer a resposta transnacional ao contrabando de migrantes, (10) prevenir, combater e erradicar o tráfico de pessoas no contexto da migração internacional, (11) gerenciar bordas de forma integrada, segura e coordenada, (12) aumentar a segurança e previsibilidade dos procedimentos de migração para a devida verificação de antecedentes, avaliação e encaminhamento, (13) uso da detenção de migrantes apenas como último recurso e busca de outras alternativas, (14) melhorar a proteção, assistência e cooperação consular ao longo de todo o ciclo migratório, (15) oferecer acesso a serviços básicos para migrantes, (16) capacitar os migrantes e as sociedades para alcançar a plena inclusão e coesão social, (17) eliminar todas as formas de discriminação e promover um discurso público com base empírica para modificar percepções de migração, (18) investir no desenvolvimento de competências e facilitar o reconhecimento mútuo de habilidades, qualificações e competências, (19) criar as condições necessárias para que migrantes e diásporas possam contribuir plenamente para o desenvolvimento sustentável em todos os países, (20) promover transferências de remessas mais rápidas, seguras e baratas incentivar a inclusão financeira dos migrantes, (21) colaborar para facilitar o retorno e a readmissão em condições de segurança e dignidade, bem como a reintegração sustentável, (22) estabelecer mecanismos para a portabilidade da seguridade social e benefícios adquiridos, (23) fortalecer a cooperação internacional e parcerias globais para migração segura, ordenada e regular. (Tradução nossa).

[50] Definidos, no âmbito das Nações Unidas, como uma grande "parceria global" para acabar com a pobreza no mundo e promover o desenvolvimento. Foram 8 grandes metas estabelecidas no ano 2000, com prazo para serem cumpridas até o ano de 2015. Disponível em https://nacoesunidas.org/tema/odm/. Acesso em 15 de Dez 2019. Seu processo de avaliação e renovação resultou na Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, compromisso bastante mais amplo, adotado em 2015 pela Assembleia Geral da ONU, estabelecendo 17 objetivos e 169 metas. Disponível em http://www.agenda2030.com.br/. Acesso em 15 de Dez 2019.

[51] Adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2015.

Foi após os anos 2000 que a conexão entre migrações e desenvolvimento ficou cada vez mais visível na literatura. E a assunção central era de que o desenvolvimento permitiria às pessoas que migram ficarem em casa. As migrações aparecem, nessa lógica, como um sintoma do não desenvolvimento, a migração seria uma resposta a uma crise, e nunca uma parte típica ou esperada da vida das pessoas. Backewell (2008), olhando especificamente para o caso das migrações africanas, chama essa maneira de ver e falar das mobilidades de viés sedentário, e a situa como uma herança da necessidade de controle das circulações durante a época colonial. Agora, diz o autor, traz novos contornos, mas mantem o enquadramento das mais diversas migrações como um problema a controlar-se, a resolver-se.

Esse entendimento vem sendo desconstruído por muitos autores. A começar pela própria noção de desenvolvimento, questionada amplamente. Backewell (2008) lembra que migrações levantam questões desafiadoras sobre a noção de viver bem, o foco no Estado nação e o paternalismo inerente ao debate *mainstream* de desenvolvimento.

Além disso, a própria assunção central não se comprova: a lógica desenvolvimentista falha a entender as razões ligadas às mobilidades e sobretudo à agencia das pessoas. É fato que parte das mobilidades respondem a um sistema econômico desigual de mercado global de trabalho, como predominantemente retratado na visão mais estruturalista. Mas isso não explica porque a maioria fica ao invés de migrar, ou que migre mesmo frente importantes oportunidades que se abrem onde estão. Entre as contradições a serem notadas, lembra Évora (2016), estaria o não reconhecimento do lugar da mobilidade para muitas culturas. Assume-se que o normal e desejado estado dos seres humanos é ser sedentário. Também olhando sobretudo para as mobilidades africanas, diz a autora que os deslocamentos constituem importante estratégia e fato comum em muitas localidades. E, ainda, deve-se considerar que a lógica interpretativa de que "ao desenvolver o lugar de origem as pessoas migram menos" é pensada em geral para as pessoas de baixo ingresso. Para as classes de alto poder aquisitivo, é amplamente aceita a relação entre mobilidade e melhoria de vida, enquanto para os pobres seria um sinal de fracasso, não deram certo onde estavam (BACKEWELL, 2008).

Para além disso, a reflexão nos traz de volta o "direito de fuga" de Mezzadra (2015), expressão usada pelo autor em seus debates sobre as tensões e os conflitos entre a pressão de uma multiplicidade de forças estruturais e o momento da *agency*, da capacidade subjetiva de ação, dentro da migração. "Ao assumir o ponto de vista dessas tensões e desses conflitos se torna possível enxergar os movimentos dos migrantes e as experiências migratórias enquanto espaços estratégicos para a produção de subjetividade", diz ele (MEZZADRA, 2015, p. 13). E conclui recuperando e reelaborando uma série de conceitos foucaultianos e afirmando que

isso implica uma atenção especial para a forma em que os dispositivos de sujeição e os processos de subjetivação (coação e liberdade) entram em jogo na constituição do campo da experiência da migração. Em síntese, não se tratam de sujeitos passivos.

Como bem coloca Castles (2010), o discurso político predominante ainda enxerga as migrações como um *problema* que deve ser corrigido com leis apropriadas. Se a variante repressiva, como coloca Castles (2010), é o controle fronteiriço rígido, a variante mais liberal busca enfrentar as "causas fundamentais" da migração – especialmente a pobreza e a violência nos países de origem – de modo que as pessoas não tenham que migrar, resume o autor. De qualquer forma, a migração é vista como sendo ameaçadora e disfuncional. O problema não é a migração em si, mas sim as condições de desigualdade sob as quais muitas das migrações se realizam, gerando múltiplas exclusões e violência. O desenvolvimento não reduzirá as migrações, diz ele. Se houvesse menos desigualdade (e, então, menos pobreza e insegurança humana) não haveria menos migração, mas ela ocorreria em circunstâncias muito diferentes, resume.

Em todo caso, quando considerado o tópico nos debates sobre desenvolvimento na primeira década dos anos 2000, governos, agências multilaterais e organizações da sociedade civil terminavam por expressar uma visão ambivalente e predominantemente negativa sobre migrações. Em pesquisa nas mais conhecidas ONGs internacionais[52], Backewell (2008) encontrou migrações tão somente atrelada a causas e sintomas de múltiplos problemas: falta de empregos, crise na agricultura, pobreza, causa da disseminação do HIV/AIDS, esgotamento de serviços públicos. A visão fica particularmente explícita numa citação da Comissão Europeia em seu documento *Global Approach to Migration One Year On: Towards a Comprehensive European Migration Policy* (2005), que afirmava: "Olhando para a agenda de migração e desenvolvimento, o principal desafio é fazer frente aos fatores que empurram para migrar: pobreza e falta de empregos". Assim, reiterava que a União Europeia deveria reconhecer que a criação de empregos nos países em desenvolvimento poderia significar reduzir a pressão migratória da África. E propunha finalmente a promoção de investimentos em setores intensivos de trabalho em regiões com muita emigração como uma das prioridades do bloco.

Mais recentemente, diz o autor, o governo britânico, através do UK *Department for International Development* (DFID), liderou um giro no discurso internacional sobre

[52] O autor cita, por exemplo, Oxfam International, Save the Children, ActionAid International e Christian Aid. Importante notar que o exemplo refere-se à primeira década dos anos 2000, certamente nos anos recentes o exercício apontaria mais presença do tema e com mais nuances.

migrações e desenvolvimento, propondo a migração como um "fator positivo" em sua agenda de desenvolvimento. Em seu documento *Moving out of Poverty - Making Migration Work Better for Poor People* (2007), coloca a migração no centro do processo de desenvolvimento, o que incluiria "gerenciá-la bem nos níveis nacional, regional e internacional" – revelando uma expressiva disputa de poder geopolítico. "A melhoria de acesso aos direitos humanos, facilitando o fluxo de remessas, apoiando a diáspora positiva e migração circular". Expressa um crescimento entre os agentes da cooperação do que chamam de cenário "ganha-ganha" (*win-win-win*), no qual a migração seria boa para o país de origem, país de destino e para a pessoa que migra – nesse caso pessoa em situação de pobreza, como diz o próprio nome do documento.

Uma década mais tarde, é essa a perspectiva que predomina tanto na nova Agenda 2030 que estabelece os Objetivos de Desenvolvimento Sustentáveis (ODS) como no novo Pacto Global para Migração Segura, Ordenada e Regular, ambos bastante emblemáticos das discussões contemporâneas multilaterais. Ainda que o texto deste acordo mencione a proteção aos direitos e à dignidade das pessoas migrantes, a clássica relação entre desenvolver o lugar de origem e a não saída de pessoas aparece com toda a força já no segundo objetivo comum aos países: "Minimizar as causas e fatores estruturais que compelem as pessoas a deixarem seus países de origem" (Objetivo 2), com o seguinte texto de compromisso:

> Nos comprometemos a criar condições políticas, econômicas, sociais e ambientais para que as pessoas possam ter vidas pacíficas, produtivas e sustentáveis em seus próprios países e alcançar suas próprias aspirações, enquanto asseguramos que a deterioração de seu meio não os levará a buscar sobreviver em outro lugar através da migração irregular. Nós também nos comprometemos a assegurar a plena implementação da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável, assim como fortalecer outros marcos, para favorecer um maior impacto do Pacto Global para facilitar a migração segura, ordenada e regular (art. 2)[53].

A leitura trouxe à luz, portanto, a persistente centralidade da perspectiva desenvolvimentista no debate internacional, que coexiste lado a lado com a lógica securitária e criminalizadora, e que agora aparece fortemente articulada não necessariamente a uma migração-problema, mas a uma migração potencialmente "benéfica se bem gerida, ordenada e segura". E que no limite revela mais uma forma de dizer quem pode ou não permanecer, quem são os desejados ou indesejados. Gallegos (2018), em recente esforço de sintetizar esse panorama, afirma que tais medidas apontam muito mais para o aumento do controle e da

[53] Tradução nossa.

segurança nacional – e preocupam-se menos com a realização de direitos para pessoas que migram.

De todo modo, emerge como um dado revelador do tempo presente o discurso emanado das organizações internacionais e da comunidade internacional mais amplamente, que mistura atores multilaterais, com outras privadas ou da sociedade civil – dado que merece uma análise mais ampla que ultrapassa os objetivos deste estudo. Mostraram-se, em todo caso, como atores relevantes na produção discursiva recente sobre as migrações e mobilidades, que passam a ser vistas e faladas não mais como um problema em si mesmo, mas algo que pode ser bom para todos, sempre que bem gerida. A pergunta deve ser deslocada, nesse caso, para entender-se justamente quem gere, como o faz, de que forma e com que dispositivos, e qual o lugar de seus sujeitos na definição das políticas que lhes dizem respeito. Em nosso capítulo seguinte, olharemos um microcosmo desse segmento, que é a comunidade internacional que se ocupa da educação, e que muito recentemente inclui em sua agenda também a preocupação com as pessoas que se movem.

O olhar sobre este breve panorama, combinado aos debates que apresentamos em nosso primeiro capítulo, nos leva a concordar com Gallegos (2018) quando aponta para a vigência de um novo momento do neoliberalismo com notáveis traços neofascistas – e entre suas características mais notáveis está um novo impulso à xenofobia, ao racismo e à aparofobia, em referência ao termo cunhado por Adelia Corina para tratar da aversão à pobreza[54]. O que resulta, concretamente, no aumento de deportações, criminalização da migração, confinamento, construção de muros, desaparições, tortura e morte. Em outras palavras, sintetiza o autor, presenciamos necropolíticas migratórias, a administração e gestão de violência e mortes, através de políticas desumanas que separam as vidas que têm valor das vidas desprovidas de interesse. No entanto, a resistência, a ousadia e a capacidade de agência dos que ousam cruzar fronteiras sem estarem autorizados os colocam na condição de atores sociais e políticos em movimento, que desafiam as lógicas de controle em suas múltiplas formas.

[54]Para a filósofa espanhola, é insuficiente falar em xenofobia contra os e as imigrantes ou refugiados, porque a aversão não se limita a essa condição, mas sim ao fato de serem pessoas em situação de pobreza. Para ela, é mais "fácil" trazer o discurso da identidade nacional.

2.2 Nomeações, linguagem e categorias disponíveis

Empreender o exercício de olhar as múltiplas formas como operam as nomeações e classificações no contexto das mobilidades internacionais é outra maneira importante de compreender-se as múltiplas lógicas de governo sobrepostas. Nesse sentido, mostra-se como um exemplo emblemático, quando se fala no panorama global das mobilidades internacionais, o discurso de uma "crescente e incontrolável crise migratória". O crescimento da visibilidade mediática das jornadas arriscadas como os barcos que diariamente cruzam o Mar Mediterrâneo com pessoas tentando entrar na Europa, ou aquelas que arriscam suas vidas tentando cruzar a fronteira entre México e Estados Unidos, os números sendo apresentados sempre como novos e surpreendentes recordes, ajudam a passar a sensação de uma avalanche migratória fora de controle, com necessidade de soluções emergenciais.

De todo modo, em 2015 a própria ONU falava na "maior crise de refugiados da história" após a segunda guerra mundial, discurso que se pulverizou rapidamente por várias camadas e esferas, sendo reproduzida nos âmbitos governamentais, mediático e também acadêmico[55], inclusive com expressão em âmbito local[56]. Dois contrapontos são importantes de serem feitos nesse sentido: um primeiro diz respeito às médias mundiais, que escondem a natureza concentrada dos deslocamentos. Como lembra Castles (2010), em algumas áreas de origem estabeleceram-se culturas de emigração, enquanto a presença de imigrantes é concentrada em alguns países e cidades particularmente. E o outro ponto diz respeito às situações humanitárias em localidades específicas, com o aumento da chegada de solicitantes de refúgio, por exemplo, o que requer respostas urgentes e concretas nestes locais.

O uso da expressão crise, nesse contexto, não passava pela ideia de busca de novas respostas diante do desaparecimento das noções já pre-concebidas como discutia Hannah Arendt[57] – mas remetia simplesmente à narrativa de uma "invasão incontrolável de pessoas",

---

[55] Pesquisas recentes de percepção ajudam a compreender como a imagem que se tem das populações imigrantes são distorcidas. Estudo de Alesina, Miano e Stantcheva (2018) mostrou que nos Estados Unidos e em diversos países europeus superestima-se suas respectivas populações imigrantes – e estão longe de conhecer suas características. Superestima-se o número de muçulmanos e subestima-se o de cristãos. Da mesma forma, acredita-se que sejam menos qualificados do que são, mais pobres e dependentes do estado de bem-estar.

[56] Com repercussão inclusive na visão da demanda por escolas. Em São Paulo, por exemplo, uma manchete dizia 'Onda estrangeira' força adaptação de escolas da rede municipal de SP (Folha de S. Paulo, 16 de Ago 2017).

[57] A crise, tal como discutida em vários tópicos da obra da filósofa, inclusive ao tratar da "crise da educação", relaciona-se à busca de respostas quando o "juízo humano fracassa ou renuncia à tentativa de fornecer respostas" (ARENDT, 2003, p. 227). Seria portanto uma oportunidade de "explorar e investigar a essência da questão em tudo aquilo que foi posto a nu (…) Uma crise nos obriga a voltar às questões mesmas e exige respostas novas ou velhas, mas de qualquer modo julgamentos direitos. Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão. (*Ibid*, p. 223).

de modo que implicou numa série de consequências, ajudou a criar uma sensação de emergência e, assim, justificar práticas próprias de Estados de exceção (CERNADAS, 2016; BACKWEWELL, 2008). As repercussões envolveram uma sobreposição de respostas humanitárias com o acirramento de políticas e medidas concretas que tratam o estrangeiro como uma possível ameaça, como um potencial inimigo – estas nada inéditas como vimos anteriormente.

Pablo Cernadas (2016) aponta algumas importantes inconsistências na linguagem usada nos debates migratórios – usada em todo caso como se fosse consensual. Chama atenção, por exemplo, para o recorrente "uso de eufemismos", que exemplifica com dois mecanismos comuns de respostas à imigração não documentada: privação de liberdade e deportação do país. Privação de liberdade, destaca o autor, é traduzida em termos como detenção, retenção, asseguramento, alojamento, estadia, apreensão cautelar, internação entre outros, ao mesmo tempo em que outras expressões substituem o termo "prisão": centro de recepção, estação migratória, centro de acolhimento temporário, centro de internação de estrangeiros. Não se fala, portanto, em prisão nem privação de liberdade. Assim, não é imediata a aplicação das normas e princípios de proteção previstos para tais circunstâncias.

Já a deportação, diz o autor, seria substituída por termos como repatriação, expulsão, retorno voluntário, entre outros, comprometendo que a medida seja vista em sua real dimensão, com impacto na liberdade e no gozo de outros direitos, como o princípio da não-devolução. O uso de tais termos, já naturalizados, termina gerando ao menos duas consequências: legitimam determinado enfoque da política migratória, geralmente com viés de segurança, ao mesmo tempo em que afetam direitos e garantias das pessoas que migram. É nesse sentido que afirma a necessidade de uma urgente mudança na narrativa vigente sobre a mobilidade internacional de pessoas. "Com base na ideia de uma governabilidade das migrações que pretenda ser coerente, eficaz, tolerante e, especialmente, respeitosa dos princípios e obrigações dos direitos humanos, requer-se inevitavelmente uma mudança substancial nas práticas discursivas" (CERNADAS, 2015, p. 99).

Outra dimensão importante de ser destacada está na própria distinção entre migrações voluntárias ou forçadas, as duas grandes vertentes às quais estariam divididas as pessoas que migram na literatura. As primeiras são em geral apresentadas como resultados do desejo, enquanto as segundas são caracterizadas pela coerção e violência. No entanto, como lembram Bertino e Sala (2018), "pode haver desejo em processos migratórios caracterizados como compulsórios, ao mesmo tempo em que se verifica violência também nos fluxos tidos como voluntários" (BERTINO; SALA, 2018, p. 16). Nesse mesmo sentido, Mezzadra (2015)

lembra do autor indiano Ranabir Samaddar, entre outros, que insistem na necessidade de problematizar o que seriam as migrações forçadas, já que o elemento da força corresponde a experiências subjetivas muito heterogêneas, que vão muito além dos limites dos estudos sobre refugiados e das pesquisas sobre tráfico e contrabando de seres humanos. O que, importante destacar, "não diminuiu a necessidade de identificar e descrever com exatidão as condições específicas de migração forçada, a fim de moldar meios eficazes de proteção jurídica e humanitária" (MEZZADRA, 2015, p. 12).

Mas talvez o mais emblemático modo de ver a tentativa de governo e regulação seja através das categorias disponíveis, a maneira como se nomeiam e se classificam os não nacionais, em geral em função das razões do processo migratório. Estas são muitas vezes atribuídas pela legislação vigente nos âmbitos internacional e nacional. O próprio Estado vai determinar quem é nacional – e, portanto, quem não é, de acordos com critérios próprios de aquisição da nacionalidade. Outras, no entanto, são classificações cunhadas por agências multilaterais e reproduzidas por outros setores incluindo a academia, que terminam por legitimar uma terminologia como dada.

A própria palavra "migrante" não possui uma definição universal. O uso mais comum é o estabelecido pela OIM, que define migrante como qualquer pessoa que se muda de seu lugar de residência habitual a outro – cruzando fronteiras ou dentro de um mesmo Estado. E explicita que essa definição independe do status jurídico da pessoa, se o movimento foi voluntário ou não, quais as causas desse movimento, e qual a duração da estadia. Evidentemente escapam os projetos de vida circulares, que vão e vem, os retornos múltiplos, as pessoas que vivem em muitos países ao mesmo tempo. Cernadas (2015) chama a atenção para a construção da categoria específica dos "migrantes econômicos", para o autor um conceito reducionista e equivocado, além de juridicamente inexistente, que acabou sendo usando de maneira antagônica aos refugiados e, dessa forma, com profundas implicações políticas e práticas. Quais seriam os elementos que definem a migração econômica, as normas que a regulam, os direitos dessas pessoas e as obrigações dos Estados? A OIM, por exemplo, considera como "migrante econômico" as pessoas que, tendo deixado seus lugares de residência habitual, buscam melhorar seu nível de vida em outro país. Teria abandonado seu país voluntariamente, e distingue-se, por oposição, do refugiado, que busca proteção ao fugir da perseguição ou violência.

A seguir, trataremos de identificar alguns entre os diferentes nomes e categorias disponíveis para classificar os grupos de não nacionais, mostrando a maneira como comumente são compreendidos e suas limitações.

2.2.1. Refugiados

Comecemos pelas pessoas refugiadas, muito emblemático para o exercício proposto. Das 68,3 milhões de pessoas deslocadas à força no mundo no ano de 2017[58], como resultado de perseguição, conflitos, violência generalizada e violações dos direitos humanos, 25,4 milhões são considerados refugiados e 3,1 milhões de solicitantes de refúgio, além de 40 milhões deslocados que continuam dentro de seus países, categoria que comentaremos a seguir[59]. O instituto do refúgio, enquanto categoria jurídico-política, tem como um importante marco os anos 1920, no âmbito das Liga das Nações, quando o debate girava em torno da necessidade de proteção às pessoas que fugiam após a constituição da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas. Contudo, é no contexto da Segunda Guerra Mundial que se consolida.

A legislação internacional reconhece a instituição do asilo na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 14, ao afirmar que: "toda pessoa, vítima de perseguição, tem o direito de procurar e de gozar asilo em outros países", princípio que três anos mais tarde é desenvolvido na Convenção de Genebra de 1951[60], que estabelece a definição clássica de refugiado como alguém que "temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país". Assinada no contexto do pós guerra, a origem deste histórico instrumento internacional relacionava-se à necessidade de proporcionar aos estrangeiros uma proteção específica, relacionada sobretudo ao desaparecimento de seu Estado de origem no contexto dos significativos deslocamentos de pessoas após a Segunda Guerra Mundial, em especial pessoas que vinham da Europa Central e do Leste (PITA, 2016). Assim, como lembra

[58] Relatório "Tendências Globais" do ACNUR, dados de 2017.

[59] Para uma melhor compreensão do panorama numérico, é importante perceber ainda que entre os países que mais recebem refugiados no mundo estão a Turquia (3,5 milhões), Paquistão (1,4 milhão), Uganda (1,4 milhão) e Líbano (998.900) – todos do Sul Global, que atualmente acolhe 85% das pessoas em situação de refúgio. Não por acaso, são vizinhos aos países de onde mais se originam pessoas em busca de asilo, como é o caso da Síria (6,3 milhões de refugiados), Afeganistão (2,6 milhões) e Somália (1,1 milhão), Sudão do Sul (2,4 milhões), Myanmar (1,2 milhão) e Somália (986.400), que juntos respondem pela origem de mais de dois terços (68%) dos refugiados no mundo (Dados ACNUR, 2017).

[60] Com o tempo e a emergência de novas situações geradoras de conflitos e perseguições, foi preparado um Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, que entrou em vigor em 1967. A Convenção e o Protocolo são os principais instrumentos internacionais estabelecidos para a proteção dos refugiados.

Hathaway (2014) em *The Law of Refugee Status,* entende-se que este regime de proteção aos refugiados faz parte de um conjunto de normas criadas num contexto de Guerra Fria para selecionar os migrantes da Europa Oriental.

O Direito dos Refugiados consolidou-se como uma das três vertentes nas quais está baseada a proteção internacional, ao lado do Direito Internacional dos Direitos Humanos e do Direito Humanitário. No entanto, a própria doutrina reconhece que eles separam-se por diferentes origens históricas, mas encontram convergência inevitável, ainda que com meios específicos e diferenciados no que se refere a sua implementação, supervisão e controle.

Mais tarde, em âmbito regional de América Latina e Caribe, a Declaração de Cartagena de 1984 buscava expandir os contornos da definição dada pela Convenção de 1951, e incluiu no entendimento das causas do refúgio a ameaça à vida, segurança ou liberdade, desencadeada pela "violência generalizada, agressão estrangeira, conflitos internos, violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública" . Já a lei que rege o fenômeno específico do refúgio no Brasil, vigente desde 1997, é considerada na literatura como inovadora (LEÃO, 2011), já que adota a definição ampliada de refugiado como aquela pessoa que "devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país" (art. 1º, III, Lei n.º 9.474/1997).

O outro aspecto comumente destacado na literatura é a arquitetura institucional disponível, também prevista na legislação brasileira. Um ano após a aprovação da lei, cria-se o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE) em 1998, um órgão de deliberação coletiva, no âmbito do Ministério da Justiça[61], com competência para, em primeira instância, analisar o pedido e declarar o reconhecimento da condição de refugiado, decidir a cessação da condição de refugiado e determinar a perda da condição de refugiado; cabe a ele, ainda e dentre outras competências, orientar e coordenar as ações necessárias à eficácia da proteção, assistência e apoio jurídico aos refugiados.

Em que pese a estrutura legal e jurídica de apoio ao instituto de refúgio, os números mostram que a ordem de grandeza é extremamente pequena, em termos absolutos e proporcionais. No Brasil, o total consolidado de pessoas refugiadas, em 2017, era de 10.145[62]

[61] O órgão é presidido pelo Ministério da Justiça e constituído também por: um representante do Ministério das Relações Exteriores, um representante do Ministério do Trabalho, um representante do Ministério da Saúde, um representante do Ministério da Educação, um representante da Polícia Federal e um representante de ONG que se dedique a atividades de assistência e proteção de refugiados no país. Além disso, diz a lei que: "O ACNUR será sempre membro convidado para as reuniões do CONARE, com direito à voz, sem voto".

[62] Consolidado do ano de 2017, divulgado em 2018 pelo CONARE e ACNUR. No entanto, destacou o ACNUR, apenas 5.134 possuíam registro ativo, o que deixa o número ainda menos expressivo. Entre as hipóteses levantadas pelos órgãos responsáveis estão aquisição da nacionalidade brasileira, óbito, mudança de país ou, em

- o número representa um crescimento se comparado por exemplo ao ano de 2010, quando o país registrava 3.904 refugiados, mas continua baixo se comparado às proporções de outros países: para cada mil brasileiros, existe aproximadamente 0,05 refugiado no País, uma das menores taxas do mundo.

Para uma melhor compreensão do universo dos chamados deslocamentos forçados e sobretudo para a observação dos limites de cada categoria, é necessário especialmente identificar aqueles que *não* conseguiram o status de refugiado, numericamente bastante mais significativos. No mesmo ano de 2017, foram registrados 33.866 novos pedidos de refúgio – sendo 17.865 de venezuelanos, 2.373 de cubanos, 2.362 de haitianos, 2.036 de angolanos e 1.462 de chineses. O próprio órgão diz que foram concedidos 587[63]. Portanto milhares ficaram de fora. Onde estão nesse momento? Sob que categoria?

Nos anos anteriores, milhares dentre as solicitações foram de haitianos, o que levou o governo brasileiro a conceder uma autorização de permanência chamada "visto humanitário"[64]. O visto humanitário foi dado como solução também para os pedidos de solicitantes da Síria, que posteriormente são encorajados a solicitar o refúgio já que o país está em guerra[65]. A solução é citada também como um arranjo "inovador" para aquelas situações de emergência que não se encaixam na lei de concessão do refúgio, em certa medida reforçando a ideia de um país visto internacionalmente como "aberto à presença estrangeira", como um polo onde podem ocorrer "possíveis inovações no acolhimento a migrantes".

Se, por um lado, temos um expressivo e crescente número de pessoas forçadas a saírem de seus países pelas mais diversas perseguições, por outro é também crescente o número de pessoas que permanecem *sem* encontrar um novo Estado que as acolha e garanta a sua proteção. Para além da crescente dificuldade de se deslocar pelo mundo, por conta das fronteiras cada vez mais fechadas e dos muros levantados para impedir a chegada dos não desejados, a definição de refúgio tem sido majoritariamente interpretada de forma restritiva. Muitos processos de análise da concessão de refúgio terminam por desqualificar as situações de risco e ameaça experimentadas pelos solicitantes (MENEZES; REIS, 2014).

---

casos minoritários, perda do *status*.

[63] Sendo majoritariamente sírios (310), seguidos pela República Democrática do Congo (106) e palestinos (50).

[64] O que comumente se chama de visto humanitário é, na verdade, um visto de permanência outorgado pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) do Ministério do Trabalho e Emprego. Tal visto pode ser concedido ao estrangeiro solicitante de refúgio em necessidade de proteção humanitária que não se inclui nos critérios estabelecidos pela lei brasileira de refúgio. Quando um pedido de refúgio é negado, mas subsistem preocupações humanitárias, o CONARE pode encaminhar o caso para o CNIg. (GODOY , 2011, p. 63).

[65] Em setembro de 2013, o CONARE publicou a Resolução nº. 17 que autorizou as missões diplomáticas brasileiras a emitir visto especial a pessoas afetadas pelo conflito na Síria, diante do quadro de graves violações de direitos humanos. Em 21 de setembro de 2015, a Resolução teve sua duração prorrogada por mais dois anos.

Como complementa Fassin (2011), num cenário de desconfiança, muito mais é exigido para que se tornem refugiados. Vão surgindo aparatos para escrutinar a verdade do que é narrado pelo solicitante de refúgio, que muitas vezes não tem às mãos provas concretas, o que leva muitos, lembra Bartlett (2015), a perseguir essa condição na forma como apresentam a si mesmos. A grande maioria dos casos é rejeitada e termina sendo incluída na categoria dos indocumentados. "Isso irá então confirmar empiricamente a convergência das políticas de migração e asilo, a despeito da afirmação oficial do contrário", diz o autor (FASSIN, 2011).

O filme *Well Founded Fear*[66] ilustra bastante bem o debate quando repete a seguinte cena: uma pessoa a serviço do governo estadunidense convida o solicitante de refúgio para que se sente em frente sua mesa, abre o questionário e começa a perguntar sobre sua vida e os perigos a que se submetia em sua terra de origem. Três vezes ao dia, o funcionário terá de decidir sobre o destino de alguém, atestando se aquela pessoa se enquadra ou não nas regras de asilo de seu país. Para se conseguir o esperado reconhecimento formal, deve-se provar o risco de vida que correrá se voltar para casa. Em diversos países a cena se repete e varia o método e grau de receptividade – no caso ilustrativo do filme, os Estados Unidos, de cada 200 que pleiteiam, em média um é aceito. Aos negados, quais alternativas? Em que outras categorias passam imediatamente a estar?

A mesma reflexão suscitada com o filme foi levantada por Godoy (2016) diante de um caso concreto ocorrido no Brasil. Em *Hospitalidade e os Sujeitos do Encontro*, ele narra a história de um jovem colombiano, que teve sua trajetória marcada por ter sido levado aos oito anos de casa por um grupo paramilitar na Colômbia. Como esperado, passou a atuar com o próprio grupo. Diante de uma oferta do governo, o jovem decide se entregar, mas ao contrário do que esperava não encontrou a proteção prometida, passando a correr risco de vida em seu país, de maneira que optou por sair em direção ao exterior. Já em solo brasileiro, sob orientação da Polícia Federal, pede refúgio e seu pedido é indeferido. O argumento para a negativa era a de que não havia sido possível compreender sua história por problemas de comunicação com o solicitante, além do fato de ele ter feito parte de um grupo armado. Com o pedido negado, ele passa a ter oito dias para deixar o território nacional. A rigor, não era mais um solicitante de refúgio, nem refugiado. Agora, um migrante em situação irregular, sujeito à deportação. Para este autor:

> A separação entre migrante e refugiado muitas vezes está no ponto de vista de quem narra a experiência. O encontro como chave de explicação crítica do que se passa no

[66] "Medo bem fundamentado" (N.T.), de documentário dirigido por Shari Robertson e Michael Camerini, ano 2000. Disponível em http://vimeo.com/46476690.

> procedimento jurídico de reconhecimento da condição de refugiado permite problematizar o vocabulário do Direito dos Refugiados, que circunscreve seu campo de atuação para proteger um sujeito específico, o refugiado convencional e sua identidade, ignorando experiências sociais de deslocamento forçado semelhantes e identidades diferentes, restringindo o percurso do reconhecimento a uma subsunção da imagem autêntica de refugiado à norma (GODOY, 2016, p. 40).

Godoy (2016) problematiza justamente o momento do *encontro* em que o solicitante de refúgio terá de explicar sua situação. Em que medida a pessoa consegue articular uma narrativa a começar pela dificuldade da língua, muitas vezes desconhecida? Este processo de comunicação precária, diz ele, vai além do desconhecimento do idioma, já que não está previsto nenhum processo de mediação cultural e o universo simbólico da pessoa que narra sua própria história é absolutamente desconhecido de quem escuta.

Para além dessa limitação, outra dificuldade deste momento é justamente sua não espontaneidade, o que nos remete às reflexões de Ginzburg (2007) quando este historiador estudava os processos inquisitoriais gerados na Idade Média. Os resultados, diz ele, são documentos que devem ser lidos como produtos de uma relação *profundamente desigual*: "Para decifrá-los devemos aprender a captar por trás da superfície lisa do texto um sutil jogo de ameaças e medos, ataques e retiradas. Devemos aprender a desembaraçar os fios multicores que constituíam o emaranhado desses diálogos" (GINZBURG, 2007, p. 287). Especificamente com relação ao estudo da documentação produzida pelos órgãos responsáveis pela concessão do refúgio, a discussão é particularmente pertinente. A situação de produção da documentação não pode ser considerara como natural e nesse caso é clara a intenção do entrevistado de ser reconhecido com o status de refúgio. Portanto irá ressaltar as características de seu contexto que irão configurar o ambiente determinado pela legislação nacional e internacional como aquele de risco. A documentação resultante desse processo, portanto, deverá levar em consideração essa limitação.

Ainda refletindo a partir do caso do jovem colombiano, Godoy (2016) afirma finalmente que exigir um relato coeso de um refugiado é um ato, em si mesmo, de violência. A disposição em acolher passaria por aceitar as interrupções e as incoerências no relato de quem narra sua própria história, no limite buscando uma ética para esse encontro tão peculiar em que se deve provar merecedor de proteção de um outro Estado. Muitos conflitos armados prolongados são marcados justamente pelo silencio de quem vive, que se desenvolve não raro como uma estratégia de sobrevivência. Mas, para conseguir o status de refugiado, o solicitante deve fazer o exercício contrário de uma só vez, "elaborando um discurso sobre o que calou e

reprimiu por anos" (GODOY, 2016, p. 62). Para um sujeito que é levado a pedir refúgio porque de alguma maneira seu caso estaria previsto nos instrumentos legais, mas que tem esse status negado, gera-se uma clara situação de vida precária, num claro diálogo com os escritos contemporâneos de Butler (2006): "um corpo que não deve pertencer, corpo cuja presença será ressignificada como irregular, indocumentada, ilegal", diz o autor (GODOY, 2016, p. 42).

2.2.2. Deslocados internos

Ao lado do "refugiado", que é a pessoa que portanto cruzou a fronteira, provou sua situação de risco e recebeu do Estado receptor (soberano) esse status[67], é criada a figura do "deslocado forçado", que seria aquele/a que não cruza a fronteira: pode ter as mesmas razões, mas permanece dentro do território nacional. Para esse contingente, cria-se o chamado sistema de proteção dos deslocados internos, que desde 1970 passa a ficar também sob responsabilidade do ACNUR. Assim, o deslocado interno teria a "liberdade" de não precisar sair de seu país (ainda que necessariamente tenha deixado o lugar onde mora), podendo, se desejar, buscar proteção dentro das fronteiras nacionais. Interessante notar neste ponto a articulação com a "liberdade" tecida nesta construção discursiva. Nas novas formas de governo, a liberdade emerge como um elemento fundamental para o alcance de mais efeitos com menos esforços.

Essa situação cria algumas contradições latentes. A partir da análise do caso colombiano[68], Posada (2009) afirma que, no caso de o deslocado interno valer-se dessa mesma liberdade para sair do país, o Estado receptor já tem argumentos suficientes para que o refúgio seja negado – seu país já conta com a proteção para deslocados internos, portanto não precisa de ajuda de outro. Quando colocados nessa categoria, continua o autor, ficam mais fáceis de serem controlados e de não saírem em busca de refúgio em outros países. Ao mesmo tempo, esse grupo passa a ser, dentro de seu próprio Estado, visto como deslocados antes que locais, o que pode gerar um limbo no que diz respeito à sua proteção (POSADA, 2009).

---

[67] Uma pessoa é um refugiado independentemente de já lhe ter sido ou não reconhecido esse *status* por meio de um processo legal de elegibilidade. Os governos estabelecem procedimentos de determinação do status, com o propósito de estabelecer a situação jurídica daquela pessoa e/ou os seus direitos e benefícios, de acordo com o seu sistema legal. Em algumas situações, o ACNUR pode reconhecer o status de refugiado. Isso acontece em países que não são signatários de quaisquer instrumentos internacionais relativos a refugiados ou quando autoridades nacionais pedem que o faça.

[68] Considerada pelo ACNUR como o país com o maior número total de deslocados internos, com uma população de 7,4 milhões de pessoas nessa situação. Caso mais notável na América Latina e emblemático no mundo todo para ilustrar do que se trata essa categoria.

Por outro lado, ao assumir-se que o Estado-nação de origem ou de residência não tem condições de resguardar seus direitos mais fundamentais, abre-se ainda espaço para a intervenção por parte de organizações internacionais, não-governamentais e de outros Estados a fim de garantir mínimas condições de vida e segurança à população local (BERTINO; SALA, 2018), o que gera ainda mais desafios.

2.2.3. Asilados

O instituto jurídico do refúgio tem como predecessor o conceito de asilo, algo que aclara as razões para a indiferenciação recorrente entre as duas grandezas em algumas tradições jurídicas, notadamente nos países anglo-saxões (BERTINO; SALA, 2018). De relevância histórica no Direito Internacional, o asilo sofreu um intenso desenvolvimento no século XX, inclusive recebendo menção expressa na Declaração Universal dos Direitos Humanos (art.14). Na América Latina, há um consolidado tratamento que lida com o refúgio e o asilo de forma distinta, chegando a haver tratados vários sobre as espécies de asilo político[69], como exemplificam a Convenção sobre Asilo Territorial (assinada em Caracas, no dia 28 de março de 1954) e as Convenções sobre Asilo Diplomático – firmadas em Havana (1928), Montevidéu (1933) e Caracas (1954).

Princípio orientador do ordenamento jurídico brasileiro (art. 4º, inc. X da Constituição Federal), o asilo político corresponde ao acolhimento, por parte de um Estado, de um indivíduo que esteja sendo perseguido no exterior (não necessariamente no seu país de origem) por dissidência ou delito de natureza política ou ideológica. Duas condições para a concessão do status de asilado é que a perseguição que lhe dê causa seja atual e efetiva. A eventual tipificação do ato como ilícito político é de atribuição do Estado asilante, sendo verdadeira condição para o funcionamento do instituo (AMARAL JÚNIOR, 2012, p.284).

A expressão asilado não se confunde com exilado, termo este utilizado na linguagem corrente para em regra designar a expatriação por livre-escolha (mesmo frente a motivos pertinentes). Frequentemente o termo exilado também é utilizado para designar expatriações

[69] Há duas modalidades de asilo político. A mais frequente delas é o asilo político territorial, em que o solicitante pleiteia o asilo já no território do Estado asilante. Já o asilo político diplomático consiste na concessão do *status* por meio de missão diplomática frente à solicitação realizada enquanto a vítima de perseguição estiver em território estrangeiro – mas em local imune à jurisdição (na maior parte das vezes, embaixadas). Reconhecido normalmente apenas na América Latina, o asilo político diplomático é caracterizado por certa provisoriedade, uma vez que objetiva o envio do asilado ao território do Estado asilante.

compulsórias, aproximando-se do banimento. Por sua vez, a pena de banimento consiste na retirada compulsória do indivíduo do território do seu Estado, podendo estar associada à perda da nacionalidade. Ainda que tenha sido um instituto presente em alguns momentos da experiência jurídica nacional (como por exemplo, no Ato Institucional n. 13 de 5 de setembro de 1969), o banimento é expressamente proscrito pelo direito brasileiro na atualidade (art. 5º, inc. XLVII, da Constituição Federal).

2.2.4. Apátridas

Outra categoria comumente encontrada na literatura, à qual corresponde um corpo jurídico na esfera internacional, é a de apátridas. À definição de apátridas corresponde a ausência de nacionalidade, enunciado simples que, no entanto, remete a complexas discussões sobre a atribuição de nacionalidade e seu vínculo com o exercício da cidadania no âmbito do Estado-Nação (BERTINO; SALA, 2018)[70]. De acordo com o ACNUR, são cerca de 10 milhões de pessoas em todo o mundo nestas condições. No Brasil, o reconhecimento da apatridia passou a existir apenas a partir da nova Lei de Migração, em vigor desde novembro de 2017, e esse é o primeiro passo para que as pessoas nessa situação possam conseguir a naturalização simplificada, um procedimento disponível especificamente para quem não tem nacionalidade[71].

No tocante à ocorrência do fenômeno da apatridia, cabe apontar inicialmente que há duas formas clássicas de concessão da nacionalidade originária (aquela obtida no momento do nascimento): a nacionalidade atribuída pelo local do nascimento (*ius soli*) ou a nacionalidade herdada dos genitores (*ius sanguinis*). Um número considerável dos casos de apatridia deriva do fato de o indivíduo nascer no território de um Estado que não utilize o critério *ius soli* ao mesmo tempo em que a eventual nacionalidade dos genitores não seja transferida via *ius sanguinis*. Ademais, é possível se tornar apátrida pela renúncia voluntária à nacionalidade

[70] Historicamente, com o nascimento da modernidade e do Estado-nação, forma-se um laço estreito entre nacionalidade e cidadania. A cidadania é atribuída pelo Estado, que determina as regras sobre quem é ou não cidadão e qual sua relação com a nacionalidade. E a estes cidadãos seria destinado o conjunto de direitos e liberdades (REIS, 2007, p. 36). De acordo com o contexto e processo histórico de cada país e relação com seu povo, criam-se as formas de transmissão da cidadania originária, que ficam a critério do Estado (MEZZADRA, 2008, p. 98). A possibilidade que resta aos estrangeiros é a da chamada nacionalidade derivada ou naturalização, processo cujos trâmites, critérios e tempo variam de país a país. Em geral, existem alguns momentos marcados: a saída do país de origem (emigração), a entrada no país de destino (imigração), a aquisição da permissão de residência e, apenas posteriormente, a naturalização. Essa escala – os entraves, processos e direitos que os imigrantes têm em cada uma delas – varia em cada local (BENHABIB, 2007).

[71] Ver página Ministério da Justiça. Disponível em: http://www.justica.gov.br/news/collective-nitf-content-1542832077.85. Acesso em: 25 de Fev. 2019.

(condição de alguns Estados para a concessão da nacionalidade derivada, por exemplo) sem que haja a aquisição de outra. O fenômeno da sucessão de Estados (que pressupõe a extinção da personalidade jurídica de um ente estatal), a perda compulsória da nacionalidade como sanção (normalmente nos casos de traição e terrorismo) e o simples não reconhecimento por critérios étnico ou de gênero consubstanciam outras formas de ausência de nacionalidade.

Um marco nas discussões sobre apátridas foi a Segunda Guerra Mundial, e os contornos daquele momento ocuparam bastante das reflexões de Hannah Arendt, ainda válidas ainda para entender o tempo presente. Em "O Declínio do Estado-nação e o fim dos direitos do homem", capítulo que integra a parte sobre Imperialismo na obra *Origens do Totalitarismo*, Arendt notou o crescente fluxo de pessoas oriundas dos conflitos que deixaram diversos grupos desnacionalizados pelos governos vitoriosos: milhões de russos e alemães, armênios, húngaros, romenos e espanhóis. Estima-se, naquele período, a existência de um milhão de apátridas reconhecidos (ARENDT*,* 1989*,* p. 313). Essas pessoas sem nacionalidade foram consideradas pela filósofa como um caso paradigmático para a discussão da aplicabilidade dos direitos humanos universais afirmados historicamente. "Uma vez fora do país de origem, permaneciam sem lar, quando deixavam seu Estado, tornavam-se apátridas; quando perdiam seus direitos humanos, perdiam todos os direitos, eram o refugo da terra", disse a autora (*Ibid*, p. 301). Importante notar, ainda, que a questão de apatridia começa a ser problematizada a partir dos apátridas que se movem, sobretudo cruzando fronteiras.

Um consenso sobre a importância da atribuição da nacionalidade foi expresso na própria Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, que em seu artigo XV afirma que: "1.Todo homem tem direito a uma nacionalidade. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua nacionalidade, nem do direito de mudar de nacionalidade". Anos mais tarde, em 1951, foi adotada a Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas (1954) e posteriormente a Convenção para a Redução dos Casos de Apatridia de 1961, aperfeiçoando o que seria a proteção necessária para tais situações. No entanto, a atenção recebida por essa categoria em âmbito global nas décadas que se seguiram foi bastante menor que a do refúgio, por exemplo.

2.3. Indocumentação e a produção da ilegalidade

Outra figura constantemente presente na literatura e sobretudo nos meios de comunicação são os e as migrantes em situação indocumentada – rotulados como irregulares, ilegais, clandestinos, sem papéis, a despeito da insistência do movimento social em pedir o não uso desses termos[72]. Em pesquisa sobre o a condição migratória não documentada, Waldman (2018) destaca que a circunstância experimentada por um migrante ao ingressar e/ou permanecer no país de destino fora do abrigo da regularidade jurídica é resultado de uma produção legal de padrões de exclusão e, como decorrência, de negativas de direitos.

Ao contrário do que faz pensar o discurso público das multidões cruzando os muros, atravessando desertos ou arriscando a vida nos barcos, Fassin (2011) afirma que a maior parte das pessoas sem documentação, tanto na Europa como nos EUA, são pessoas que residem há muitos anos no país onde vivem, trabalham e constituem família. Mas estão sempre em estado de precariedade, o que facilita sua condição de vulnerabilidade. A partir da análise do cenário brasileiro, Waldman (2014, 2018) observa que a maior parte dos imigrantes em situação indocumentada no país é composta pelas pessoas que ingressam regularmente, e estabelecem residência sem o consentimento do Estado. Tal estudo demonstra, ainda, que são muitas as variações possíveis que delineiam a heterogeneidade dessa condição, que pode se apresentar em diferentes momentos do processo migratório: já na saída do país de origem ou de residência, no percurso, no ingresso e na permanência no país de destino, se estes se fizerem sem o consentimento ou conhecimento dos Estados, sob o exercício de fraude ou violando o conteúdo das legislações.

Há, também, diz a autora, diferentes possibilidades de combinações: um migrante pode ser, por exemplo, simultaneamente um residente documentado e um trabalhador não documentado. Ou um residente e trabalhador não documentado. Cria-se o paradoxo do "trabalhador indocumentado", do qual se precisa para algum momento específico da economia, pois sua força de trabalho é imprescindível, mas continuam não sendo desejados. Quer-se a força de trabalho, mas não a pessoa, trazendo à tona o tema tão bem abordado por Sayad nos anos 70 quando falava das tensões e contradições entre o *trabalhador* e o *cidadão*

[72] Em vários países registram-se campanhas de conscientização, inclusive de natureza internacional, empreendidas por movimentos de imigrantes e ONGs que os apoiam com esse mote: "Nadie es Ilegal", "Nenhum Ser Humano é Ilegal", "No one is illegal".

na sociedade de acolhida. “Ser imigrante e desempregado é um paradoxo”, disse (SAYAD, 1998, p. 55)[73].

Em pesquisa recente no contexto estadunidense, Ryan Gildersleeve (2016) mostrou como as próprias políticas educativas tiveram papel relevante na construção da figura do estudante não documentado. Naquele país, existe todo um regulamento para que este possa ingressar no sistema educativo – a despeito do direito universal à educação que deveria predominar independentemente da documentação – e portanto o autor, ao olhar para esse conjunto de leis e dispositivos específicos para o ingresso às instituições de ensino, conseguiu identificar a sistemática criação e representação do estudante indocumentado como uma categoria em si mesmo. De maneira inter relacionada com as demais peças discursivas (discursos políticos, midiáticos etc), atribui-se a esse estudante características como ser alguém diferente, que deve ser vigiado, e que traz ameaça à segurança nacional. Sua permanência, nesse caso, vai depender do quanto tem um potencial visto na perspectiva do “capital humano” – nesse caso acha-se uma forma para que fique. Como lembrava Sayad (1998), quando são julgadas como necessárias as pessoas passam a ser facilmente regularizáveis.

Como afirma Mezzadra (2015), faz-se imprescindível o exercício de um olhar crítico para como vem sendo produzidas e construídas as ilegalidades e clandestinidades. O que faz da migração não-autorizada um verdadeiro ato de subversão? Como dissemos inicialmente, para Fassin (2011), o processo de produção da ilegalidade vem de mãos dadas com o processo contemporâneo de produção da racialização de imigrantes. Para ele, o processo de seleção dos imigrantes desejados *versus* indesejados é evidentemente mais explícito nos mecanismos de controle de fronteiras, depois de acesso à permanência, residência e finalmente naturalização. Mas, mesmo os naturalizados, reforça, serão lembrados o tempo todo como são diferentes dos locais – como mostraram alguns debates de nosso capítulo anterior. Para o autor, finalmente, a produção de ilegalidade é seletiva e tem sido chamada de criminalização racial de migrantes.

[73]Nesse sentido, Cernadas (2015) lembra dos diversos escândalos nos EUA quando pessoas são identificadas empregando imigrantes indocumentados, como os incontáveis casos de mulheres latino-americanas que cruzavam a fronteira para trabalhar como domésticas ou cuidadoras, com uma remuneração que girava em torno dos 10 dólares por dia. Quando há denúncia, diz o autor, o tema vem à arena pública e um grande debate ao redor da questão aparece. No entanto, afirma que longe de desafiar o discurso do “trabalhador indocumentado”, esses episódios contribuem para estigmatizá-los ainda mais.

2.4. Classificações em movimento

As classificações disponíveis, portanto, requerem um olhar distanciado e a leitura do conjunto mostra a porosidade de cada uma dessas categorias ou nomenclaturas. É como se essa insistência em categorizar os migrantes de acordo ao motivo que os levou a migrar não resistisse a um olhar mais apurado para a realidade do sujeito que deve se enquadrar em alguma delas (BAUMAN, 1999). Na prática essas classificações se misturam (DERDERIAN; SCHOCKAERT, 2009)[74], ao mesmo tempo em que causam divisões artificiais, e qualquer que seja a resposta dos Estados e da comunidade internacional deve considerar-se esse fato – caso contrário será inócua.

Num mesmo sentido, Catherine Wihtol de Wenden (2013) enfatiza no que chama de "novas migrações" a diversidade sobreposta das causas de partida (crises políticas, econômicas, ambientais), dos itinerários (migrações por etapas, trânsito, retorno, circulares, bi ou multipolares), bem como da permeabilidade entre categorias: o mesmo migrante pode, em última instância e a depender das circunstâncias, ser nomeado de solicitante de refúgio e logo em seguida de indocumentado, de deslocado ou trabalhador, já que as novas linhas divisórias, entre a migração "sofrida" e a migração desejada num determinado contexto (FRANGUIADAKIS, 2016) se entrecruzam. Assim, as agências que tratam do tema e a literatura especializada foram levadas a falar em "fluxos mistos", que incluem refugiados, solicitantes de refúgio, os nomeados de "migrantes econômicos", crianças desacompanhadas, migrantes ambientais, deslocamentos forçados por desastres naturais, vítimas de tráfico, entre outros (LEÃO, 2011). Pita (2016) lembra que, até os anos 90, o ACNUR raras vezes fazia referência ao tema das migrações internacionais em suas apresentações públicas ou documentos oficiais. No entanto, pontua o autor, as características particulares dos fluxos migratórios atuais de natureza mista tornam cada vez mais difícil distinguir entre refugiados e outros migrantes, o que, por outro lado, dificulta a identificação e proteção daquelas pessoas que sofrem perseguição e que, por isto, requerem proteção internacional.

O olhar sobre as classificações remete à necessidade de pensar-se no exercício de categorização como um objeto de análise em si mesmo, buscando entender quem são os agentes classificadores, quem rotula quem. Como enfatiza Évora (2016), a responsabilidade das ciências sociais em compreender as operações de rotulagem e de nomeação dos sujeitos e objetos sociais não é recente nem pouco abordada, ainda que no contexto das mobilidades

[74] Constatação das autoras a partir da análise da experiência na organização Médico Sem Fronteiras em campos de refugiados.

sejam menos empreendidas. A relação entre categorizantes e categorizados, ou seja, entre os agentes que têm o poder de classificar e aqueles a quem são aplicadas as definições, é um dado da maior relevância para a compreensão não só do lugar ocupado pelas pessoas que migram, mas de nosso tempo presente de maneira geral.

Capítulo 3

A Educação

As construções do não nacional nos debates e políticas educativas globais

Somos filhos da época
E a época é política
Todas as tuas, nossas, vossas coisas
diurnas e noturnas,
são coisas políticas.
Querendo ou não querendo,
teus genes têm um passado político,
tua pele, um matiz político,
teus olhos, um aspecto político.
O que você diz tem ressonância,
o que silencia tem um eco
de um jeito ou de outro político.
Até caminhando e cantando a canção
você dá passos políticos
sobre um solo político.
Versos apolíticos também são políticos,
e no alto a lua ilumina
com um brilho já pouco lunar.

Trecho de "Filhos da Época". In SZYNBORSKA, Wislawa
Poemas. São Paulo: Companhia das Letras, 2011

Como dissemos em nossa nota introdutória, a disseminação e o reforço na representação, estática e hierárquica, sobre estrangeiros, ocorre através de um imensurável emaranhado discursivo no qual interagem vozes vindas das políticas públicas e instituições, das representações jurídicas, escolares, socioassistenciais, sanitárias, dos meios de comunicação, das percepções do dia a dia (BARTLETT, 2015; SANTAMARÍA, 2002) e inclusive de pesquisas acadêmicas, que tomam por objeto as migrações internacionais atuais como uma figura social através da qual (com e contra a qual) se formula e se constitui não só o sujeito que migra, mas também a figura do não-migrante, do local (SANTAMARÍA, 2002). Nossa questão seria, portanto, como se organizam, se estruturam e se difundem os diferentes modos de falar, de pensar e tratar os que são de fora.

Neste escrito, nos dedicamos a conhecer o que dizem as os principais debates e as políticas educativas internacionais nesta teia discursiva, tratando de perceber como se articulam os discursos em torno da educação, imigração e refúgio. São muitas as possíveis formas de empreender este exercício. Concordamos com Bartlett (2015) quando situa os

processos educativos dentro do terreno político econômico que envolve global, nacional e local, todos importantes eixos analíticos reveladores de nosso tempo presente. Aqui, optamos começar pela leitura de um conjunto de documentos de alcance global, um conjunto por nós selecionado. São documentos ao mesmo tempo analíticos e orientadores para educação, mas sobretudo que buscam afirmar a importância de educação nos contextos migratórios. Selecionamos peças específicas com alcance e circulação globais, que de alguma maneira se difundem com facilidade pela autoria institucional que possuem[75]. Ainda que pretendam abranger um número amplo de atores sociais, em geral são voltados a gestores públicos, sobretudo de ministérios de educação, mas também aos pares de outras agências multilaterais, ONGs e movimentos que disputam visões e concepções nos espaços de política educativa em âmbito global.

Trata-se de um conjunto extremamente recente. Este fato, por si mesmo, traz latentes desafios para uma leitura distanciada. Quando começamos nossa pesquisa, eram poucos e específicos os materiais que empreendiam o esforço de falar de educação e imigração ou refúgio no âmbito global[76]. Em poucos anos, entre 2014 e 2018 mais precisamente, o acervo elaborado por agências internacionais, sejam do sistema ONU, agências multilaterais ou ONGs com presença em diversos países, proliferou-se substancialmente. Este notável crescimento na quantidade de dados disponíveis nos parece, em si mesmo, um fato relevante. Por que tanta produção por parte de atores internacionais, de âmbito governamental ou não governamental, nos últimos anos? Produzem novos documentos, realizam debates, eventos, falam sobre o tema, e falam muito mais do que o faziam anteriormente. São produções simultâneas ou imediatamente posteriores à chamada "crise do refúgio", dado não marginal, mas que não explica integralmente o crescente interesse. O que fez com que essas populações – historicamente pouco visíveis para este conjunto específico de atores – passassem a ser relevantes a ponto de começarem uma formulação nesse caso sobre a importância de sua educação? Existem muitas camadas possíveis para a análise, e a leitura do que dizem revela alguns caminhos.

Nossa seleção documental para esse propósito foi moldando-se e modificando-se ao longo da pesquisa[77], e finalmente incluiu 13 peças (*relacionadas no Quadro 1*) – com autorias

[75] Em geral são produzidos em inglês como primeiro idioma, e alguns são traduzidos para estarem disponíveis para um número maior de países. Todos estão disponíveis online e a grande maioria sem custos. O conjunto que utilizamos está facilmente acessível nas páginas web institucionais das respectivas organizações.

[76] Entre eles destacavam-se os dois documentos centrais do ACNUR: *Refugee Education: Global Review* (ACNUR, 2011) e *2012-2016 Education Strategy* (ACNUR, 2012)

[77] Sobretudo tratando de incluir os diversos materiais que eram lançados simultaneamente ao desenvolvimento deste estudo.

sempre institucionais que incluem agências de cooperação (OCDE, ACNUR, UNICEF, UNESCO), ONGs, e documentos de autoria conjunta entre estas mesmas agências, ONGs ou setor privado. Importante notar que se tratam de instituições particulares, com históricos, propósitos e objetivos distintos – nem todos dizem o mesmo. No entanto, sua produção recente sobre a temática da educação, imigração e refúgio resulta num conjunto que nos oferece a possibilidade de reconhecer algumas linhas discursivas convergentes – e outras nem tanto, há também construções contraditórias, inclusive dentro de um mesmo organismo. Incluímos também, de maneira complementar neste conjunto, documentos de autoria coletiva, como é o caso do Marco de Ação da Educação 2030[78] – por refletir muito dos debates globais sobre educação na atualidade. A principal característica em comum a esta seleção é o pretendido alcance global, a natureza de construir e disputar agendas e influenciar os sistemas nacionais de educação.

A leitura de cada um foi realizada de maneira porosa para outras peças disponíveis, e em paralelo com outros textos, não só as fundamentais referências que nos permitiram construir os escritos anteriores, mas também ao lado de uma série de documentos institucionais e políticos[79] que circulam sobre a temática, e também em diálogo com a cobertura mediática, em si mesma responsável pela criação de imagens e representações a propósito das mobilidades e sobretudo de seus sujeitos (OIM, 2018; COGO, 2013)[80].

Fundamentalmente, não faz parte do escopo de nossa pesquisa avaliar o projeto, documento ou política em questão como uma peça singular. Nosso esforço é o de identificar as possíveis leituras de como constróem o diálogo entre imigração e educação e sobretudo como aparece a figura do sujeito que migra, como vem a ser. Nosso entendimento é de que se

---

[78] Peça importante elaborada no ano de 2015 como forma de ampliar a narrativa do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 acordado no âmbito da Agenda 2030 ("Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas e todos"). Foi resultado de muitos debates, consultas e negociações, finalmente foi redigida por grupo de redação que incluía representantes de governos, organizações internacionais e sociedade civil, para ser posteriormente adotada pelos conjunto de Estados. Seu processo de elaboração foi coordenado pela UNESCO, mas envolveu outros 7 organismos: UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mulheres. OIT e o ACNUR. Este estaria mais próximo daquilo que Baxi (2006) classifica como textos sem autores, construídos a partir de uma "autoria diplomática coletiva".

[79] Em particular discursos proferidos e registrados no *United Nations Summit for Refugees and Migrants* em 19 de setembro de 2016, cúpula das Nações Unidas convocada para tratar do tema considerado "objeto de crise atual".

[80] O Relatório Global de Migrações 2018, publicado pela OIM, atribui particular importância ao papel da mídia no estabelecimento das imagens negativas de imigrantes nos países receptores, afirmando que a cobertura mediática pode afetar também a auto percepção e como os e as imigrantes relacionam-se com os países anfitriões. Podem também influenciar as decisões de migrar. Em síntese, as mensagens influenciam todo o ciclo migratório. O reconhecimento dessa influência levou organizações de diversos países a organizarem campanhas por imagens positivas, como *I am a migrant* (disponível em http://www.iamamigrant.org/) ou *Refugees are welcome* (disponível em http://www.refugeesarewelcome.org/).

tratam de atores políticos relevantes no plano global, e que seu discurso, como muitos outros, gera efeitos.

Gildersleeve (2016) explica que política e discursos interagem e, portanto, examinar essa interação é examinar os exercícios de poder e seus efeitos materiais plausíveis – incluindo a produção de sujeitos. Recorre-se assim à perspectiva foucaultiana de que o discurso produz realidade e o poder opera discursivamente. Ou, o discurso se apoia no poder para produzir significados na vida cotidiana. O poder não é uma possessão, mas um exercício. O poder circula pelo caminho do discurso entre e por meio das relações sociais. Opera no nível local e a transformação ocorre a partir de uma infinidade de negociações de poder por meio de discursos inter relacionados. Assim, a relação saber/poder se dá no âmbito discursivo, e a verdade, como dissemos em nossa nota introdutória, seria o efeito dessa operação saber/poder através do discurso, necessariamente fraturada e incompleta. Portanto verdades são produzidas, nunca estáveis, e sempre com fronteiras históricas.

Como lembra Fisher (2003), para analisar os discursos, segundo a perspectiva de Foucault, precisamos antes de tudo ficar (ou tentar ficar) simplesmente no nível de existência das palavras, das coisas ditas. Para Foucault, nada há por trás das cortinas, nem sob o chão que pisamos. Há enunciados e relações, que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar conta exatamente disso: de relações históricas, de práticas que estão vivas nos discursos. Tudo é prática e tudo está imerso em relações de poder e saber, que se implicam mutuamente, ou seja, enunciados e visibilidades, textos e instituições, falar e ver constituem práticas sociais por definição permanentemente presas, amarradas às relações de poder, que as supõem e as atualizam (FISHER, 2003). E finalmente lembrando que não há enunciado que não suponha outros; não há nenhum que não tenha, em torno de si, um campo de coexistências (FOUCAULT, 1986).

Quadro 1: Documentos globais a propósito de educação, imigração e refúgio

Título	Autoria institucional	Ano
Agências das Nações Unidas		
Marco de Ação da Educação 2030	UNESCO *et al.*	2015
Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros	UNESCO	2018
Left Behind – Refugee Education in Crises	ACNUR	2017
2012-2016 Education Strategy	ACNUR	2012
Refugee Education: Global Review	ACNUR	2011
Unfairly Tales	UNICEF	2016
Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children	UNICEF	2018
Education Uprooted: for every migrant, refugee or displaced child, education	UNICEF	2017
Outros organismos multilaterais		
The resilience of Students with Migrant Background, Factors that Shape Well Being	OCDE	2018
Parcerias entre Nações Unidas e outros atores, ONGs e setor privado		
Best practices in refugees education, case studies	Save, ACNUR, Pearsons	2017
Syria Crisis: Education Interrupted: Global Action to rescue the schooling of a Generation	*ACNUR, UNICEF, Save the Children, World Vision*	2013
Atores não governamentais (complementares)		
#Yes All Girls, Education and Global Refugee Response	Malala Fund	2017
Investing in the Crisis: private participation in the education of Syrian Refugees	Education International	2017

3.1. Imigração e refúgio na política educativa global, breve contexto

Foi em meados do século XX que a educação tornou-se um tema entre as preocupações globais, passando a estar na arena dos gestores (*policy makers*) e organizações internacionais (MUNDY *et al.,* 2016). Até então, se bem os sistemas educativos já eram vistos como um aparato fundamental dos Estados ocidentais modernos – com notórias preocupações com a expansão do acesso à escolarização elementar, alocação orçamentária para educação, estabelecimento de currículos e de corpo docente e estrutura para o apoio àquilo que Anderson (1991) descreve como "comunidade imaginada" do Estado-nação na modernidade –, os esforços concentravam-se eminentemente no âmbito nacional. As preocupações e

esforços globais eram pontuais e experimentais, como foi o caso da criação do Bureau de Educação Internacional na Liga das Nações.

Os marcos iniciais foram a formação da UNESCO, criada em 1945 com o mandato para a promoção da educação no mundo, e a adoção da própria Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, que então posiciona a educação na agenda de um novo tipo de multilateralismo no pós guerra. A partir daquele momento, proliferam-se esforços multi e bilaterais, governamentais e não governamentais, para influenciar os sistemas educacionais a afirmarem parâmetros globais de educação. O fim do colonialismo e o estabelecimento de novos Estados depois da Segunda Guerra igualmente fomentam a preocupação com uma política de educação global (MUNDY *et al.,* 2016).

Nos anos 60, uma das expressões dessa preocupação é a incorporação do tema por novas agências e organismos, como UNICEF e Banco Mundial, sobretudo com ênfase nos países africanos que recém ficavam independentes. Posteriormente, a ideia de desenvolver a economia de maneira mais integrada, cujo símbolo seria o acordo de Bretton Woods aliado ao discurso de mais liberdades políticas e civis, a educação passa a ser vista, nesses espaços, como um importante instrumento para a paz duradoura e para a prosperidade, algo relevante nos esforços multilaterais que se consolidavam. A partir dos anos 70, o movimento de desregulação financeira, o notável crescimento de corporações transnacionais e da chamada economia global, tem efeitos notáveis na educação e sobretudo na construção da ideia de "capital humano", marcada por uma matriz reducionista do propósito educativo. Dentro desse paradigma, qualquer aspecto do processo educativo deveria estar subordinado à prioridade maior dos sistemas de ensino, que seria então a integração das pessoas a um mercado de trabalho a serviço do crescimento econômico (CROSO, 2011)[81].

Portanto na década de 80, reparam autores como Toni Verger (2016) e Stephen Ball (2012), nota-se respostas dos Estados como a adaptação dos sistemas educativos à economia competitiva, fortalecimento da lógica de custo benefício, avaliação por resultado, descentralização de serviços, introdução do gerenciamento do setor privado no público, inclusive, mais recentemente, em sua gestão (CROSO; MAGALHÃES, 2016). A pre disposição de muitos governos a favor do livre mercado em detrimento da intervenção estatal, e do esforço individual em pro do coletivo tornam-se vernaculares para as políticas globais (BALL, 2013). Um modelo que, como já amplamente estudado, amplia a segregação e as

[81]Ainda que tenha ganhado corpo na década de 1970, o discurso sobre a necessidade de formar-se capital humano segue extremamente vigente sobretudo no âmbito das organizações internacionais. É inclusive o título de novo projeto do Banco Mundial, "Human Capital Project", alvo de críticas e debate contemporâneo. Disponível em: http://www.worldbank.org/en/publication/human-capital. Acesso em 15 de Fev 2019.

desigualdades e se distancia da perspectiva da educação como um direito (LOPES; MORENO, 2016).

Mais recentemente, a chamada comunidade internacional da educação passa a caracterizar-se por uma complexidade muito relevante, inclui atores multilaterais como OCDE, G8, Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio (OMC), organizações regionais. Mas inclui também atores não estatais em campos por vezes antagônicos, redes da sociedade civil, ONGs com presença em diversos países, sindicatos de professores, movimentos sociais e também setor privado, sobretudo fundações empresariais de grandes multinacionais, que cada vez mais fortalecem sua presença na construção dos espaços de definição de políticas globais (MUNDY *et al.,* 2016). Esse conjunto, ainda que disperso e fragmentado e não sem tensões na realização de sua prática, vem pautando muitos temas da agenda social, com notável influência na agenda de pesquisas e de políticas públicas.

A propósito de sua prolífera produção documental, nos parece de grande valia a reflexão de Upendra Baxi em *Politics of Reading Human Rights: Inclusion and Exclusion within the Production of Human Rights* (2006), quando propõe que a leitura seja feita a partir da *política de produção* (própria construção textual) e a *produção da política* (etapa de leitura e interpretação) como processos cruciais nos quais essa disputa também se expressa. Essas duas lógicas ocorrem num contexto de dominação e resistência à dominação e sua análise vai bem além da dualidade "o que diz o texto e como é interpretado".

Longe de terem uma influência determinante e uniforme, sabe-se que os processos e políticas globais não circulam de maneira previsível. São negociações diferentes em cada contexto, onde instituições e atores locais interagem e negociam. E a circulação mais latente de ser observada é no campo discursivo. O que foram globalizados, lembram Mundy *et al.* (2016) foram os discursos, mas sua assunção no âmbito interno continua fortemente mediada. Ball (1994) define ciclo político como as relações multi-direcionais e não lineares ao longo do processo de construção da agenda, produção do texto da política e sua promulgação. Usa o termo promulgação (*enactment*) ao invés de implementação para destacar como a agência e o envolvimento de uma variedade de atores no âmbito global, nacional, sistêmico e institucional modificam políticas já que incluem a construção do discurso e também a prática. Em definitivo, há uma expressão desigual do discurso da política global no âmbito nacional ou local e por outro lado uma recontextualizaçao e uma transformação drástica de tais ideias globais dentro das instituições locais, redes, práticas.

Em tal trajetória global, a educação para populações imigrantes e refugiadas sempre teve valor marginal. A UNESCO, como dissemos criada ao final da Segunda Guerra Mundial

com o mandato para a educação, mantinha o diálogo com os Estados Nacionais para que estes desenvolvessem políticas estratégicas para suas respectivas populações, nas quais os não nacionais não eram vistos como parte relevante. Nesse caso, a responsabilidade passa para o ACNUR, que embora não cuidasse dos temas educativos, era a agência que estava mais próxima dos crescentes grupos de refugiados que se faziam visíveis no contexto do pós-guerra (DRYDEN-PETERSON, 2016).

Nas décadas que se seguiram, o ACNUR passou então a desenvolver e apoiar experiências práticas sem necessariamente uma linha condutora ou uma política educativa – apoiava, por exemplo, ações educativas auto-organizadas pelas próprias comunidades refugiadas, em geral experiências de educação não formal, bem como buscava recursos com organizações filantrópicas para que parte dos refugiados pudessem estudar em níveis equivalentes ao Ensino Médio. Ao mesmo tempo, organizações da sociedade civil, como a Save the Children (DRYDEN-PETERSON, 2011), empreendiam esforços de oferecer escolas para deslocados de guerra, em geral de maneira desarticulada de qualquer sistema educativo[82].

No final dos anos 80 e início dos 90 é que a educação para pessoas deslocadas ganha novos contornos em âmbito global – aqui majoritariamente referindo-se às populações refugiadas. Educação para pessoas migrantes ou imigrantes não era, ao menos com essa terminologia, uma preocupação, apenas as ações voltadas à crescente população que se deslocou de maneira forçada emergia como um tema que requeria resposta dos Estados. De ações pontuais, passa-se, ainda que timidamente, a falar em esforços com a integração nos sistemas nacionais de educação. Começa também nessa mesma época uma preocupação maior, no âmbito do ACNUR, com a necessidade de planos estratégicos de educação especificamente voltados aos refugiados[83].

Várias razões contribuíram para esse deslocamento, entre elas a ratificação de um conjunto de novos instrumentos de Direitos Humanos, como a Convenção dos Direitos das Crianças em 1989, o aumento massivo do fluxo de deslocados, e a realização de conferências mundiais para que fossem traçadas metas de educação com os governos, como foi o caso da realização das três grandes conferências mundiais para o estabelecimento de acordos de "educação para todos" no âmbito da educação: em 1990 (Jomtien, Tailandia), em 2000 (Dakar, Senegal) e mais recentemente em 2015 (Incheon, Coreia do Sul) – este último já

[82] Esforços comunitários também foram registrados, como dos exilados da Eritreia no Sudão em 1970, nicaraguenses em Honduras nos anos de 1980, ou processos ligados aos movimentos pelo fim do colonialismo, como o caso registrado pela autora sobre o Colégio pela Liberdade Solomon Mahlangu, do Congresso Nacional Africano, na Tanzânia (DRYDEN-PETERSON, 2016).

[83] História institucional detalhadamente narrada em Dryden-Peterson (2011).

articulado aos esforços no âmbito da Agenda 2030 de Desenvolvimento Sustentável[84], da qual tratamos no capítulo anterior.

E nestes debates, ante a preocupação de não deixar ninguém de fora, emergiam as disparidades que mostravam como as populações em contextos de conflitos e as populações refugiadas estavam fora da escola. Em que pese a escassez ou inconsistência das estatísticas nessa área, os dados recentes estimavam, em 2017[85], 61% das crianças refugiadas estavam matriculada nos níveis primários (enquanto a média mundial é de 91%) e apenas 23% nos níveis secundários (ante a média mundial de 74%). Sobretudo nos países com quantidades significativas de pessoas refugiadas, a entrada dessas populações nos sistemas nacionais de ensino, em todo caso, continua sendo um tema de difícil consenso, pois geram um custo maior que os governos relutam em assumir. Portanto tradicionalmente a oferta educativa foi sendo realizada pela ajuda humanitária através de sistemas paralelos, fragmentados e inconstantes. O debate recente deixa evidente que não se trata de solução sustentável, em todo caso ainda persiste como alternativa.

Ao mesmo tempo, é também a partir dos anos 1990 que começa a consolidar-se, no âmbito internacional, a chamada área de educação em contextos de emergências, ou educação em conflitos, que envolve como agentes de pesquisa e intervenção um amplo leque de atores, incluindo as agências das Nações Unidas, sobretudo ACNUR e UNICEF, os próprios Estados com seus braços de cooperação internacional, como no caso do Reino Unido o Departamento de Desenvolvimento Internacional (DFID); no Canadá, a Agência Canadense de Desenvolvimento Internacional e, nos Estados Unidos, a Agência para o Desenvolvimento Internacional (USAID). O tema ganha, aos poucos, adesão da Rede Interagencial para Educação em Contextos de Emergência (INEE), da já extinta Iniciativa pela Via Rápida (IVR), e mais recentemente a Global Partnership for Education (GPE), além de organizações não governamentais como International Rescue Committee, Save the Children ou Conselho Noruego para os Refugiados. Mais recentemente, o tema ganha adesão e passa a estar nas agendas de uma quantidade muito maior de organizações e sobretudo das ações da cooperação internacional, como da Agência Espanhola para Cooperação e Desenvolvimento (AECID), chegando por fim nas ONGs e atores internacionais que compõem nossa seleção da qual trataremos a seguir.

---

[84] O Fórum formalmente foi convocado pela UNESCO, e teve como co-convocantes as seguintes agencias: UNICEF, ONU Mulheres, Banco Mundial, UNFPA, PNUD e ACNUR.

[85] Dados do ACNUR (2018), comparações com a média calculadas a partir dos dados do Informe UNESCO (2018).

Desde então, nas poucas vezes em que se fala em educação e refugiados nos debates globais sobre educação, é nesse contexto que aparece. Era como se a educação das pessoas refugiadas tivesse encontrado um lugar que lhe coubesse na agenda global que trata da educação – lembrando que até então era renegada ao completo desinteresse, mal era mencionada, não encontrava atenção dos atores mais significativos, nem de Estados nem da comunidade internacional, ficando restrita às ações do ACNUR que por sua vez encontrava sérias limitações para implementar qualquer iniciativa desta natureza. Por outra parte, a então emergente área da "educação e conflitos" prometia ganhar mais a agenda pública: novos relatórios internacionais de agências das Nações Unidas e da sociedade civil, nascimento de novas organizações que atuariam nesse assunto específico, financiamento para projetos de organizações sociais, e em particular uma série de materiais e documentos orientadores para a educação dessas populações.

É nesse sentido que a educação para as pessoas refugiadas passa a ser um tema de interesse no campo das agências de desenvolvimento, mas sempre atrelada ao contexto de conflitos e emergências – portanto tangenciando também as agendas de segurança internacionais. Novelli e Cardoso (2008) chamam a atenção para a necessidade de um olhar mais atento sobre a relação entre educação, conflitos, cooperação internacional e direitos humanos. Nas situações de conflito, a presença internacional através da ajuda humanitária ou de agências multilaterais é uma constante e, diante disso, alertam para a lacuna de análises que relacionem os níveis locais, regionais e global. Existe um descompasso, dizem os autores, na medida em que os atores internacionais acabam tendo predominância e agem a partir de uma mistura de interesses humanitários, de desenvolvimento e de segurança internacional. E indagam, finalmente, se essa última não estaria tendo supremacia[86].

Interesses de promoção de direitos, dizem, nem sempre são compatíveis com interesses estratégicos geopolíticos, sugerindo que uma lacuna de pesquisa neste campo é a análise sobre quem é a chamada comunidade internacional que atua na educação, desmistificando sua aparente homogeneidade. As próprias agências internacionais e a intervenção humanitária, de modo geral, ainda que considerando a complexidade de sua atuação, poderiam ser vistas também como dispositivos de controle. Quando observa a ação

[86] A partir de estudo de caso que realizaram no Iraque e no Afeganistão. Novelli e Cardoso (2008) mencionam o caso da USAID, agencia de ajuda internacional do governo estadunidense que tem estado presente na reconstrução de diversos aspectos dos países em situações de conflitos; e, entre suas ações, aumentaram consideravelmente os programas voltados especificamente para educação. Mencionam, por exemplo, o fato de esses programas estarem respondendo ao objetivo maior de moderar a intolerância radical e as ideologias antiocidentais. A mesma agência estaria pedindo atenção na ação local para que fosse explicitado aos moradores que as crianças recebiam vacinas graças à "cortesia" do governo dos EUA.

humanitária nas novas guerras, Kaldor (2001) comenta de um "humanitarismo neutro" que leva comida, itens de alojamento, transporte e assistência médica aos envolvidos de todos os lados, mas que por fim termina por ser usada como uma forma de manter o conflito, brindando proteção às vítimas da guerra, ou freando os êxodos massivos.

Num outro espectro, e em paralelo a este conjunto no âmbito da chamada educação e conflitos que passa a falar das populações refugiadas, encontramos informes e recomendações desenvolvidos nos últimos anos pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), material que trata predominantemente da população imigrante e de seu "desempenho" de aprendizagem, numa perspectiva de desenvolvimento econômico como abordaremos logo adiante.

E finalmente, pouco antes de terminarmos este trabalho, foi lançado o Relatório de Monitoramento Global da Educação, "Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros" (UNESCO, 2018), pela primeira vez tratando então de educação e suas conexões com as populações em mobilidade de maneira geral. Difere-se de todos os esforços anteriores pela abrangência e ponto de partida para tratamento da questão: não se restringe às vítimas que fugiram de um conflito nem às oportunidades econômicas, mas sim às múltiplas formas de interação entre as migrações, os deslocamentos e educação, buscando compreender como os sistemas educativos são influenciados pelas mobilidades, e por outro lado como os processos educativos podem também influenciá-las.

3.2. Algumas leituras dos documentos internacionais

3.2.1 - Sobre quem se fala?

Dentre as muitas leituras possíveis deste conjunto documental, um primeiro ponto que buscamos observar foi justamente quem é a pessoa em mobilidade à qual se refere, a qual categoria pertence. Existe uma forma de falar? Como são nomeados? Encontramos essencialmente as duas classificações mais usadas: ou se fala em migrante ou imigrante (por vezes econômicos), ou em refugiados/as, não necessariamente seguindo a definição jurídica ou o reconhecimento desse status em cada país, mas usa-se como um sinônimo de sujeitos dos deslocamentos forçados de maneira geral, da pessoa que não teve escolha senão sair de uma situação de perseguição, violência ou conflito. Em alguns poucos casos, surge a menção a deslocados internos com esse mesmo sentido. As demais categorias, que mencionamos no capítulo anterior, não existem nesse conjunto. Reforça-se, portanto, a divisão mais tradicional

e recorrente entre migrantes voluntários ou involuntários, sendo que estes últimos estão muito mais presentes no conjunto, parecem gerar mais interesse destes agentes internacionais que atuam com políticas educativas no âmbito global. O documento Marco de Ação da Educação 2030, como dissemos anteriormente fruto de negociação multilateral, reflete bem isso: menciona uma vez a palavra "migrante", no contexto de que ninguém pode ficar de fora de uma educação inclusiva ao longo da vida[87], enquanto a menção aos refugiados surge ao menos uma dezena de vezes: "É essencial manter a educação durante as situações de emergência, conflito e posteriores aos conflitos e desastres, e satisfazer às necessidades educativas dos deslocados internos e refugiados"[88] (Marco de Ação E2030, UNESCO, 2015, art. 56).

Mesmo o mais recente informe (UNESCO, 2018), que trata da temática de maneira bastante mais abrangente, repete e reforça a mesma divisão: um capítulo sobre migrações internacionais (em que "as pessoas buscam melhores condições de vida e trabalho"), outro sobre deslocamentos forçados ("vulneráveis que vem das partes mais pobres e carentes do mundo") e ainda nesse caso traz um terceiro sobre mobilidade internacional – esta apresentada como fruto de "um mundo cada vez mais globalizado", em que "jovens estudam no exterior, e profissionais qualificados buscam oportunidades de emprego além das fronteiras, a fim de exercer seus talentos" (UNESCO, 2018, p. 34). Ou seja, esta última seria a única vertente apresentada de maneira positiva, enquanto as demais seriam o problema, apresentado ao lado das dificuldades para os que a vivem (de lidar com a burocracia e discriminação), e dos desafios para os Estados (de lidar com a diversidade, proporcionar infraestrutura, formação docente específica por exemplo). A naturalização dessa divisão nos parece um ponto, em si mesmo, que merece reflexão.

Já as razões que geraram deslocamentos, tema que abunda na literatura sobre migrações internacionais, não aparecem como objeto de grande preocupação desta literatura global educativa. Fala-se recorrentemente da fuga em situação de conflitos, como referência a esta menção recorrente aos deslocamentos forçados, e no máximo uma caracterização genérica quando o material em questão trata de imigrantes e refugiados em geral, como este caso: "Crianças e suas famílias deixam suas casas por razões variadas. Para alguns, as situações de conflito e guerra os expulsaram. (…) Outros são forçados a sair por desastres naturais ou provocados. A busca por melhores perspectivas em outros países – segurança,

[87] "Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida".
[88] Tradução Nossa.

emprego e melhores condições de vida – pode também impulsionar que crianças e famílias de suas casas”[89] (UNICEF, 2017, p. 7).

A ideia de agência, que discutimos anteriormente, das múltiplas e variadas razões que geram o processo migratório e sobretudo da presença de uma subjetividade na decisão de deslocar-se, não aparece. Da mesma forma, igualmente não localizamos em nenhum momento a ideia de que se trata de um processo esperado, que faz parte de muitos contextos, o que termina por ajudar a reforçar a ideia de mobilidades internacionais na moldura mais presente na contemporaneidade, que a caracteriza como um problema social a ser resolvido (ÉVORA, 2015). O que aparecem são suas adversidades, os problemas gerados para a sociedade que acolhe, e também para as pessoas que migram.

Uma notável ausência nos documentos analisados é a perspectiva dos muitos e diversos movimentos de imigrantes. Se um recurso que se utiliza com alguma frequencia é o de histórias de vida ou depoimentos de quem migra para ilustrar ou ressaltar determinado ponto, nota-se que estes não atuam como contrapontos ou aportando um ponto de vista complementar. Ao contrário, são acionadas como um recurso para dar um rosto humano a um debate já conhecido, e terminam por reforçar algo que o próprio informe já diz de outros modos – reproduziremos algumas nos demais tópicos abaixo. Dessa maneira, a perspectiva dos coletivos que debatem o tema entre seus próprios sujeitos[90], gerando reflexões, formulações e propostas, não consta.

3.2.2. A crise e a vítima da crise

Outra camada possível de leitura está na construção e no reforço da figura da vítima, muito presente nos documentos lidos, sobretudo os com enfoque maior sobre os deslocamentos forçados. A narrativa parece acompanhar a da chamada “crise do refúgio” que se intensifica depois do ano de 2015 como dissemos em nosso capítulo anterior. Alguns dos documentos trazem a palavra “crise” já no título[91], e a expressão “crise de refugiados” é reproduzida amplamente, com o complemento: foram afetados pela crise e agora estariam também vítimas da impossibilidade de estudar. Propõe-se um deslocamento da crise do refúgio à crise da educação para pessoas refugiadas. São pessoas vítimas de conflitos e desastres naturais, que guardam um trauma, que perderam tudo o que tinham, dizem os textos.

---

[89] Tradução Nossa

[90] Como aqueles que integram o Fórum Mundial das Migrações, por exemplo. Disponível em http://fsmm2018.org. Acesso em: 15 de Jan 2019.

[91] Dos originais: *Left Behind – Refugee Education in Crises (ACNUR, 2017); Investing in the Crisis: private participation in the education of Syrian Refugees (EI, 2017); Syria Crisis: Education Interrupted: Global Action to rescue the schooling of a Generation (ACNUR et all, 2013).*

Decorre dessa descrição outro apelo humanitário comum de ser encontrado: como se, perdida a capacidade de nos identificarmos com eles e elas, o esforço fosse o de criar uma conexão, mostrando como aquela pessoa foi vítima da circunstância, como tinha uma profissão reconhecida, remuneração digna, status etc, como poderia "ser um de nós". Inclusive nos materiais elaborados para crianças – nota-se um esforço de mostrar, através das histórias de vida de outras crianças, que estas poderiam ser seus pares, que tiveram de fugir, que sentiram medo, que viveram intensos pesadelos[92].

Ao mesmo tempo, vários dos documentos, num jogo retórico, empregam a expressão "deixados para trás" (*left behind*), que é justamente a promessa recente estabelecida no âmbito da Agenda de Desenvolvimento 2030: não deixar ninguém para trás (*leaving no one behind*). Ainda que se trate de um esforço retórico para mostrar como essas populações requerem atenção urgente para sairem desse lugar, funciona ao mesmo tempo para reafirmar a posição inferior, subalterna, de quem não alcançou os demais.

3.2.3. Educação, um bote salvacionista

A educação emerge nessa teia discursiva como um bote salvacionista para uma crise muito maior, aparece como uma forma de estabilidade em meio à turbulência dos barcos e navios abarrotados, fugindo sem rumo, como diz este documento do ACNUR (2017, p. 12): "Educação oferece às crianças, adolescentes e jovens refugiados um lugar de segurança em meio ao tumulto do deslocamento" (…), "pode oferecer um ambiente protetor e estável para uma pessoa jovem quando tudo à sua volta parece ter se transformado em caos (*Ibid,* p. 12). No mesmo documento, afirma-se que a escola seria, para essas populações, o primeiro e mais confiável ambiente que encontrarão, assegurando a volta a uma rotina. E uma vez mais os depoimentos selecionados reforçam essa ideia, como no exemplo: "Meu futuro pode parecer sombrio por enquanto, mas com educação e paz em meu país, um dia melhor virá para mim, para minha família e para o povo", reproduzindo depoimento de garoto do Sudão do Sul (UNICEF, 2017, p. 6).

Nesse ponto, mobiliza-se, mais que a já comum relação educação, trabalho e futuro próspero, uma relação entre educação, paz e estabilidade. É inegável o potencial de

[92] Como o caso da série audiovisual "Desenraizados: a crescente crise para crianças refugiadas e migrantes", do original: *Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children (*UNICEF, 2016), realizada justamente com o objetivo de ser um material de apoio para sensibilizar sobre a realidade das crianças imigrantes e refugiadas. No pequeno vídeo intitulado "Ivine e o Travesseiro", uma jornada da Síria, diz o narrador em primeira pessoa: "Nós tínhamos muito medo. Estávamos escondidos na sala de estar. As ruas estavam cobertas de sangue. Tínhamos que entrar nos botes infláveis. Estávamos apavorados com a possibilidade de nos afogarmos. As pessoas estavam gritando e chorando. Nós tivemos que caminhar muito. (…) Eu tinha pesadelos daquelas cenas".

transformação genuíno aos processos educativos, no entanto isso não significa o mero acesso ao sistema escolar, mas passa por um compromisso político muito mais transcendente – passa no mínimo por um novo acordo em que a educação tenha efetivamente esse fim. Ou seja, uma política direcionada à transformação. Hannah Arendt já dizia que por vezes pede-se à educação respostas aos problemas que foram criados pela política (ARENDT, 2003). Como se não conseguíssemos através do debate político um caminho e, portanto, transferíssemos para o educativo a responsabilidade de um exercício eminentemente político em si mesmo.

Nesse mesmo sentido, Dubet diz que "nenhuma escola consegue, sozinha, produzir uma sociedade justa" (DUBET, 2004, p. 545): "a escola cria suas próprias desigualdades, a economia cria suas próprias desigualdades, a cultura cria suas desigualdades, a política cria suas desigualdades... as desigualdades de cada um desses domínios podem e precisam ser combatidas" (DUBET, 2004, p. 549). Pedir à escola que se encarregue, por exemplo, de ser o ponto seguro nas dinâmicas que atuam para criar situações de conflito que geram deslocamentos faz sentido apenas se a política, a economia, a cultura convergirem para esse mesmo propósito – caso contrário não parece factível.

Outra camada possível de ser vista na articulação da educação com as pessoas refugiadas ou vítimas de deslocamentos forçados é justamente a afirmação de que a escola seria responsável por desenvolver "capacidades de resiliência, autoconfiança, ajudando a cobrir as necessidades psicológicas e sociais das crianças afetadas por conflitos" (ACNUR, 2017, p. 6) – um discurso recorrentemente encontrado na literatura que trata de educação e conflitos, ou educação em contextos de emergência, que mencionamos anteriormente. Além disso, deve-se prepará-los para evitar novos desastres e conflitos, como afirma outro dentre os exemplos:

> La educación en las situaciones de emergencia tiene un efecto protector inmediato, ya que proporciona conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados por las crisis. Además, la educación prepara a los niños, jóvenes y adultos para un futuro sostenible, porque los dota de aptitudes para prevenir desastres, conflictos y enfermedades. (Marco de Educación E2030, UNESCO, 2015)

De maneira complementar, mobiliza-se recorrentemente a afirmação de que oferecer oportunidades educativas para as pessoas em mobilidade consiste em um desafio: "requer a superação de obstáculos causados por conflitos, perigos, pobreza, xenofobia, stress psicológico e barreiras culturais e linguísticas" (UNICEF, 2017). E este seria, portanto, mais um papel dos sistemas educativos: reduzir as vulnerabilidades dos estudantes para lidarem

com os desafios do próprio processo migratório. Reforça, dessa forma, uma narrativa negativa das mobilidades, seus sujeitos teriam de ser, uma vez mais, resilientes, para lidarem com os obstáculos intrínsecos ao deslocamento.

Em pesquisa sobre os manuais de educação para a paz do principal programa da cooperação internacional em vigência nos campos refugiados africanos, Sagy (2008) indagou se aquela ação não estaria transferindo para os próprios estudantes a responsabilidade tanto pela vivência no campo como também pelos problemas que geraram seu deslocamento, "ensinando atitudes para aceitar ambas situações". De alguma maneira, diz a autora, cria-se um mecanismo de controle e de governo dessas multidões através das escolas, num esforço (inócuo) de evitar resistências, rebeliões, descontrole, novos deslocamentos. Questão semelhante foi levantada por um de nossos interlocutores cabo-verdianos que vivia em Portugal. Ao narrar a oferta de programas educativos feita ao grupo de crianças e jovens de origem cabo-verdiana que vivia na cidade de Lisboa, afirmou que recusava "que viessem ensiná-los a serem vítimas"[93].

Encontramos um único documento (UNESCO, 2018) que mobiliza o discurso da resiliência referindo-se à sociedade – e não à pessoa que migra. Nesse caso, é a sociedade que deve ter capacidade de adaptar-se a mudanças. Em todos os demais, persiste a ideia de que é necessário desenvolver resiliência nas pessoas que viveram deslocamentos, forçados ou não. Este chega a ser, por exemplo, o tema central do documento "A Resiliência dos Estudantes de origem Imigrante: fatores que constróem bem-estar"[94] (OCDE, 2018). Seu principal argumento é como o desenvolvimento de resultados de "bem-estar" seria central para "superar as adversidades associadas com deslocamentos, para enfrentar barreiras sócio econômicas e linguísticas e a dificuldade de forjar uma nova identidade". Neste documento, define-se resiliência como "a habilidade de superar adversidades e ajustar-se positivamente à vida" (OCDE, 2018, p. 29). Um interessante histórico do termo é recuperado neste próprio documento: resiliência foi originalmente usada na física e engenharia para caracterizar a habilidade dos materiais de voltar à sua forma após terem sido submetidos a um choque. Na medicina, a habilidade de pacientes de recuperarem-se após eventos traumáticos, como cirurgias ou acidentes. Após a segunda guerra, passa a ser usado também em outras áreas para falar da capacidade de recuperação das pessoas afetadas pelo conflito.

[93] Entrevista realizada em julho de 2017 com jovem representante da organização Moinho da Juventude, situada no bairro da Cova da Moura, tradicional região de moradores de origem cabo-verdiana, que pudemos visitar várias vezes durante visita de intercâmbio realizada na Universidade de Lisboa.

[94] Tradução nossa para a versão original em inglês: *The resilience of Students with Migrant Background, Factors that Shape Well Being* (OCDE, 2018).

Portanto uma visão que pode ser identificada – de ordem conservadora – é a de que não dá para alterar-se a ordem das coisas, portanto deve-se tornar as pessoas fortes para suportar o mundo tal como é. E essa seria, a nosso ver, justamente o oposto de um processo educativo que responda a uma perspectiva de direitos humanos. Para Baxi (2006), um processo de educação em direitos humanos deve desnaturalizar o lugar da vítima, afirmando o lugar subversivo e transformador que deve ter este conjunto de direitos. Questões estruturais, desigualdades e violências (que efetivamente causam o deslocamento, no caso dos deslocamentos forçados) não deveriam estar, desse modo, presentes nos processos educativos das populações que são seus sujeitos? O que se nota, muitas vezes, é um heterogêneo conjunto de agências agindo com motivação humanitária e salvacionista, em nome de uma crise humanitária ou contexto de emergência, mas sem uma motivação para transformações mais estruturais, ou mesmo questionadora das causas de fundo que estariam por trás de tal fenômeno.

Quando isso ocorre, diz o autor, entende-se que os processos educativos não aproveitariam a oportunidade de colocar-se como um espaço a favor de uma nova vivência e prática de direitos humanos para seus sujeitos, como se não houvesse forma de as coisas serem de outro modo, o que nos leva novamente a indagar qual o espaço que restaria para as ideologias contestadoras, que proporcionam as bases para uma práxis revolucionária que busca transformar as estruturas de opressão e exploração.

A ausência dessa consciência estrutural implica, lembra o autor, na justificativa de todas as formas de exclusão e violência social (como apartheid e patriarcado), bem como das práticas de inferiorização e lógicas que terminam por gerar grupos "não totalmente titulares de direitos". Assim, concordamos finalmente com o ponto de chegada de Baxi, quando afirma que as normas e padrões de direitos humanos podem oferecer uma ideologia contestatária que caracteriza este dispositivo representativo não como natural, mas como uma invenção social, abrindo caminho para uma subversão da linguagem de poder e dominação. Em nosso caso em questão, nos parece uma das lentes de análise necessárias para a leitura do material proposto.

3.2.4. "Geração perdida" e a perspectiva securitária

Na retórica argumentativa que trata de imigração e educação em âmbito internacional emerge, também, a perspectiva securitária. Um artigo publicado no jornal *The Guardian* de

autoria do ex-primeiro ministro britânico Gordon Brown[95] ajuda a ilustrar uma das faces desta abordagem. No texto, ele afirmava que "em meio à devastação da guerra da Síria, uma pequena possibilidade de esperança era que fosse encontrado um lugar na escola para cada criança ou jovem refugiado", e o plano que ele então anunciava incluía a inserção dessas populações nos sistemas educativos dos países vizinhos: Líbano, Jordânia e Turquia. "Se a comunidade internacional não agir agora", dizia o autor, "essa geração de crianças sírias se tornará uma geração perdida (*lost generation*)". "Está já posto que, sem a provisão educativa, os pais não verão outra opção, mas sim deixar a região e embarcar no que se tornou para muitos viagens fatais para a Europa".

Ou seja, "investir" e fortalecer as escolas ou centros educativos nos locais onde se originam refugiados, ou no máximo nos países vizinhos, de maneira a oferecer uma oportunidade mínima, um estímulo possível para que essas populações não mais se desloquem, para que permaneçam onde estão. Interessante notar que a expressão "geração perdida", longe de ser contestada ao menos publicamente, foi também apropriada e repetida por diversas agências internacionais[96] na tentativa de convencimento sobre a "importância de oferecer-se educação para as populações refugiadas", com argumentação muito parecida. Aqui, os processos educativos poderiam atuar para frear migrações não desejadas, sobretudo quando se referem aos processos educativos nos locais de origem, como o artigo de Brown (2016) o faz explicitamente (*"sem a provisão educativa, os pais não verão outra opção mas sim deixar a região e embarcar no que se tornou para muitos viagens fatais para a Europa")*. Nos parece que aí estava indicado um discurso em torno da questão da educação e das pessoas refugiadas repleto de significados, importante para uma análise cuidadosa sobre a forma como estava sendo construída uma narrativa sobre as pessoas em mobilidade e sobre a educação.

Ao mesmo tempo, alguns documentos apontam uma relação direta entre investimento em educação para as pessoas imigrantes e refugiadas e a garantia da paz e da estabilidade. Negar a educação para crianças refugiadas pode exacerbar a instabilidade e conflitos violentos (Malala Fund, 2017), portanto não há como construir paz duradoura sem educar a essas populações – uma relação que requer cautela e uma série de perguntas: por que se menciona apenas essas populações? Que paz? Qual estabilidade?

---

[95] Publicado originalmente em 12 de janeiro de 2016, disponível em: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2016/jan/12/syria-refugee-children-lebanon-double-shift-schools>. O texto vinha num contexto político muito marcado, era véspera da reunião das Nações Unidas que definiria assistência humanitária para a Síria, já passados mais de cinco anos de guerra em curso.

[96] Em palestras, websites e por outras agências e ONGs, ver por exemplo http://nolostgeneration.org/. Acesso em 19 de janeiro de 2016.

Um dos relatórios menciona inclusive o papel que poderia ser desempenhado pela da educação na "prevenção do extremismo violento" (UNESCO, 2018). Ainda que o documento reconheça a associação feita sobretudo pela cobertura mediática entre migração e terrorismo, e que os ataques terroristas cometidos por imigrantes são fração dos cometidos por locais, opta por tratar, mesmo que de maneira breve, da relação entre acesso à escola como forma de evitar-se a "radicalização" e formação de grupos extremistas, como professores podem "estimular atitudes tolerantes" por exemplo. A mera inclusão deste tópico num informe que trata de educação, migração e refúgio gera efeitos, reforçando a já existente e infundada conexão entre migração e terrorismo, aumentando a sensação de medo e o estigma nas populações imigrantes.

3.2.5. Oportunidade, controle e desenvolvimento

No conjunto analisado, a perspectiva de volta, do retorno ao país de onde saiu, aparece em primeiro plano como uma justificativa da importância da educação: um retorno capaz de contribuir com seu país de origem, de reconstrui-lo, melhorá-lo. A ideia predominante, como diz o documento *Deixados para trás: Educação de Refugiados em Crise*[97] (ACNUR, 2017), é a de que deve-se investir no futuro, criando cientistas, filósofos, arquitetos, poetas, professores, profissionais de saúde e servidores públicos "que reconstruirão e revitalizarão seus países assim que a paz estiver estabelecida e que puderem regressar". O futuro próspero de seus países de origem, portanto, do qual foram expulsos, dependeria deles em última instância, como em outro exemplo abaixo:

> Los desastres naturales, las pandemias y los conflictos, así como los desplazamientos internos y transfronterizos resultantes, pueden dejar a generaciones completas traumatizadas, sin educación y poco preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región. (Marco de Educación E2030, UNESCO, 2015).

Inclusive muitas histórias de vida que buscam ilustrar e de certa forma humanizar as proposições são escolhidas de maneira a repetir essa ideia central, de que o sentido último da educação seria então poder colaborar com a reconstrução de seu lugar de origem, como neste exemplo: "Voltarei ao Sudão do Sul e ajudarei o meu povo por todos os meios menos pelas

[97] Tradução nossa para a versão original em inglês: *Left Behind – Refugee Education in Crises* (ACNUR, 2017)

armas. Não sei como irei contribuir, mas eu vou, eu devo", atribuído a Samuel Mabil Deng, 26 anos, morador do campo de refugiados Kakuma no Quênia (ACNUR, 2017, p. 15).

Essa ideia vem de encontro com a perspectiva desenvolvimentista da qual tratamos em nosso capítulo anterior. Parece que é sempre necessário mostrar a necessidade de contribuir com o país de onde saiu, para a ele voltar, e assim voltar-se ao estado normal das coisas, que no limite não geraria mais pessoas em mobilidade. A perspectiva do desejo de ficar, ou a visão positiva do ato (de coragem) que fez com que a pessoa resolvesse sair, ainda que num momento de adversidade, parece não existir. O desejo de sair (MEZZADRA, 2005), ou de querer permanecer no novo lugar (ÉVORA, 2016), parecem discursos não-autorizados, remetendo aos clássicos estudos de Sayad (1998), em que a noção da presença imigrante passaria primeiramente pela força de trabalho, mas também pela ideia de um retorno próximo.

Ao mesmo tempo, de maneira contraditória e sobreposta, o conjunto de materiais relacionados reconhece a permanência no novo lugar como um fato. Os dados do mesmo informe *Deixados para trás: Educação de Refugiados em Crise* (ACNUR, 2017) mostram que ao menos para as pessoas em condição de refúgio o exílio duraria décadas. Ou uma vida em muitos casos[98]. Assim, conclui o documento, "o melhor caminho é assegurar que os refugiados estejam sistematicamente incluídos nos sistemas de desenvolvimento nacionais, assim como nos planos setoriais de educação, com orçamentos e sistema de monitoramento" (ACNUR, 2017, p. 23). O discurso de finalmente acolher-se nos sistemas nacionais de ensino é feito não só para as pessoas que sofreram deslocamento forçado, mas para todos os imigrantes no tempo presente (UNESCO, 2018).

Portanto a participação em pé de igualdade nos sistemas nacionais de educação, o que numa ótica de direitos humanos e em particular da realização do direito humano à educação seria o ponto de partida, neste conjunto de documentos requer uma serie de justificativas, ligadas aos benefícios que trarão para o país de acolhimento: a educação pode ajudar os estudantes a adquirir habilidades para contribuir com o país anfitrião, impulsionar bem-estar social e emocional, motivação para se unir a outros em sua nova comunidade (OCDE, 2018); investimentos em sistemas compartilhados entre nativos e refugiados criarão melhorias na comunidade e aliviarão tensões futuras (ACNUR, 2017); educação de refugiados é crucial para o desenvolvimento em paz e sustentável dos lugares que os acolheram (ACNUR, 2017); crianças refugiadas poderão ter uma maior chance de tornarem-se auto-confiantes,

[98] Em 2016, apenas 552.200 refugiados voltaram aos seus países de origem e 189.300 foram reassentados (ACNUR, 2016).

preencherem seu potencial e contribuirem com sua comunidade de acolhida (MALALA FUND, 2017).

A ênfase passa então a estar numa pessoa produtiva, que contribuirá com seu lugar de acolhimento. “O investimento na educação de migrantes e refugiados altamente talentosos e motivados pode incentivar o desenvolvimento econômico” (UNESCO, 2018, p. 5). E neste ponto emerge não mais a figura da “vítima das grandes tragédias com a qual temos de fazer o esforço de nos identificarmos”, mas aquele do talento desperdiçado para a o desenvolvimento de nossas sociedades. Portanto a leitura vai de encontro à ideia da “boa gestão” dos fluxos migratórios apresentada em nosso capítulo anterior, como a educação poderia otimizar as relações custo-benefício para as sociedades de acolhida.

Na documentação da OCDE, essa perspectiva é bastante emblemática. A escola aparece explicitamente como oportunidade de “aproveitar” a presença imigrante (OCDE, p. 3, 2018) para o desenvolvimento econômico[99]. O informe diz que “ao mesmo tempo em que os fluxos migratórios apresentam desafios para as comunidades anfitriãs, representam oportunidades”, exemplificam com o envelhecimento eminente das populações e alertam que habilitar os benefícios das migrações dependeria dos sistemas educativos contribuirem perfilando a capacidade eventual dos imigrantes de participar dos mercados de trabalho nos países anfitriões e sentirem-se parte dessas comunidades.

Portanto, na concepção deste organismo, o objetivo último dos sistemas educativos seria “integrar” as pessoas imigrantes via educação, gerando mais coesão social e sustentando seus processos de crescimento econômico, ideia reiterada também em vários outros documentos complementares e em sintonia com a perspectiva de formação de capital humano que comentamos anteriormente. “Educação pode ajudar a adquirir habilidades e contribuir com a economia do país anfitrião, pode também contribuir com o bem-estar social e emocional e sustentar a motivação para que participem na vida social e cívica de suas novas

[99] Tais ideias são repetidas em diversos outros documentos deste organismo, que diferentemente dos demais, analisa, produz conhecimento sobre a presença imigrante na escola de seu conjunto de países há mais anos, e cada vez com mais expressividade. Dentre todos os documentos por nós selecionados este é o único cujo autor institucional não é necessariamente do campo educativo – mas que no entanto fala cada vez mais sobre educação. Criada no ano de 1961, define como missão a de “promover o crescimento econômico e o bem-estar das pessoas no mundo todo”. Atualmente reúne 36 países membros, mas suas atividades e influencia são globais. De acordo com Lingard e Seller (2016), a preocupação com políticas educativas dentro deste organismo tornou-se crescentemente relevante, tornando-a um ator central no debate global, deslocando o papel dos demais organismos de natureza educativa. Fala numa agenda “técnica e racional” para a educação, que tem como expressão máxima a prova PISA, exame estandarizado que compara os resultados de aprendizagem dos países membros e acaba por influenciar o que se entende por qualidade na educação (GENTILI, 2014). Justamente este organismo interessou-se por medir, dentro de sua perspectiva de aprendizagem, como estavam as populações migrantes dentro dos sistemas educativos.

comunidades", diz o texto (OCDE, 2018). E sugere finalmente que os estudantes imigrantes ou com origem imigrante sofrem de variadas "fontes de desvantagem" que afetariam sua performance acadêmica e bem-estar geral, como a falta de conhecimento do idioma local e a desvantagem socioeconômica.

Esta percepção vem de encontro ao que Castles (2010) afirma ser uma renovada preocupação com a questão da "integração". Segundo o autor, sobretudo na Europa, as principais políticas continuam enfatizando as relações custo-benefício para as sociedades de acolhida e as questões de controle migratório ou, mais eufemisticamente, como diz o autor, "administração migratória". Se é verdade que nos anos 70-80 muitos países tinham abandonado a abordagem assimilacionista em relação a migrantes e minorias, os anos 90 trouxeram impasses frente aos apelos políticos e midiáticos de supostas ameaças à identidade e à segurança nacional por parte dos migrantes (especialmente os mulçumanos), e torna-se a ver abordagens que ele chama de neo-assimilacionistas, recentemente apresentadas de maneira articulada aos discursos sobre coesão social e capital social, que afirmam que a diversidade colocaria em risco os preceitos de um "Estado-nação democrático" (CASTLES, 2010).

Neste conjunto de documentos internacionais, de maneira geral, fala-se pouco em diversidade – mas esta é atribuída fundamentalmente aos fluxos migratórios. É como se antes de um aumento mais expressivo na quantidade de imigrantes nos sistemas educativos essa diversidade não existisse. "Os fluxos migratórios estão mudando profundamente as composições das salas de aula. Seja qual for a história e o contexto de cada país, os dados do PISA revelam crescente diversidade social, cultural e linguística. A habilidade de as sociedades preservarem e promoverem coesão social na presença dos grandes fluxos migratórios depende de sua capacidade de integrar imigrantes" (OCDE, 2018, p.3).

Um único documento (UNESCO, 2018) dedica maior atenção à questão da diversidade, afirmando que "a inclusão deve estar no centro dos sistemas e das políticas educacionais", o que inclui currículos, materiais didáticos e formação docente. Ainda que sem desenvolver a questão, critica as políticas de "assimilação" que ainda persistem em alguns países, propondo a interculturalidade como caminho – sem, no entanto, explicitar o que se entende por ela. Não trata de racismo, xenofobia ou desigualdades de forma geral, mas aponta formas de discriminação e preconceitos que inibem a aprendizagem, e logo a contribuição potencial dessas populações ao país (UNESCO, 2018). De todo modo, reconhece a escola como o lugar onde os estereótipos e estigmas podem ser superados e traz para a agenda a

questão como intrínseca ao debate sobre a presença de migrantes e refugiados nos sistemas educativos. No entanto, não a relaciona diretamente à questão da mobilidade estudantil e profissional mais amplamente, que é tratada de maneira separada, o que representa um dado importante a ser notado. Seria a diversidade uma preocupação para apenas alguns grupos de migrantes e refugiados?

3.2.6. Inovações, parcerias, deslocamento do Estado?

Finalmente, outra camada relevante para a leitura do conjunto selecionado de documentos é a articulação com o setor privado, importante ponto a ser explorado em pesquisas futuras. Tal como nos diversos campos e níveis da educação, é notável o crescimento do setor privado nos contextos de educação em emergências, educação em situações de conflitos e mais recentemente de educação para pessoas refugiadas e deslocadas. O fenômeno se expressa de maneiras muito variadas, mas sobretudo pela participação de empresas no financiamento e oferta de educação, diretamente ou através de parcerias com ONGs ou agências de cooperação internacional.

Os anúncios recentes de "parcerias inovadoras para avançar na causa das crianças refugiadas" incluem o comprometimento da *Global Business Coalition for Education*[100] com educação de refugiados sírios no Líbano, Jordânia e Turquia, afirmando que "parcerias de impacto entre o setor privado, ONGs, Estados doadores e organizações multilaterais são essenciais para o desenvolvimento da educação no âmbito global". Parcerias em evidência já incluem, por exemplo, a ONG Save the Children com a multinacional Pearsons Education e o ACNUR. Ou a aliança entre a Microsoft e o Conselho Noruego para Refugiados para oferecer educação vocacional (Microsoft, 2016). A Fundação IKEA se aliou à ONG War Child para o provimento de programas de educação à distância de matemática e escritura. Outro exemplo é a realização da Cúpula sobre refugiados na Casa Branca nos EUA (Setembro 2016)[101], em que o ex-presidente Barack Obama insta o setor privado a "aplicar sua expertise, recursos e

[100] Segundo sua página de apresentação, "une o setor privado para acelerar o progresso na oferta de educação de qualidade para todas as crianças e jovens do mundo". Nesse sentido, uma série de documentos desta rede trata de convidar o setor privado a participar mais na educação pública, sob o argumento de que esta "promove crescimento econômico, sociedades estáveis, comunidades saudáveis e facilita a existência de negócios", destacando ainda que a "educação estimula inovação e aumenta as habilidades dos empregados, o potencial de compra de consumidores e a prosperidade das comunidades onde os negócios operam". Excertos da página oficial da organização, na seção *Quem Somos*. Disponível em http://gbc-education.org/about-us. Acesso em: 15 de Fev 2019.

[101] Ver *White House Launches a Call to Action for Private Sector Engagement on the Global Refugee Crisis*. Disponível em: https://www.whitehouse.gov/the-press-office/2016/06/30/fact- sheet-white-house-launches-call-action-private-sector-engagement. Acesso em: 15 de Fev. 2019.

espírito empreendedor para ajudar refugiados a recuperarem controle de suas vidas e se integrarem às suas novas comunidades", e o investimento de maior impacto, segundo ele, seria em educação. A variada lista de empresas e corporações filantrópicas que se envolveram em iniciativas como esta inclui Goldman Sachs, Hewlett Packard, Google, LinkedIn, Microsoft, Pearson Education, Discovery Learning Alliance, IKEA Foundation, Bridge International Academies. De alguma forma interessaram-se pela possibilidade de atuar em educação nos chamados contextos de crise ou emergência e em particular com as pessoas refugiadas – e tal interesse em "gerar negócios a partir da educação para pessoas refugiadas" requer um olhar mais cauteloso.

De maneira análoga à literatura sobre privatização da educação de maneira mais ampla, no campo humanitário não é menos controverso. O argumento dos defensores da presença do setor privado se ampara na baixa capacidade dos Estados de manterem sistemas públicos operantes, sobretudo nos chamados por eles mesmos de "Estados frágeis". Os críticos, por outro lado, afirmam tratar-se de uma notável expressão neoliberal com raízes na tentativa de impor no setor de educação um mercado lucrativo. Argumenta-se que o crescimento da oferta privada enfraquece e segmenta os sistemas públicos, além de minar um elemento chave para o entendimento da educação como um direito humano: a responsabilidade do Estado de prover o direito à educação e de regular o sistema educativo nacional como um todo (VERGER *et al.*, 2016; MENASHY; ZACHARIA, 2017).

Em situações de conflito, importante finalmente destacar os estudos que mostraram como a presença do setor privado em contextos de emergência termina por construir uma narrativa de "excelente oportunidade de negócios", tal como é comumente registrado em desastres naturais, como foi o caso do furacão Katrina nos EUA, quando perante a destruição física das escolas optou-se por expandir aquelas de modelo *charter*[102] baseadas em lógicas mercadológicas (KLEIN, 2007). O mesmo pode ser observado no Haiti, onde após o terremoto de 2010, que gerou milhares de vítimas e também deslocamentos, foi usado como um pretexto para fortalecer ainda mais a rede privada através da cooperação internacional, com subsídio do Banco Mundial e Banco Interamericano[103]. Verger (2016) afirma que a

[102] Uma das formas conhecidas na literatura sobre privatização da educação, as escolas *charter* proliferaram-se nos Estados Unidos nos anos 80, e caracterizam-se por serem escolas públicas sob gestão privada. Existem desenhos análogos na América Latina e, ainda que alvo de críticas pela desigualdade que geram, não raro são vistas como "modelos" nos debates brasileiros sobre educação (CROSO; MAGALHÃES, 2016).

[103] O caso haitiano nos é muito emblemático, pois tivemos a oportunidade de realizar visitas em 2012, 2013 e 2015, acompanhando in loco as discussões a respeito como membro da equipe da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE). Milhares de pessoas passaram à condição de deslocadas internas, ocupando vastos campos de refugiados, em especial ao redor da capital Porto Príncipe. Nos meses e anos que seguiram ao

"privatização pelo caminho da catástrofe" está baseada numa lógica de irreversibilidade, na qual medidas são introduzidas como temporárias, mas de fato tendem a redefinir as políticas de longo prazo.

Essa perspectiva também foi encontrada entre os múltiplos discursos que identificamos quando se trata de educação e deslocamentos, sobretudo no contexto de pessoas refugiadas. O relatório "Educação desenraizada: para cada migrante, refugiado ou deslocado, educação" (UNICEF, 2017), dizia que "combater os desafios educacionais enfrentados por crianças desenraizadas também pode ser uma oportunidade. É uma chance para colaboração entre governos, negócios, organizações não governamentais e organismos internacionais. É uma chance de criar oportunidades criativas de aprendizagem, flexíveis o suficiente para atenderem às necessidades das crianças desenraizadas". Este mesmo documento releva que "há muitas opções nesse sentido não exploradas, que devem preparar a criança refugiada para o futuro mercado de trabalho", e que tal desafio envolverá parcerias, "especialmente com o setor privado", afirma. "Tais possibilidades de colaboração vão muito além da responsabilidade social corporativa tradicional. Os esforços podem incluir o desenvolvimento de produtos e compartilhamento de expertise para ajudar a implementar práticas de aprendizagem, operacionais e financeiras" (UNICEF, 2017, p. 29). Ainda que não tenha entrado como um item relevante na literatura, a participação do setor privado no campo da oferta e gestão da educação para refugiados salta em nossa leitura como um dado relevante, que merece importante atenção e guarda espaço para análises futuras.

3.3. Nota final sobre os documentos globais

Por meio da leitura dos documentos globais contemporâneos a propósito dos deslocamentos e educação, emergem importantes questões para a compreensão de nosso tempo presente. O olhar para os textos deste conjunto não homogêneo de organismos revelou, por exemplo, tensões ligadas à segurança antes que a primazia pela realização de direitos, o deslocamento do papel do Estado, a privatização de direitos sociais como pode ser notado no último tópico.

---

terremoto, uma verdadeira multidão de organizações internacionais embarcou para lá, misturando organizações da sociedade civil, fundações privadas, religiosas, cooperação internacional de diversos países, agências multilaterais das Nações Unidas e também setor privado. Conformam a chamada "ajuda internacional" ou "ajuda humanitária". Passaram a atuar em fragmentos, de maneira reconhecidamente descoordenada, não raro sem diálogo algum com o Estado ou comunidades locais. Nesse cenário, um sem número de organizações com fins educativos de orientações muito diversas seguiu o mesmo caminho e muitas seguem até os dias de hoje.

Como pudemos observar, muitas das orientações que constam nas políticas educativas globais para as populações migrantes e refugiadas continuam e reforçam as concepções dos debates encontrados no campo migratório propriamente dito, apresentados em nosso capítulo anterior. O reforço na construção da vítima se mostra fortemente presente, acompanhando a narrativa sobre a chamada crise migratória ou de refugiados, da mesma forma que a vigência mais pontual, nesse conjunto, de um discurso que remete à perspectiva securitária, ao apontar para a possibilidade de que algo seja feito nos destinos de origem de maneira que eles e elas não precisem mais migrar, para que fiquem onde estão.

Por outro lado, abre-se o entendimento do potencial que teriam os sistemas educativos como salvadores de situações de instabilidade e conflitos muito maiores, o que, como dissemos, deve ser visto com cautela, ao mesmo tempo em que se reforça seu papel como dispositivos de controle e de "boa gestão" para que seja possível aproveitar-se dos "benefícios das migrações" (em referência aos benefícios essencialmente econômicos). Se é possível encontrar nesse conjunto documental o reforço à figura do imigrante vulnerável, em desvantagem, que ficou para trás, é também notável a mobilização da ideia de alguém que pode contribuir, produzir e gerar benefícios (em particular os "talentos não aproveitados").

Ainda que se pretenda global, o conjunto apresenta majoritariamente preocupações de países receptores de imigrantes, sendo notáveis muitas ausências. A primeira delas é a de narrativas que busquem desnaturalizar o tratamento da questão como um problema a resolver-se. Porque o problema seria a presença migrante e não um sistema educativo que não tem como natural e intrínseca a dinâmica do diverso e da circulação? Outra ausência nos parece ser a memória da presença migrante como constitutiva de cada lugar que hoje se diz acolhedor. A questão é apresentada como um desafio novo, fruto de "uma crise", e não como um dado constitutivo do mundo, do ser humano e suas culturas, do que somos hoje.

Outra ausência a ser destacada é de gênero: ainda que o tema seja do rol de preocupações destas mesmas agências e organizações, suas múltiplas relações com o tema da educação, migrações e refúgio não aparecem, no máximo uma menção sobre o fato de as meninas representarem maioria das crianças e adolescentes migrantes e refugiadas fora da escola, e com isso estarem mais vulneráveis às desigualdades entre homens e mulheres (MALALA FUND, 2017).

Finalmente, merece menção o deslocamento da perspectiva da educação como um direito humano fundamental – o que a nosso ver seria o ponto de partida, aparece em geral

tangencialmente, como um dado a mais, de modo que faz-se necessário uma série de justificativas extras, um relevante esforço de convencimento, para o compromisso que no limite deveria ser dado, a realização de um direito. O reforço retórico na necessidade e importância da educação, mostrando a todo tempo suas vantagens, indica a urgente necessidade de trazer a narrativa dos direitos humanos para o centro da questão, como o conjunto mobilizador por si mesmo. Por que não é óbvio que para eles e elas a oferta educativa deve ser um dado? Este parece ser um problema central, o que faz atual a reflexão arendtiana sobre não nacionais como um caso paradigmático para a discussão da aplicabilidade dos direitos humanos universais afirmados historicamente (ARENDT, 1989).

Como dissemos anteriormente, as políticas e debates globais não possuem uma influência determinante nem uniforme, não circulam de maneira previsível. Vão negociar e interagir com as múltiplas vozes, instituições e atores locais. Mas os discursos, sempre construídos em interação com as práticas, estão presentes, são concretos e circulam através de fronteiras pouco estáveis.

CAPÍTULO 4

São Paulo: educação, a política na cidade e a luta pelo reconhecimento

Eu pude ver os pássaros
em sua plenitude deslumbrante
como estrelas ciganas
voando pelo céu…
Depois de beber este brilho
sou capaz de profetizar
que o homem só não voa
porque não aprendeu a andar

(Liberdade, Sergio Vaz, poeta.
In: Colecionador de Pedras, 2013)

Aqui vocês têm muita gente com
curso superior completo e
discurso preconceituoso

(Jobana Moya, Imigrante boliviana,
integrante da Equipe de Base Warmis)

Para ampliar o escopo e enriquecer o alcance dos objetivos desta pesquisa, buscando entender como os debates sobre educação ajudam na construção dos sujeitos em mobilidade, fizemos a opção de olhar, além do âmbito internacional, para a cidade. Em nosso caso, São Paulo. Organismos internacionais e pesquisas recentes[104] têm destacado o quanto o âmbito municipal constitui um espaço privilegiado para a observação de como se expressam, no dia a dia, as dinâmicas globais. As pessoas se deslocam e vivem localmente, é no tecido urbano – conflituoso – que reivindicam direitos, que negociam sua identidade, que afirmam sua existência.

Tal como no cenário brasileiro mais amplamente, uma série de paradoxos marca o debate contemporâneo em torno da temática, que em todo caso continua ocupando espaço secundário nas preocupações sociais e políticas do país (ROSA; CARIGNATO; ALENCAR; 2013, p. 11). A presença imigrante se confunde com própria discussão sobre a formação do Brasil, fazendo-se presente nas diferentes versões e interpretações de como chegamos até aqui, de nossa primeira pessoa do plural. Quem somos nós? Historicamente, tem sido de grande interesse sobretudo o período das grandes migrações, amplamente estudado e disponível na literatura, e, por outro lado, os esforços feitos no âmbito da política nacional

[104] Desde 2015, os informes anuais da OIM / ONU têm dedicado atenção às múltiplas relações entre deslocamentos internacionais e cidades. O relatório do IPPDH igualmente destaca a importância dessa aproximação para uma compreensão mais completa dos efeitos da dinâmica migratória.

pela construção de uma "nação moderna, civilizada, com um povo formado pela miscigenação seletiva com o concurso da imigração europeia" (SEYFERTH, 2008) – ainda que os efeitos de políticas seletivas eugenistas ainda sejam negados por muitos em nosso controverso tempo presente.

Não é nosso propósito entrar nesses meandros, mas sim recuperar algumas passagens, breves fragmentos, para notar um pouco das descontinuidades e ambiguidades em torno da construção da figura dos recém-chegados que vinham entrando no país, como se dava a formação de uma categoria de *imigrantes e de estrangeiros* em terreno nacional, bem como aos sentidos díspares que lhes foram sendo atribuídos. Com este intuito, começamos buscando uma moldura para pensar um pouco como as categorias se moveram ao longo de nossa história, valendo-nos sobretudo da valiosa contribuição de Seyferth (2008, 2002), e lançamos um olhar breve para a experiência das escolas étnicas ou comunitárias no início do século XX, que aponta importantes particularidades históricas a propósito de nosso tema. Em seguida, passamos de maneira breve por alguns fragmentos do debate nacional, para finalmente tratar da questão da educação e imigração em São Paulo, conhecendo seus contornos e discursos contemporâneos.

4.1. De colono a imigrante, de imigrante a estrangeiro: a formação das categorias no Brasil

Os estudos da antropóloga Giralda Seyferth (2008) trazem grande contribuição ao lembrar que a categoria *imigrante* aparece no campo político no momento de consolidação do Estado brasileiro, na década de 1840, por um lado associada ao povoamento do território e, por outro, ao trabalho livre, tendo em vista as diferentes necessidades do Império e de algumas de suas províncias. Antes desse período, comenta a autora, esta palavra pouco é registrada. Até aquele momento, a palavra-chave para identificar os que chegavam de outro país era *colono.* O que se destaca na configuração dessa política de ocupação de terras públicas é, justamente, sua definição: "colonização estrangeira" e, naquele contexto, diz Seyferth (2008), colono e imigrante eram praticamente a mesma coisa, ambas convivendo, durante o Império, com o regime escravista. Daí a relativa ausência da categoria imigrante, até mesmo nos textos legais; e a correspondência significante entre colonização e civilização[105].

[105] A autora traz como síntese desse pensamento uma frase de Tavares Bastos contida na Memória apresentada à Sociedade Internacional de Imigração em 1867: "A imigração deixou de ser, como o êxodo dos hebreus, o exílio

A imagem do "colono civilizador", mesmo assim, não significava a aceitação plena do estrangeiro disposto a se estabelecer no país. A própria naturalização não era fácil para os estabelecidos em núcleos coloniais, isolados da sociedade nacional; para a maioria dos colonos, a naturalização só ocorreu na República, por decreto e compulsória (SEYFERTH, 2008). Aos poucos, o colono estrangeiro tornou-se também um problema político quando fazia reivindicações e mostrava-se menos resignado e submisso. A própria legislação, naquele momento, passou a recomendar maior cuidado na seleção de colonos: "deviam ser agricultores, preferencialmente acompanhado pela família, que provassem sua procedência, idoneidade e moralidade" (*Ibid*, p. 9).

A categoria *estrangeiro,* diz Seyferth (2008), aparece com mais frequência no país a partir da década de 1830, quando decisões e avisos de alcance legal, por sua vez, descrevem os "estrangeiros indesejáveis" ou, no mínimo, problemáticos: rebeldes (basicamente aquela que reclamam das condições de assentamento), gente que se desloca sem autorização escrita, que desafia as leis e autoridades, que não paga a dívida colonial, que funda novos núcleos coloniais sem permissão, que é politizado, e até mesmo "comunista". Por outro lado, na década de 1840, mostra o trabalho da antropóloga, as qualificações desejadas do colono ou estrangeiro passam a ficar explícitas: ele deveria ser robusto, saudável, diligente no serviço de que se encarrega, cabendo aos cônsules escolher os melhores lavradores e artífices. O colono genérico, simplesmente branco e civilizado, precisa agora ostentar outras qualidades, conforme observado, por exemplo, na própria legislação ou em textos inseridos no debate sobre a nova Lei de Terras de 1850[106].

O debate era gerado, em grande medida, pela percepção de que, entre os brancos europeus, nem todos eram os mesmos. Ainda que a escolha do colono ideal tivesse seus determinantes biológicos articulados à pressuposição da "superioridade européia", o caso dos alemães, narrado amplamente na literatura, era emblemático. Eles eram colonos ideais para a agricultura, mas não eram fáceis para a assimilação, seriam a *antítese da brasilidade* (SEYFERTH, 2002) que vinha se formando. Os grupos nacionalistas apregoavam "o perigo de uma concentração de estrangeiros não assimilados, culturalmente muito distintos e não católicos, no sul do país" (SEYFERTH, 2008). A categoria problemática passava a ser a do imigrante supostamente não assimilável, "que se mantém estrangeiro usufruindo os direitos de

---

forçado para se tornar o mais eficaz instrumentos de civilização do globo" (BASTOS, 1976, p. 51).

[106] Um registro emblemático mencionado pela pesquisadora é a missão diplomática do Visconde de Abrantes na Prússia (publicada em Berlim em 1846), que tinha por objetivo atrair a emigração de alemães para o Brasil. No texto, especifica o colono desejado: "sóbrio, resignado, trabalhador que respeita as autoridades" (SEYFERTH, 2008, p.6).

naturalização" (*Ibid*, p. 9). Portanto, atesta a autora, muda o perfil do imigrante ideal, que não é mais o europeu em geral, mas os latinos mais próximos dos brasileiros: portugueses, italianos e espanhóis.

Em outro trabalho, Seyferth (2002) narra os esforços de convencimento para que o governo brasileiro se empenhasse, já no início do século XX, no agenciamento de imigrantes no Reino Unido, especialmente na Irlanda e na Escócia – que estavam naquele momento migrando para os Estados Unidos. Estes seriam "corajosos", de "natureza forte e robusta", "ativos, empreendedores, dados à lavoura e industriosos", facilmente sujeitos aos "regimens coloniais". No Decreto 9.081 de 1911[107], que regulamentou o Serviço de Povoamento (e nos decretos que o antecederam), outra vez especificam-se os indesejáveis: desordeiros, criminosos, mendigos, vagabundos, portadores de doenças contagiosas, profissionais ilícitos, dementes, inválidos, velhos, ciganos, ativistas políticos, apátridas e refugiados (especialmente depois da Primeira Guerra Mundial). Diz o Art. 2 do referido decreto: "Serão acolhidos como immigrantes os estrangeiros menores de 60 annos, que, não soffrendo de doenças contagiosas, não exercendo profissão illicita, nem sendo reconhecidos como criminosos, desordeiros, mendigos, vagabundos, dementes, ou invalidos".

A categoria imigrante surge mais fortemente na legislação depois da Primeira Guerra Mundial, agora com sentido mais abrangente do que a sinonímia com colono, pois no século XX houve maior procura pela localização urbana. É sobretudo a partir daí que *o imigrante é convertido em estrangeiro*. De forma estigmatizada, de estrangeiro em *alienígena*, palavra que para Seyferth (2008) marca a relevância da distinção entre grupos desejáveis e indesejáveis, envolvendo por vezes sentimentos de suspeição e xenofobia.

Outro momento que traz pistas importantes para a construção da figura do não nacional são os debates sobre a chamada grande imigração, que tem início no final do século XIX e se estende até a década de 30. A grande imigração foi europeia e sua retração, na década de 1930, trouxe de volta a questão racial (a tese do branqueamento), evidenciada na preocupação com a crescente imigração asiática e africana. Os japoneses eram acusados de "inassimiláveis", ao mesmo tempo em que os chineses eram apresentados como representantes de "uma civilização decadente, obscurecida pelo ópio". Os africanos negros, quando mencionados, levantavam o debate sobre o restabelecimento do tráfico de escravos (SEYFERTH, 2002).

[107] Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html. Acesso em: 11 de Set de 2018.

Afinal, os europeus eram apenas um problema de assimilação (como fica evidente caso da imigração alemã), os outros eram ameaça à formação do povo, elemento fundamental da nação. Os interesses mais propriamente "nacionais", vinculados à formação histórica baseada no caldeamento (termo mais usado do que miscigenação), na noção de cultura luso-brasileira e na língua portuguesa como expressões do "espírito nacional" (ou "brasilidade"), não podem ser subestimados (SEYFERTH, 2008). Os princípios econômicos e políticos da imigração, e a definição da própria categoria de imigrante ou colono, misturam-se à subjetividade da formação nacional.

As Constituições de 1934 e a de 1937 respondiam ao projeto de nacionalização, sendo o dispositivo legal mais emblemático a chamada "Lei de Cotas", uma emenda constitucional à Carta de 1934, que estabelecia, em seu art. 121, "restrições necessárias à garantia da integração étnica e capacidade física e civil do imigrante, não podendo, porém, a corrente imigratória de cada país exceder, anualmente, o limite de dois por cento sobre o número total dos respectivos nacionais fixados no Brasil durante os últimos cinquenta anos". O parágrafo seguinte deste mesmo artigo afirmava que era "vedada a concentração de imigrantes em qualquer ponto do território da União, devendo a lei regular a seleção, localização e assimilação do alienígena". Pesquisadores dedicados àquele momento histórico mostram que, ainda que o discurso oficial estivesse voltado para o combate ao desemprego através do controle da imigração e da proteção ao trabalhador nacional, o debate sobre a "seleção imigratória" passava explicitamente a abranger discussões raciais e eugenistas. Em síntese, a livre entrada de imigrantes não poderia mais continuar (GERALDO, 2009).

4.2. A experiência das escolas étnicas e o "sentimento nacional"

Quando descreve o período das migrações em massa para o Brasil (entre 1870 e 1930), o historiador Boris Fausto (1998) conta que elas são lembradas como "a grande aventura imigratória", e tem sido narradas como tendo um desfecho satisfatório, tanto no que diz respeito à ascensão social como na "integração" na sociedade. Mas essa narrativa, diz ele, não pode apagar o roteiro de dificuldades, fracasso na realização de sonhos, sensação de estranheza que o imigrante teve de enfrentar e superar. "O número de retornos é eloquente, embora nem todos digam respeito a casos de insucesso" (FAUSTO, 1998, p. 21).

A construção de múltiplas e por vezes desconexas imagens e representações sobre os imigrantes que chegavam na capital paulista é registrada em vários momentos da história da

cidade. Fausto (1998) mostra por exemplo o impacto contraditório que produziu a chegada de um grande número de imigrantes no final do século XIX e início do século XX[108]. Os jornais da época, diz o autor, já sugeriam a viabilidade de se fazer um recorte de classe. De um lado, a presença de uma impositiva classe média estrangeira que, reproduzindo os dizeres dos jornais do final do século XIX, tomava conta "de toda a pequena indústria, de todo o pequeno comércio, de toda a pequena propriedade e que, enriquecida porque trabalha e gasta pouco, tem amplo e incontestável direito de fazer imposições, em seu exclusivo proveito"[109]. Por outro lado, os costumes dos habitantes dos cortiços são censurados sem ressalva, responsabilizando seus imigrantes moradores pelas "obscenidades", algazarras, e sobretudo por quebrarem o estilo de vida da cidade. Lembra também de Alfredo Ellis Jr, que lança sobre o estrangeiro um olhar preconceituoso baseado em pressupostos científicos já ultrapassados. E cita o poeta Guilherme de Almeida, que mescla uma certa dose de simpatia à estranheza com que encara o imigrante, aquele que "constrói a grandeza de São Paulo".

Esse misto de simpatia com estranheza era também facilmente transposto em relatos que reforçavam as imagens preconceituosas como o "judeu da prestação", o "espanhol encrenqueiro", o "turco embrulhão" etc. Ao mesmo tempo, continua o autor, raramente negava-se que "tinham em comum uma convicção essencial: todos se consideravam gente devotada ao trabalho, os verdadeiros construtores de uma cidade que ia se convertendo em metrópole" (FAUSTO, 1998, p. 26).

Naquele contexto, uma característica notada por Fausto (1998), sobretudo no momento de chegada, era o reforço aos laços de grupo e familiares. Aos poucos, formavam-se microssociedades no meio de caminho entre o público e o privado, concretizadas em clubes e associações, sindicatos, templos religiosos, sociedades de socorros mútuos, microbairros e as próprias escolas, chamadas de "étnicas ou comunitárias".

Por meio da literatura e dos documentos ligados às experiências dessas escolas, podemos reparar como o tema dos não nacionais apareciam retratados nos debates educativos – importante antessala para olharmos o tempo presente. As escolas elementares ligadas a um determinado grupo de imigrantes, tanto rurais como urbanas, estão registradas em diversos estudos da história da educação brasileira (KREUTZ, 2000, 1998, 1999), sobretudo de alemães, italianos, poloneses e japoneses, e eram em geral confessionais cristãs, ainda que existam registros de experiências laicas[110]. Eram descritas como um importante espaço de

[108] Em capítulo dedicado ao tema em *História da Vida Privada* (1998)
[109] Reprodução do registro do *Diário Popular*, 12 de Março de 1892.
[110] No Brasil, o número mais expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937 seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta), além de poloneses e

sociabilidade, que permitia o uso da língua, o encontro com os pares, funcionando como um polo de atividades comunitárias (BEZERRA e SIMSON, 2016), sendo um dos traços distintivos desse perfil de escola a manutenção do idioma[111].

A experiência das escolas comunitárias estende-se até as primeiras décadas do século XX, quando uma série de decretos e legislações, nacionais e estaduais, passaram a exigir o ensino de português e a inserção do currículo nacional, deixando pouco a pouco o projeto inviável. A partir do Estado Novo, o governo moveu campanhas destinadas a fiscalizar e "nacionalizar" os núcleos que possuíam escolas e imprensa em língua estrangeira (GERALDO, 2009). Bezerra e Simson (2016) resgataram um simbólico conjunto: a começar pela Lei Escolar de 1917[112], que obrigava a todas as escolas estrangeiras a terem também um professor brasileiro, exigindo-se o:

> Compromisso de confiar a professores brasileiros o ensino de Portuguez, Geographia e Historia do Brasil, bem como de fazer que todo o ensino, salvo em se tratando de línguas extrangeiras, seja ministrado em idioma patrio. (…) No caso de infracção do disposto no artigo antecedente, o director geral da Instrucção Publica applicará aos directores e professores faltosos multas de cem a quinhentos mil réis; e, si houver reincidencia, suspenderá o funccionamento da escola, ou determinará o seu definitivo fechamento. (Art. 30, III, Lei Escolar de 1917).

Poucos anos mais tarde, a Lei 1750[113], (Reforma da Instrução Pública, de 8 de Dezembro de 1920), altera a idade mínima para entrada na escola para 9 anos e institui a obrigatoriedade do ensino da língua nacional por professores nativos ou portugueses, instalando como compromissos:

> a) de respeitar os feriados nacionaes; b) de ministrar ou fazer ministrar o ensino em vernaculo, salvo o de linguas extrangeiras; c) de incluir no programma, em numero de aulas que o governo determinar o ensino de portuguez, por professores brasileiros natos ou portuguezes natos, e o de geographia e historia do Brasil, por professores brasileiros natos, uns e outros de competencia reconhecida; d) de ensinar, nas classes infantis, cantos nacionaes, approvados pela Directoria Geral da Instrucção Publica (Lei 1750, 1920, art. 5, 2.º).

japoneses. Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número. Não houve proporção alguma entre o número de escolas étnicas e o total de imigrantes por nacionalidade. (KREUTZ, 2000)

[111] Fausto (1998) cita um romance de Hiroko Nakamura, quando uma personagem explica as razões da conservação do idioma. "Os imigrantes japoneses tinham o compromisso de honra de só retornarem ao Japão como vencedores. Não podiam sequer pensar em levar seus filhos, nascidos aqui como gaijin. Era preciso que aprendessem a ler e a falar a língua japonesa. Esta era a maneira que encontravam de não terem seus filhos considerados como estrangeiros pelos japoneses, quando retornassem ao Japão". Ao longo dos anos, foram percebendo a dificuldade, quando não a impossibilidade desse retorno.

[112] Disponível em http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1917/lei-1579-19.12.1917.html. Acesso em 09/*08*/2018.

[113] Disponível em https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html. Acesso em 09/08/2018.

Além disso, proibia, nas aulas para crianças menores de 10 anos, o ensino de outro idioma que não fosse o português: "E' prohibido, nos collegios ou cursos, o ensino ie lingua extrangeira a crianças menores de 10 annos de edade (Art. 4)." No final da década seguinte, é assinado o Decreto no 1.545, de 25 de agosto de 1939[114], já em pleno Estado Novo, dispondo sobre "a adaptação ao meio nacional dos brasileiros descendentes de estrangeiros". Diante da nova norma, o projeto das escolas comunitárias torna-se, portanto, inviável, basta ver seu primeiro artigo, em que explicita seu propósito de promover "a perfeita adaptação dos brasileiros descendentes de estrangeiros ao meio nacional". E o que seria essa "adaptação"?:

> Todos os orgãos públicos federais, estaduais e municipais, e as entidades paraestatais são obrigados, na esfera de sua competência e nos termos desta lei, a concorrer para a perfeita adaptação, ao meio nacional, dos brasileiros descendentes de estrangeiros. Essa adaptação far-se-á pelo ensino e pelo uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma conciência comum. (Art. 1, Decreto 1545, de 25 de Agosto de 1939).

Ao então Ministério de Educação e Saúde caberia, assim:

> a-) promover, nas regiões onde preponderarem descendentes de estrangeiros, e em proporção adequada, a criação de escolas que serão confiadas a professores capazes de servir os fins desta lei; e-) exercer vigilância sobre o ensino de línguas e da história e geografia do Brasil. Ao Conselho de Imigração e Colonização (Art. 8), caberia d-) fiscalizar as zonas de colonização estrangeira, efetuando, si necessário, inspeções secretas; exercer vigilância sobre os agentes estrangeiros em visita às zonas de colonização. (Art. 4)

Nenhuma escola poderia ser dirigida por estrangeiros (Art. 11), e estava finalmente proibido o uso de línguas estrangeiras "nas repartições públicas, no recinto das casernas e durante o serviço militar" (Art. 15). A nova norma legislava até mesmo sobre o exercício de culto, comumente presente nas escolas confessionais, dizendo que "as prédicas religiosas deverão ser feitas na língua nacional" (Art. 16). E dispunha o Governo da União a auxiliar "os Estados para a organização de pequenas bibliotecas de livros nacionais nos centros de aglomeração de estrangeiros" (Art. 17). Destacamos, ainda, o Art. 12, que propunha como um antídoto às regiões menos nacionalizadas o ensino da educação física por militares ("Aos estabelecimentos de ensino localizados nas regiões mais sujeitas à desnacionalização, a

[114] Disponível em http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-1545-25-agosto-1939-411654-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 09/08/2018.

educação física, na fórma obrigatória prescrita, poderá ser ministrada por oficiais ou sargentos designados pelos Comandantes de Região”).

E o sentido último dessa norma histórica ficava plasmado em seu Art. 14, quando dizia que “em todas as ocasiões ou reuniões, de carater particular ou público, deverão as autoridades federais, estaduais e municipais, sempre que lhes fôr possivel e sem ofensa de qualquer direito e garantia individual usar de todos os meios adequados à difusão do sentimento nacional”, e sobretudo em seu Parágrafo único: “Aos professores e instrutores de qualquer espécie, bem como a todos os que se consagrem à tarefa de cuidar da infância e juventude, cumpre esforçarem-se por difundir o sentimento da nacionalidade e o amor da pátria”.

A leitura desse conjunto de normas que regulamentavam a educação no Brasil do início do século XX, com impacto direto na inviabilidade das experiências de escolas comunitárias, mostra, portanto, *o estrangeiro*, assim nomeado nas peças jurídicas escolares, como um entrave ao projeto nacional. Não se questionava estarem ali presentes, mas toda e qualquer diferença deveria ser esquecida, eliminada. E a escola estaria a serviço de “adaptar” os não nacionais, de ajudar a construir um “sentimento nacional” nos dizeres da lei.

O auge do projeto nacionalista no final da década de 30, em plena ditadura de Getúlio Vargas, deixava claro o obstáculo que representava a manutenção não apenas da diversidade de idiomas, mas de qualquer traço, valores, costumes. Ainda assim, as comunidades encontravam estratégias diversas de driblar as novas regras, dinâmica que extrapola nossa pesquisa, assim como o debate do desaparecimento deste modelo *vis a vis* a construção de um sistema público de ensino. Aqui, destacamos, para os fins deste estudo, como essas peças específicas sobre educação já constituíam, em grande medida, importantes dispositivos capazes de dar pistas sobre a construção da figura do não nacional.

4.3. Hospitalidade seletiva e a construção de novas ameaças

Nas décadas que se seguiram ao governo Vargas, a tendência de receber imigrantes foi aos poucos se revertendo e as restrições à entrada ficando mais evidentes, tendo em vista a proteção do trabalhador nacional e “questões de segurança” (FREITAS, 2015). Enquanto a Constituição de 1946 reafirmava o interesse nacional nesse quesito, a de 1967 afirmava que caberia à União legislar sobre “emigração e imigração; entrada, extradição e expulsão de

estrangeiros" (art. 8, XVII, p), assim como o faz a Carta de 1988 (art. 22, XV). Ressalta-se que essa ausência ocorria num momento em que a imigração para o Brasil era de fato muito baixa – a diminuição da entrada de novos imigrantes levou à identificação de diagnósticos demográficos de "população fechada" nos anos 1970. E é nessa mesma época que começam a se intensificar no país as migrações regionais, sobretudo de bolivianos, que estariam mais visíveis nas duas décadas seguintes.

Em 1980, já em plena ditadura militar, é aprovado o Estatuto do Estrangeiro, peça emblemática da concepção do imigrante como uma ameaça, e que, no entanto, esteve vigente por 38 anos. Esta norma se caracterizava pelo elevado grau de restrição e burocratização da regularização migratória, pela discricionariedade absoluta do Estado, restrição dos direitos políticos e da liberdade de expressão, além de explícita desigualdade em relação aos direitos humanos dos nacionais (REIS, VENTURA, 2014). Caracteriza o tema migratório como um caso de polícia e impede a participação dos estrangeiros em manifestações políticas e sindicais (FELDMAN, 2017). Diferentemente das anteriores, não fala de imigrantes ou de imigração, mas essencialmente de regular a entrada de estrangeiros (BARALDI, 2014). Através dela, são instituídos mecanismos de controle e fiscalização da estada de estrangeiros e utilizam-se, para tanto, Cartórios de Registro Civil, Juntas Comerciais, empresas imobiliárias, síndicos de edifícios, entidades públicas e até estabelecimentos de ensino – a delação oficial passava a ser um dever.

Para Santos Júnior (1980), é a plena vigência da doutrina da segurança nacional, a qual ele atribui à necessidade de desencorajar a vinda dos latino-americanos, principalmente os que buscavam exílio saindo das ditaduras do Cone Sul. Em pesquisa sobre os debates ao redor da produção dessa peça legislativa no ano de sua aprovação, 1980, a antropóloga Marcia Sprandel (2015) mostra como a "ameaça que vem de fora" estava intrinsecamente ligada aos "inimigos internos", os brasileiros considerados "subversivos". Naquele contexto, diz a autora, o estrangeiro "alienígena" equivaleria, estruturalmente, tanto em termos de suspeição política quanto de necessidade de controle jurídico, o cidadão brasileiro "subversivo". Ambos eram ameaçadores para o regime e para a "segurança nacional". E para entender de que segurança nacional se trata, ela recorre à Lei de Segurança Nacional do próprio regime (Decreto 314 de 1967), a qual afirma que "a segurança nacional é a garantia da consecução dos objetivos nacionais contra antagonismos, tanto internos como externos" (art.2). Chamava a atenção, diz a autora, o grande número de discursos denunciando interesses "alienígenas" na Amazônia, ameaçando nossa soberania e nossos minérios, bem como as críticas de políticos

aliados ao governo militar à presença de religiosos estrangeiros, que estariam "insuflando" populações tradicionais a lutarem por seus direitos, pondo em risco a segurança nacional (SPRANDEL, 2015).

A norma estava em inquestionável contradição com o processo de redemocratização vivido pelo país (FELDMAN, 2017) e, para lidar com a situação de impossibilidade de regularização gerada para os não nacionais que residiam no Brasil, uma série de dispositivos foram acionados, acordos bilaterais e regionais estabelecidos[115] e quatro anistias assinadas[116]: a primeira anistia foi de 1981, e as demais em 1988, 1998 e 2009[117]. Os acordos eram em certa medida expressão dos discursos menos restritivos que emanavam do conjunto de Estados sulamericanos, que passaram a promover o discurso do direito à migração, da abordagem integral do fenômeno migratório, do respeito irrestrito dos direitos humanos destas pessoas e da construção de uma cidadania sul-americana (BARALDI, 2009).

Quase quatro décadas mais tarde, em 2017 é aprovada uma Nova Lei de Migração para o Brasil. Resultado de mobilizações que vem desde os anos 90, a nova lei avança ao garantir um tratamento mais condizente com o conjunto dos direitos humanos, em particular superando o caráter criminalizador da migração não documentada. A negociação até sua aprovação contou com participação da sociedade civil[118], da academia e de partidos políticos de matizes diversos e uma vez mais revelou os paradoxos e disputas que marcam o tema no país. De maneira geral, a lei avança na perspectiva da garantia dos direitos humanos[119]. Ao

[115] Em 2005, o Brasil assinou um Acordo bilateral com a Bolívia para a regularização dos imigrantes daquele país que residiam no país em situação irregular. Em 2009, entra em vigor o Acordo de Residência do Mercosul, Bolivia e Chile, assinado em 2002.

[116] As anistias configuram uma forma de o Estado conferir aos migrantes não documentados a possibilidade de regularização e permanência (WALDMAN, 2016).

[117] Ou através das resoluções do CNIg, como a emblemática Resolução Normativa n.o 97, que dispôs sobre a concessão do visto humanitário a nacionais do Haiti. WALDMAN (2016) destaca que ela é particularmente simbólica por ilustrar de forma clara como o Estado brasileiro produz a condição migratória não documentada de determinados migrantes e os incluí na sociedade por meio dessa classificação.

[118] As organizações Conectas Direitos Humanos, Missão Paz, Cáritas Arquidiocesana de São Paulo, CRAI, CELS e ITTC elaboraram cinco pontos, que foram inicialmente apresentados em 2014 ao governo brasileiro por meio de carta conjunta com cerca de 40 assinaturas da sociedade civil. São eles: (1) a garantia dos direitos humanos das pessoas migrantes, sem discriminação de nenhum tipo e independente da situação migratória, (2) O estabelecimento de procedimentos de regularização migratória rápidos, efetivos e acessíveis como uma obrigação do Estado e um direito do migrante, (3) A não criminalização das migrações, incluindo o princípio de não detenção do migrante por razões vinculadas à sua situação migratória, (4) O controle judicial e o acesso dos migrantes a recursos efetivos sobre todas as decisões do poder público que possam gerar vulneração de seus direitos (5) A criação de uma instituição nacional autônoma, com um corpo profissional permanente e especializado e mecanismos de supervisão e controle social, responsável pela aplicação da lei. Nos anos que se seguiram, essa coalizão de organizações continuou trabalhando conjuntamente, e em parceria com outras entidades como IMDH e CDHIC para monitorar a tramitação da Nova Lei e incidir sobre sua formulação (ASANO, 2017).

[119] CARVAHO RAMOS, Andre. Direitos humanos são eixo central da nova Lei de Migração. 26 de Maio de 2017. Disponível em: https://www.conjur.com.br/2017-mai-26/andre-ramos-direitos-humanos-sao-eixo-central-lei-migracao. Acesso em: 15 Jan 2019.

migrante fica garantida, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, assegurando-lhe também os direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos (art 4º), assim como o acesso igualitário e livre a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social (art 3º). No entanto, o decreto que a regulamentou, Decreto 9.199 de 20 de novembro de 2017, apresentou vetos que desvirtuam a nova norma de seu espírito original – enquanto a lei proíbe prisão por razões migratórias, o decreto autoriza prisão preventiva em casos de expulsão ou deportação; não difere algumas especificidades dos solicitantes de refúgio, entre outros pontos[120]. Para as organizações que acompanharam a tramitação ao longo dos anos, assim como especialistas na matéria, tratou-se de grave retrocesso, tanto no que se refere aos direitos dos migrantes como no que tange à capacidade do Estado brasileiro de formular políticas adequadas[121].

O debate em torno da Lei de Migração ganhou maior visibilidade no momento final de sua tramitação no Congresso. Um estudo da Diretoria de Análise de Políticas Públicas da FGV (DAPP/FGV) nas redes sociais, a partir de 60,5 mil citações sobre o tema num intervalo de tempo que coincidia com a véspera da aprovação pelo Senado e a data da sanção da nova lei[122], conclui que a presença de manifestações contra a aprovação fez-se notar muito mais que a favor: entre as hashtags mais usadas, estavam #vetatemer (22,6 mil), #migracaoveta (1,9 mil), #migracaonao (1,3 mil) e #vetamigracaotemer (1,3 mil). A dos apoiadores #MigrarÉdireito não chegou a aparecer entre as mais compartilhadas. Em entrevista, a equipe do estudo se mostrou surpresa com as menções a "uma entrada massiva de terroristas, comunistas e traficantes, e a citação ao terrorismo islâmico entre os principais argumentos dos opositores da lei, uma vez que o país não possui casos desse tipo[123].

O baixo conhecimento a propósito das populações imigrantes foi também atestado no estudo comparativo Perigos da Percepção[124], realizado anualmente pelo Instituto IPSOS, que

---

[120] Assinado pelo então presidente Michel Temer

[121] Ver, por exemplo, CARVAHO RAMOS *et al*. Regulamento da nova Lei de Migração é contra *legem* e *praeter legem. 2*3 de Novembro de 2017. Disponível em https://www.conjur.com.br/2017-nov-23/opiniao-regulamento-lei-migracao-praetem-legem. Acesso em: 15 Jan 2019.

[122] Entre os dias 17 de abril e 25 de maio. Disponível em http://dapp.fgv.br/wp-content/uploads/2017/05/DAPP-Lei-de-Migra%C3%A7%C3%A3o-1.pdf.

[123] Conforme nota reportagem do Portal Migra Mundo, disponível em https://migramundo.com/migracao-ainda-e-pouco-discutida-e-compreendida-no-brasil-aponta-fgv/.

[124] Entrevistando 29 mil pessoas de 38 países em 2017. As informações coletadas foram comparadas com dados de fontes oficiais resultando no ranking "Índice da Percepção Equivocada, baseado nas distorções entre opiniões e realidade. O Brasil ficou em 2º lugar, atrás apenas da África no Sul (1º) e seguido por Filipinas (3º), Peru (4º) e Índia (5º). Disponível em https://www.ipsos.com/pt-br/perigos-da-percepcao-2017.

classificou o Brasil como o segundo país a ter menos conhecimento sobre sua realidade. A propósito das populações imigrantes, em 2017 buscava-se relacionar o quanto da população carcerária era estrangeira – enquanto a percepção estimava 18% do total, os números reais atestavam 0,4%, levando as conclusões do estudo a chamarem a atenção para como a percepção da presença de imigrantes no Brasil passa distante da realidade. A edição de 2018 do mesmo estudo[125], indagava, em seu capítulo brasileiro, que proporção do país era representada por imigrantes. O palpite médio era em torno de 30%, enquanto o dado mais atual é de aproximadamente 0,4% da população brasileira. Curiosamente, as pessoas entrevistadas também achavam que o Brasil tinha muito mais muçulmanos que mostram os dados: diziam em torno de 16% – enquanto as estatísticas mostram menos de 1%. Não surpreende que outra pesquisa, realizada ao final de 2018 pelo Instituto Datafolha[126], tenha apontado que 67% dos brasileiros defendem um maior controle de entrada de migrantes no país. Um depoimento colhido em nosso percurso de escuta sintetiza a percepção distante da realidade existente no Brasil a propósito da temática migratória, fenômeno que pode ser visto no expressivo interesse em falar dos que aqui estão, em contraposição ao desinteresse em tratar dos que estão fora, os brasileiros no exterior:

> (…) Ainda acham que é um número muito expressivo, falam ainda muito de invasão, ou do crescimento, cresceu 200% por exemplo. Mas quando a gente vai ver hoje percebe-se que é muito inexpressivo o número de refugiados, e mesmo de imigrantes. Se fosse pelo número, o interesse deveria ser muito mais pelos brasileiros no exterior do que pelos que imigrantes que estão aqui. Mas isso não ganha mídia, vemos uma coisa ou outra, mas não é um tema como deveria. Hoje são mais de 3 milhões de brasileiros fora e a metade disso de imigrantes aqui. Mas talvez porque eles sofram tudo o que a gente não quer aqui, tudo o que a gente faz os outros sofrerem aqui, é o Brasil que a gente não quer ver. São os que devem sair do Brasil por alguma razão, é colocar no nosso discurso que a gente não está dando conta nem de acolher nossos próprios. Você quase não vê, vi um brasileiro sendo deportado dos EUA por conta do Trump, mas é muito pouco. Por que esse desinteresse tão grande de falar dos nossos que estão fora? (Entrevista)

A imagem de um país "aberto, acolhedor e cordial" é tensionada não apenas pelos dados, mas especialmente nos estudos sobre o tema que trabalham com a realidade dos sujeitos para além do arranjo institucional. Pesquisa de Jubilut (2015), que tratou de mapear, em âmbito nacional, as principais barreiras no acesso a serviços públicos e realização de direitos básicos, identificou uma série de temas comuns a migrantes, apátridas e refugiados que vivem no Brasil. Por meio de entrevistas com imigrantes, instituições públicas e

[125] A partir da entrevista com 28,1 mil pessoas em 37 países. No Brasil foram 1000 entrevistas, com 3,1% de margem de erro. Disponível em https://www.ipsos.com/pt-br/perigos-da-percepcao-2018 .
[126] Realizada em 28 de dezembro de 2018, disponível em https://www1.folha.uol.com.br/mundo/2018/12/67-dos-brasileiros-defendem-maior-controle-da-entrada-de-imigrantes.shtml.

organizações da sociedade civil em todos os Estados brasileiros, o levantamento lista os obstáculos mais recorrentes, incluindo: dificuldades de comunicação devido à barreira idiomática; preconceito, discriminação e xenofobia; falta de capacitação das instituições públicas (inclusive de informações sobre os direitos dos imigrantes); falta de moradia adequada (incluindo valor do aluguel); limitações dos abrigos públicos (ausência de vagas e curta estadia); dificuldades com trabalho (falta de emprego, salários baixos, violação dos direitos trabalhistas); entre outras.

O trabalho de Moulin (2011) traz um paradigmático caso dos palestinos que, comparando com o campo de refugiados de onde vinham (Rwesheid), afirmavam viver melhor onde estavam, "porque viviam muito melhor, com muito mais orgulho, nos sentíamos muito mais humanos lá no campo do que aqui". O relato é de uma promessa que não foi cumprida. "A única coisa que nós queríamos era o orgulho. Mas aqui eu nunca vou encontrar". Como pensar que os refugiados prefiram viver no campo ao Brasil? Como explicar essa impossibilidade da humanidade mesmo dentro do guarda-chuva protetor do humanitarismo?, pergunta a autora.

De todo modo, a imagem de um país acolhedor persiste em discursos, inclusive nos institucionais. Este excerto extraído da página da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo ajuda a ilustrar esse ponto: "(…) O Brasil tem desempenhado um importante papel na proteção de refugiados e é considerado um país afável, apesar da falta de infraestrutura adequada. (…) a população de refugiados no Brasil vem crescendo significativamente. Esse aumento pode ser explicado, entre outros motivos, pela postura solidária do país, mas também pela dificuldade de obter permissão para viajar a outros países (SEE)"[127]. Disponível no contexto do anúncio de um seminário aberto aos servidores sobre a temática, o trecho aponta para os múltiplos discursos coexistentes também nos debates educativos, dos quais trataremos mais detidamente no próximo tópico.

[127] SEE. "Educação vai sediar Seminário Internacional sobre migração e refugiados". Nota de 14 de Fev. 2017, disponível no site institucional da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/educacao-vai-sediar-seminario-internacional-sobre-migracao-e-refugidos/. Acesso em: 15 Jan 2019.

4.4. A cidade, hoje: imigração e educação

Os dados registram 385 mil imigrantes[128] residindo na capital paulista – o que representa um percentual estimado de 3% do total de habitantes da megalópole[129], proporção bastante mais alta que a média nacional, estimada em 0,4% da população do país.

Se nas décadas de 1990 e 2000 o debate sobre imigrações em São Paulo tratava predominantemente das populações latino-americanas, agora a configuração inclui sírios, palestinos, haitianos, africanos de diversas nacionalidades, alterando sobremaneira a cartografia política da cidade. A dinâmica tensiona ainda mais a crença em uma cidade cosmopolita, evidenciando, por outro lado, um tecido urbano conflituoso. Ficam mais evidentes as barreiras simbólicas, como é o acesso ao ensino do idioma local, ficam mais explícitas as barreiras discriminatórias.

Por outro lado, se antes o movimento social de imigrantes era apoiado essencialmente por ONGs e entidades em geral de caráter religioso, nesses últimos anos observou-se a entrada do Estado e a criação de políticas para imigrantes em âmbito municipal, até então inexistentes (FELDMAN, 2017). E em meio à emergência de novas configurações, normas, práticas e discursos, o tema da educação também ganha um lugar.

Ainda que não ocupe as principais reivindicações na agenda do movimento de imigrantes que se expressa na cidade, o tema educativo ganha relevância entre as demandas por direitos dos coletivos de não nacionais, passa a ser falado por gestoras/es públicos, professoras/es, fica mais visível entre as preocupações das organizações que atuam com populações migrantes ou refugiadas.

Ao mesmo tempo, observa-se uma miríade de esforços locais, dentro e fora das unidades escolares, que de alguma maneira expressavam o desejo de tratar das migrações, refúgio, mobilidades, de investigar quem são as pessoas de fora que ali estão. Cenário por certo diferente de quando fizemos nossa primeira pesquisa (MAGALHÃES, 2010), quando o esforço de coletar elementos que fizessem a conexão entre as migrações internacionais e os processos educativos era um exercício de desbravamento ainda inicial, com poucos dados e informações disponíveis. Como resume uma de nossas entrevistadas, “antes essa questão da escola não parecia importante, mas hoje efetivamente é uma questão, entre outras demandas isso aparece sim com força” (Entrevista).

---

[128] Estimativas da Polícia Federal, consideradas conservadoras. Segundo essa mesma fonte, os mais numerosos são os bolivianos, seguidos por chineses, haitianos, peruanos, americanos, argentinos, colombianos, paraguaios, japoneses e franceses.

[129] A qual soma atualmente 12,11 milhões de pessoas, de acordo com os dados Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE, 2018.

A presença imigrante é observada, em maior ou menor grau, em grande parte das escolas públicas da cidade. No âmbito do município, que responde fundamentalmente pelas escolas de educação infantil e fundamental, a Secretaria Municipal de Educação contabilizava, em 2018, um total de 4.324 imigrantes[130] – menos de 0,5% do total da rede do município. A maioria continua sendo de nascidos na Bolívia com notável crescimento para a presença de angolanos e haitianos[131].

Por outro lado, no âmbito do governo do estado de São Paulo, que responde pelo ensino fundamental e médio sobretudo, a Secretaria Estadual de Educação afirmava ter 9.192 estudantes não brasileiros na totalidade de seus 645 municípios, o equivalente a menos de 0,3% de seu total, sendo que 78,8% deles matriculados nas unidades da capital[132]. A maioria também é formada por bolivianos, seguida por estudantes do Haiti e do Japão.

Assim, de maneira análoga ao exercício realizado com o debate que orienta as políticas internacionais, selecionamos uma série de documentos recentes que tratassem de educação e imigração na cidade (*ver Quadro 2*). Como dissemos em nossa nota introdutória, a riqueza de debates e discursos locais apontavam para a possibilidade de conhecer como se falava, como se construía a figura do sujeito das mobilidades, complementando e sobretudo complexificando o que era dito pelas vozes globais. Quais outras formas de falar a partir do debate educativo?

Um percurso para as vozes locais

Tal como fizemos com os documentos internacionais, buscamos conhecer como se constrói a figura do não nacional e as múltiplas relações entre educação e deslocamentos em um determinado contexto, o que se diz, e como esse dado ajuda a entender nosso tempo presente. Para concretizar o exercício, selecionamos um conjunto de documentos – a maior parte documentos institucionais da gestão pública municipal 2013-2016, do ex-prefeito Fernando Haddad, pela riqueza de conteúdo que oferecia. Alguns deles de abrangência maior que a educativa, caso em que recortamos os excertos relacionados ao tema aqui proposto. Para que fosse possível uma leitura mais ampliada dos diversos e coexistentes discursos e narrativas em torno da nossa temática, incluímos, também, uma pequena amostra do governo

[130] Dados obtidos através de solicitação dirigida no Portal da Transparência da Prefeitura de São Paulo.
[131] Entrevista com Secretaria Municipal de Educação
[132] Contudo, há estudantes imigrantes distribuídos em 295 municípios do Estado (NINC, SEE, 2018). A tendência de interiorização das populações imigrantes foi recentemente registrada no *Atlas Temático Observatório das Migrações - Migrações Internacionais*, realizado pelo Observatório das Migrações da UNICAMP.

estadual, nesse caso alguns documentos elaborados pela Secretaria Estadual de Educação com alcance expressivo nas servidoras/es, docentes e estudantes das escolas estaduais da cidade[133].

De tal maneira, a seleção documental incluiu primordialmente:

Quadro 2: Documentos selecionados de órgãos públicos em São Paulo

Título documento	Autoria institucional	Ano
Gestão Municipal		
Lei Municipal 16.478 de 8 de julho de 2016	Poder Executivo Municipal de São Paulo	2016
Decreto No 57.533, de 15 de dezembro de 2016, Regulamenta a Lei no 16.478	Poder Executivo Municipal de São Paulo	2016
Relatório de gestão Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig) São Paulo	CPMig	
Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de SP	CPMig	2015
Mapeamento dos grupos de imigrantes ou ligados à temática migratória	CPMig	2016
Relatório Final Qualificação da Atenção à População Migrante por agentes públicos na área de Educação Curso de Formação Continuada "Somos Todos Migrantes"	CPMig	2015
Documento Final da 1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes	CPMig	2013
Comunicado 503 sobre curso "A presença imigrante em São Paulo: contextos educacionais e prática antirracistas"	Secretaria Municipal de Educação (Núcleo de Educação Étnico-racial)	2016
Gestão Estadual		
1o Documento Orientador Estudantes Imigrantes	CGEB / NINC / SEE	2017
Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento	CGEB / NINC / SEE	2018

Ancorando a análise, entrevistamos a um conjunto selecionado e heterogêneo de gestoras[134] que atuavam com o tema, aqui optando por extrapolar as vozes do poder público. A escolha levou em conta os esforços intencionais que vinham fazendo para tratar da temática educativa para imigrantes e refugiados (*ver tabela*), e as importantes reflexões que aportavam

[133] A leitura foi complementada pelas notas públicas disponíveis nos portais eletrônicos tanto da Secretaria Municipal como Estadual de Educação (ver Apêndices 3 e 4)

[134] Ainda que se tratem na maioria dos casos de gestores públicos, para os fins deste estudo não há necessidade de identificação nominal de cada representante institucional, assim, optamos por reproduzir suas ricas contribuições ao longo do texto sem identificação.

a partir da prática e experiência cotidiana[135]. Após a realização das entrevistas, nos deparamos com o fato de que todas as interlocutoras eram mulheres – sendo que uma delas, a representante do *Sí, Yo Puedo*, boliviana. Finalmente, uma série de materiais de apoio, de autoria dessas instituições, finalizou a composição de nosso arquivo de análise, conforme indicado no quadro abaixo. Em casos muito específicos, nos apoiamos também em depoimentos que não foram colhidos por entrevistas estruturadas, mas sim através de registros em eventos públicos. São inúmeros que ocorrem na capital paulista, confirmando o interesse pela temática e exercendo um importante papel de compartilhar visões e experiências[136].

Quadro 3: Lista de entrevistas complementares

Instituição	**Data Entrevista**
1- Coordenadoria de Políticas para Migrantes – CPMig	12 de Setembro de 2016
2- Secretaria Municipal de Educação – SME	18 de Outubro de 2016
3- Museu da Imigração – MI	3 de Maio de 2018
4- Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante – CDHIC	25 de Abril de 2018
5- Coletivo *Sí, Yo Puedo – SYP*	6 de Dezembro de 2018
6- Escola Municipal de Ensino Fundamental – EMEF J.D.S.	9 de Maio de 2018

A opção por olhar um conjunto maior de atores, extrapolando as instâncias do poder público, permite conferir que a emergência da temática educativa ganhou aderência também entre as organizações da sociedade civil que tradicionalmente atuavam com a temática migratória, como é o caso por exemplo do CDHIC[137], que trabalha há uma década pelos direitos humanos dos imigrantes. Optamos por escutá-la justamente por ter desenvolvido, contemporaneamente a essa pesquisa, entre o final de 2016 e meados de 2018, pela primeira vez ações voltadas a "crianças e adolescentes imigrantes, em situação de refúgio e descendentes", em articulação com escolas públicas, com intuito de "valorizar a diversidade

[135] Parte das gestoras não atuam mais nos respectivos órgãos ou instituições, mas durante a entrevista estavam em exercício e vivenciando as questões conversadas em seus cotidianos profissionais.

[136] Tais como: (1) Seminário sobre Educação e Migrações Internacionais realizado em 14 de Setembro de 2016 pela Associação Cidade Escola Aprendiz no Museu da Imigração, (2) Roda de Conversa Multiculturalidade nas escolas paulistanas realizada pela Equipe de Base Warmis – Convergência de Culturas, no Centro Cultural Vergueiro em 03 de Maio de 2018, (3) Lançamento do Informe 2019 do Relatório Mundial de Educação da UNESCO, esta edição dedicada à temática migratória, em 21 de Novembro de 2018, (4) Encontro "Que educação queremos? Uma tarde de diálogo sobre o acesso à educação de refugiados e solicitantes de refúgio em idade escolar na cidade de São Paulo", realizado no dia 4 de outubro de 2014 no Museu da Imigração.

[137] Disponível na página https://www.cdhic.org.br/quem-somos.

cultural, a percepção de dinâmicas e conflitos que envolvem o exercício da cidadania e a compreensão e defesa dos direitos humanos"[138].

Por sua vez, o Coletivo *Sí, Yo Puedo,* é muito simbólico deste momento histórico da capital paulista, conhecido justamente por reivindicar direitos educativos para a população imigrante. O SYP nasce em 2012, por iniciativa de Verónica Quispe Yujra, imigrante boliviana, quando organiza um espaço na Feira Kantuta para dividir informações sobre possibilidades de acesso à educação e também a outros serviços públicos – orienta-se dúvidas sobre reinserção escolar, cursos técnicos, superiores e formação complementar, mas também compartilha-se informações sobre documentação para imigrantes, funcionamento dos equipamentos de saúde e oportunidades de trabalho (GARCIA, 2016). Com um grupo de voluntários, passou a atuar também oferecendo cursinhos preparatórios para os vestibulinhos das escolas técnicas (ETECs)[139]. Ganhou visibilidade como uma voz persistente a favor do direito à educação dentro do movimento migratório.

Já o Museu da Imigração, antiga Hospedaria de Imigrantes do Brás, foi reaberto em 2014[140] com a proposta de preservar a memória daqueles que por lá passaram, mas também de registrar, preservar e valorizar as experiências das pessoas que hoje chegam ao Brasil, estabelecendo um diálogo entre diferentes momentos da história do país no que diz respeito à chegada de não nacionais. Durante a realização dessa pesquisa, várias mostras e projetos foram realizados com ênfase nas migrações recentes, como *Direitos Migrantes: nenhum a menos*, exposição que resultava de dois projetos de história oral desenvolvidos: "Conselheiros extraordinários imigrantes nos conselhos participativos municipais" e "Mulheres em movimento: migração e mobilização feminina no estado de São Paulo"[141]. O principal público do MI, hoje, é de visitação escolar, e uma série de materiais são desenvolvidos especificamente para docentes. Além de entrevista e consulta a arquivo de materiais educativos, fizemos uso de entrevistas disponíveis nestes projetos específicos mencionados.

---

[138] O Projeto Tendas de Cidadania incluiu atividades com crianças, de combate à xenofobia e promoção da diversidade, e atividades de articulações com escolas e instituições de São Paulo, como a Secretaria Estadual de Educação. O objetivo era fazer com que as crianças se sentissem representadas. As atividades eram na Praça Kantuta e na Escola Estadual Domingos Sarmiento, no Brás, polo de muitos imigrantes (dados obtidos através de entrevista com gestora do projeto).

[139] O público é majoritariamente de bolivianos e peruanos, que atuam no ramo da costura, e pretendem tentar ingressar nas escolas técnicas para cursos de eletrônica, mecânica, enfermagem, informática, estética, entre outros (GARCIA, 2016).

[140]Antiga Hospedaria dos Imigrantes, que funcionou entre 1887 e 1978, reabre em 1998 como Memorial do Imigrante e, em 2010, fecha para reformas. Em 2014, reabre como Museu da Imigração.

[141] Disponível em http://museudaimigracao.org.br/direitos-migrantes-nenhum-menos-2/. Acesso em 10 de jan. 2019.

Finalmente, a proliferação do debate entre imigração e educação faz-se notar em muitas unidades escolares. Observa-se uma quantidade crescente de escolas interessadas em *fazer algo* a respeito. Majoritariamente, escolas de educação infantil ou ensino fundamental, inclusive com reconhecimento em prêmios e inserções nos meios de comunicação[142]. Dentre as diversas possibilidades, escolhemos incluir no percurso de escuta uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, nesse caso a J.D.S.[143], escola que contava em 2017 com 746 alunos no total, dos quais aproximadamente 8% são imigrantes, sobretudo bolivianos. Igualmente reconhecida pelas iniciativas que reconhecem e valorizam a presença migrante, desenvolveu uma série de projetos contemporâneos a esta pesquisa[144].

Como recorte temporal para este exercício de leitura, optamos por iniciar no ano de 2013, quando a reivindicação dos movimentos de migrantes impulsionou a criação de uma instância dentro da Prefeitura do Município de São Paulo, denominada Coordenação de Políticas para Migrantes[145] (CPMig), no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), com a proposta atuar de maneira transversal no âmbito das políticas públicas municipais[146]. A ideia de desenvolver políticas no âmbito do município para as populações que chegavam de fora era em si mesma uma novidade. Seu objetivo, explícito nos materiais institucionais, era o de:

> implantar uma política municipal para imigrantes de forma transversal, intersetorial e participativa, uma proposta pioneira na cidade e no país. Na contramão da anacrônica legislação migratória brasileira, a CPMig/SMDHC orienta suas políticas pelo viés dos direitos humanos, e não da segurança nacional ou da proteção do mercado de trabalho. Além disso, foi o primeiro órgão público municipal criado especificamente para tratar da questão migratória no Brasil.[147]

---

[142] Caso da Infante Dom Henrique / Carolina Maria de Jesus, cuja prática de acolhimento de imigrantes já foi amplamente noticiada e reconhecida como inspiradora. Ver por exemplo https://painelacademico.uol.com.br/painel-academico/9908-a-emef-infante-dom-henriquecarolina-maria-de-jesus-reforma-ensino-para-integrar-criancas-imigrantes, https://gestaoescolar.org.br/conteudo/1777/o-mundo-em-uma-escola.

[143] Para mais detalhes, ver: JANONI, Elisângela Nogueira. Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos. (Dissertação de Mestrado). São Paulo: PUC/SP-FORMEP, 2018.

[144] Caso do projeto "Diversidade: a regra da vida", ao longo de 2016, ou das iniciativas de valorização do espanhol, como a que pudemos acompanhar em visita em 9 de Maio de 2018.

[145] Criada em 27 de Maio de 2013. A proposta da criação de uma política municipal para imigrantes constava em suas propostas de campanha do ex-prefeito Fernando Haddad, e posteriormente passou a integrar o seu plano de governo. Na gestão seguinte, iniciada em 2017 pelo ex-prefeito João Dória, foi renomeada para Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente.

[146] Entrevista com representante da CPMig

[147] Documento institucional da Coordenação disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/ATAS/Relatorio%20CPMig%20OIT_pt_Final.pdf. Acesso em 26 de Dez 2018.

Para além da criação de uma instância específica para tratar das políticas locais para imigrantes, as iniciativas em pro dos direitos destas populações[148] concretizaram-se em ações como a abertura do Centro de Referência de Apoio ao Migrante (CRAI)[149], de outros quatro centros de acolhida, além de uma marcada preocupação em atender à demanda dos e das migrantes por maior participação na vida política da cidade. Nesse sentido, abriu a possibilidade de representação dos não nacionais nos Conselhos Participativos das Subprefeituras e no Conselho da Cidade, criou o Conselho Municipal de Imigrantes[150], e convocou a 1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes do Brasil[151], além de uma série de outros esforços ligados à visibilidade, produção de conhecimento e formação de agentes públicos locais[152].

A intencionalidade de tratar a questão migratória pelo viés dos direitos humanos – e não da segurança nacional como era a tônica estimulada pelo Estatuto do Estrangeiro como

---

[148] As iniciativas foram incluídas na Meta no 65 do Programa de Metas Municipal – "Criar e implantar a Política Municipal para Migrantes e de Combate à Xenofobia"

[149] Foi criado em novembro de 2014 como resultado de parceria entre a SMDHC e a Secretaria Nacional de Justiça do Ministério da Justiça, sendo gerido pelo Serviço Franciscano de Solidariedade (SEFRAS). Oferece atendimento feito por imigrantes, em pelo menos sete idiomas (português, espanhol, francês, inglês, lingala, árabe e quéchua), orientação para regularização migratória, assessoria jurídica (em parceria com a Defensoria Pública da União) e socioassistencial, assim como curso de português e intermediação para o trabalho. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/ATAS/Relatorio%20CPMig%20OIT_pt_Final.pdf.

[150] O Conselho Municipal de Imigrantes, instituído pela Lei 16.478/16 e regulado pelo Decreto Municipal 57.533/16, é um órgão vinculado à SMDHC que tem como objetivo participar da formulação, implementação, monitoramento e avaliação das políticas voltadas à população migrante em São Paulo. Possui 16 membros e tem composição paritária entre Sociedade Civil (dividida em três categorias: (i) coletivos, associações e organizações de imigrantes; (ii) coletivos, associações e organizações de apoio a imigrantes e (iii) pessoas físicas imigrantes) e Poder Público. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/conselho_municipal_de_imigrantes/index.php?p=266084. Acesso em 16 Jan. 2019.

[151] A 1o Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes – Somos Tod@s Migrantes foi realizada por iniciativa da SMDHC em conjunto com outras 13 secretarias municipais e 14 entidades da sociedade civil. De caráter consultivo, a conferência aconteceu entre 29 de novembro e 1o de dezembro de 2013, em São Paulo, e registrou as prioridades da política pública municipal para imigrantes. Foi a primeira etapa do processo de construção da 1a Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio (COMIGRAR), sediada em São Paulo, em maio de 2014. Participaram da conferência municipal 695 pessoas de 28 nacionalidades diferentes; 463 propostas foram elaboradas, das quais 57 foram selecionadas como prioritárias em assembleia. Foram eleitos 50 delegados e 16 suplentes para a COMIGRAR. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/ATAS/Relatorio%20CPMig%20OIT_pt_Final.pdf.

[152] Outros eixos de atuação incluíram esforços pelo aumento do conhecimento sobre a população imigrante de São Paulo, com realização de diagnóstico do atendimento à população migrante na cidade, mapeamento do acesso da população imigrante aos serviços municipais de São Paulo, mapeamento dos grupos de imigrantes ou ligados à temática migratória, mapeamento de feiras de imigrantes na cidade de São Paulo, o mapeamento dos cursos de português para imigrantes e refugiados e o desenvolvimento do Portal Cosmópolis. Campanhas de conscientização e prevenção à xenofobia, como a que tinha como lema: "São Paulo tem lugar para todo, menos para intolerância" também estiveram entre os esforços, do mesmo modo que uma serie de oficinas de capacitação de servidores públicos da Saúde, Assistência Social, Educação e da Guarda Civil Metropolitana (GCM) para o atendimento a imigrantes, com o objetivo de "garantir atendimento humanizado e acesso a direitos fundamentais a imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, portadores de vistos humanitários e suas famílias, nos serviços públicos municipais.

dissemos no tópico anterior – foi repetida em uma série de documentos institucionais e discursos de gestores, característica exposta de maneira articulada aos esforços de aumentar o diálogo entre poder público e movimentos de migrantes. O documento que apresentava a Conferência Municipal, por exemplo, explicitava a intenção de afirmar um novo tratamento para os e as imigrantes como sujeito de direitos:

> Esta Conferência marca a mudança de paradigma da gestão municipal ao tratar os imigrantes como sujeitos plenos de direitos, que constroem uma cidade melhor. O tema da Conferência Municipal - Somos Tod@s Migrantes - carrega este novo espírito. Este acontecimento serve também para fortalecer uma das demandas históricas mais sensíveis para aqueles que escolhem o Brasil como novo lar, o direito a votar e ser votado. (CPMig, 2016)

Faz-se interessante notar que, em paralelo à reafirmação dos não nacionais como sujeitos plenos de direitos, empreende-se um esforço de retomar características positivas como a ideia de "pessoas que constroem uma cidade melhor". O atributo não é novo, como comentamos anteriormente nos registros do início do século XX já se fazia tal menção, no entanto apenas para *alguns* grupos de imigrantes, nunca para *todos*. E mesmo o bordão "somos todos migrantes", bastante usado nos últimos anos, expressa uma tentativa de fazer com que a cidade olhe para si mesma dessa forma, superando o nós e eles – ainda que obviamente a retórica não resista a um olhar um pouco mais atento às dinâmicas que hierarquizam, segregam e excluem os mais diferentes grupos de não nacionais, também de acordo às variáveis de classe, gênero e cor, como confirma a literatura apresentada e nosso conjunto de entrevistas. De todo modo, enunciar dessa forma num conjunto documental que orienta políticas públicas é um indicador importante.

O maior legado desse esforço recente é Lei 16.478, aprovada no final de 2016, que estabelece a Política Municipal para a População Imigrante, "a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos" (art. 1), fazendo com que São Paulo passasse a ser a primeira cidade do país a estabelecer direitos para as populações imigrantes. Seus objetivos eram os de "I - garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos; II - promover o respeito à diversidade e à interculturalidade; III - impedir violações de direitos; IV - fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil".

A maior institucionalidade do tema na capital paulista veio também acompanhada de uma maior visibilidade, mudança de perfil e surgimento de novas organizações ligadas à temática. O Mapeamento dos Grupos de Imigrantes ou Ligados à Temática Migratória no

Município de São Paulo[153], da própria prefeitura, mostrou a coexistência de organizações não governamentais, associações, coletivos, organizações religiosas e grupos artísticos ligados à temática. A iniciativa registrou 59 grupos, alguns marcados por uma única nacionalidade, como é o caso da Associação dos Senegaleses de São Paulo ou a União dos Malineses, por exemplo, e outros por trabalharem a questão migratória de maneira geral. Traço também interessante do documento é a quantidade de organizações e coletivos culturais não religiosos que ganharam visibilidade, a maioria deles reivindicando a valorização do imigrante, de sua cultura de origem e do idioma. Várias entre elas trabalham com educação e cultura em seus múltiplos aspectos.

Paralelamente à criação da CPMig e às iniciativas por ela empreendidas, algumas secretarias também começaram a tratar do tema ou a ampliar suas ações, como foi o caso da Secretaria Municipal de Educação, na qual as iniciativas ligadas ao acolhimento de imigrantes ficaram a cargo do Núcleo de Educação Étnico Racial[154]. O Núcleo assessora a formulação dos currículos, avaliação de atividades e formação de servidores da SME para a valorização das relações étnico-raciais, com foco sobretudo nas populações afrodescendentes[155], posteriormente indígenas e mais recentemente, após o Plano de Metas da gestão municipal iniciada em 2013, imigrante[156]. Como narram as gestoras que participaram diretamente desse esforço:

> (…) a área de Educação para Imigrantes foi um grande desafio, pois, diferentemente das outras duas áreas de atuação, não havia referências para constituí-la – as únicas diretrizes existentes diziam respeito à documentação – e, por esse motivo, o trabalho começou a ser construído a partir da escuta das demandas trazidas por educadores que atuavam nas unidades educacionais a partir das quantidades expressivas de matrículas de imigrantes. Esse processo de escuta resultou na reformulação de algumas questões: os entraves de comunicação postos pela diversidade linguística; as dificuldades de estabelecimento de vínculos entre a escola e a família, já que muitas dessas famílias, em condições de indocumentação, refletiam o "medo" acirrado com o Estado (a escola, nesse caso, é representante do Estado brasileiro); o interesse em compreender as culturas de origem desses imigrantes; e a própria curiosidade em conhecer o modo de vida e as condições de trabalho das famílias; as dificuldades em

[153] Mapeamento dos Grupos de Imigrantes ou Ligados à Temática Migratória no Município de São Paulo, 2015. Nos meses em que o formulário esteve aberto, foram recebidos cadastros voluntários de 59 grupos cujos trabalhos estão relacionados a 29 diferentes nacionalidades/regiões ou públicos-alvo específicos.

[154] O Núcleo Étnico Racial é um setor integrado à Coordenadoria Pedagógica (COPED) da Secretaria Municipal de Educação (SME), vinculado ao Núcleo Técnico de Currículo. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Quem-Somos-11 .

[155] A partir da Lei 10.639, com o compromisso de implementar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Educação de São Paulo por meio da formação continuada de professores e gestores. Disponível em http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/Apresentacao-12

[156] Antes dessa data, havia vigente um convênio para tratar especificamente de atendimento psico pedagógico para alunos retornados do Japão. Conflitos de crianças que vinham de escolas japonesas, também desarticulação familiar. Entrevista gestora SME.

> aceitar a presença cada vez mais numerosa de imigrantes em São Paulo, tendo em vista as condições de vulnerabilidade social a que estão submetidos os nacionais. (ALVES; SILVA, 2017) [157]

Este esforço mencionado de escuta ao movimento incluiu não apenas as escolas, mas também abriu diálogo com os diversos movimentos sociais de imigrantes, exercício através do qual se indagava sobre os possíveis conteúdos sobre a presença imigrante necessários aos professores da rede (Entrevista). O Núcleo estrutura, então, três eixos prioritários para o início do trabalho de formação sobre a temática: (1) a visibilização da migração como um direito humano, (2) o combate ao preconceito contra imigrantes e (3) o desenvolvimento de práticas pedagógicas interculturais. Ainda que sem documentos orientadores que detalhassem o que seriam e como seriam abordadas cada uma dessas frentes, o fato de a temática ter aparecido institucionalmente neste órgão público e de suas ações prioritárias terem sido planejadas com base na escuta da própria comunidade imigrante é um dado de relevância para os propósitos de nosso estudo. Parte-se, portanto, do entendimento do imigrante como uma voz ativa, capaz de aportar ao que seria então necessário ao sistema educativo do local onde estavam para melhor acolherem suas demandas.

Finalmente, importante notar que a integração da questão migratória justamente entre os esforços em pro da igualdade étnico e racial constrói uma moldura específica para o tratamento da temática, ressaltando a dimensão das múltiplas desigualdades e discriminações vivenciadas por estas populações. A questão é como o sistema educativo responderá a partir deste primeiro impulso. De todo modo, desloca-se o centro da discussão para o sistema educativo, perguntando-se o que deveria fazer para melhor responder a essa presença que está dada - e não mais o que este imigrante deveria fazer para conseguir estar lá.

4.5. Algumas leituras dos documentos locais

4.5.1. Sobre quem se fala?

Neste conjunto de documentos, novamente tratamos de observar, como ponto de partida, como se nomeavam os sujeitos das mobilidades. A menção a imigrantes foi majoritariamente escutada, sendo intercalada pontualmente com refugiados e solicitantes de

[157] Para um relato mais detalhado das atividades do Núcleo Núcleo de Educação Étnico Racial durante a gestão do ex-prefeito Fernando Haddad, recomenda-se ver: ALVES, Adriana de Carvalho; SILVA, Cristiane Santana. “Educação para Imigrantes: uma experiência na formação de professores na rede municipal de ensino de São Paulo”. In: ORRÚ, Sílvia Ester (org). Anais do I Simpósio Nacional “Por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à Educação do século XXI”. Poços de Caldas: UNIFAL-MG, 2017.

refúgio. No entanto, quando se trata do debate educativo especificamente, aparecem como um grupo, sem uma grande preocupação com os meandros de cada categoria. No âmbito das políticas públicas municipais, a Lei 16. 478 funciona como uma síntese e explicita a questão em seu início:

> Considera-se população imigrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental (Lei 16. 478)

Outro documento, este elaborado pela Secretaria Estadual de Educação em parceria com organizações da sociedade civil, explicita a mesma questão "Para os fins dessa cartilha, o termo imigrante abrange estudantes imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas" (NINC, SEE, 2017). Portanto a classificação de acordo com as razões do processo migratório não parece ser uma preocupação, ao menos no âmbito documental. Numa nova edição deste documento da SEE, explicitava-se que se optou "por usar o termo estudante imigrante ou estrangeiro abrangendo crianças, adolescentes, jovens ou adultos" (NINC, SEE 2018). Esta é marcadamente uma diferença com relação ao município, onde se registra o esforço intencional de não usar-se o termo estrangeiro como sinônimo de imigrante. Como narram Alves e Silva (2017), após o diálogo com os movimentos que atuam com migrações na cidade, percebeu-se que seu uso era problematizado por remeter aos que vinham de fora, aos que não pertencem ao coletivo, "e, nesse aspecto, cabe ressaltar que as famílias imigrantes e seus filhos são parte das comunidades em que vivem e trabalham, não configurando um corpo estranho ao tecido social", afirmam (ALVES; SILVA, 2017, p. 303). Portanto, ao menos durante as iniciativas no período analisado, era evitado.

Por outro lado, a emergência da preocupação com as pessoas refugiadas apareceu em algumas entrevistas. Em primeiro lugar, observou-se um crescente interesse, expresso nas pesquisas e trabalhos acadêmicos recentes, nos inúmeros eventos e palestras sobre essa temática, na busca de mais informações por parte de professores e estudantes, bem como por parte de pessoas não ligadas à temática migratória. Dizia uma das entrevistadas:

> Aqui você percebe o interesse desde a educação básica, gente querendo ajudar, pesquisar, ou professor querendo fazer algo. Muita gente querendo falar sobre refúgio, muita gente mesmo. Se a migração já vinha ganhando tema como fôlego como o tema, o refúgio então. Como tema de estudo, e de agenda em geral. Você vê vários grupos trabalhando, peças sobre isso, debates. E eu sempre pergunto para a pessoa: por que você decidiu estudar refúgio e não migração que é mais amplo?

> Talvez porque o tema do refúgio seja algo mais distante para as pessoas. Apesar de existirem refugiados brasileiros por várias razões, perseguidos por orientação sexual, por violência. Mas mobiliza mais o refugiado de longe. Esse apelo não chega nos imigrantes em geral, é incomparável, você não vai ver "ajude um imigrante sul americano". E dentro dos refugiados obviamente há diferenças. Todo esse esforço para que um enxergue o outro como uma pessoa igual a ele. Muitas vezes pegam nas similaridades. Olha, ele está na mesma classe que você, poderia ser você, poderia ser você. Vemos muito, sobre essa questão da empatia, a pessoa dizer olha ele é um médico, ele é um engenheiro, ele é uma pessoa qualificada, ele tinha uma família, ele tinha uma casa própria, ele é igual você, esse poderia ser você. Mas quando a gente acolhe as pessoas que chegam aqui, esse discurso não é muito utilizado. (Entrevista).

Nesse mesmo sentido, outra entrevistada atribui às imagens nos meios de comunicação a maior disposição de acolhimento aos refugiados observada em seu cotidiano de trabalho, na mobilização de recursos e também de voluntários. "Você falar de refugiados da Síria que é algo extremamente midiático tem muito mais apelo, vamos recebê-los, vamos acolhê-los. Sinto isso no nosso cotidiano" (Entrevista).

No que diz respeito à negociação das múltiplas categorias no cotidiano, escuta-se uma relação marcada por tensões. Qual a forma de nomear-se? O que muda no dia a dia? É mais fácil ser apresentado como imigrante ou refugiado? Como comenta uma de nossas entrevistadas:

> (…) O refugiado justificar porque está aqui tem sempre essa reação de ah, coitado, crise humanitária, guerra, nossa. Ao passo que se você não consegue dar uma justificativa plausível dessas, afirmando que você migrou porque eu quis, as pessoas vão falar ah não ela veio por dinheiro. E esse ela veio por dinheiro é que alimenta o ele veio roubar meu emprego. Sim, porque nenhum migrante rouba o emprego de nenhum brasileiro. (Entrevista)

Assim, a ideia de alguém que veio por motivos "realmente plausíveis" apareceria portanto em oposição ao já conhecido discurso do "roubador de empregos", o que, como afirma o relatório IPPDH, é intensificado em tempos de recessão econômica e interpela migrantes de diversos perfis socioeducativos e ocupacionais (IPPDH, p. 235). Se a visão mais vitimizadora é comumente associada às pessoas refugiadas ou que buscam refúgio, ela é também empregada no contexto mais amplo de populações imigrantes. Em documento da Secretaria Estadual de Educação direcionado a professores, por exemplo, reforçava-se o discurso de falta e dificuldade:

> (…) O imigrante, ao chegar Brasil, pode ter passado por inúmeras situações adversas em seus países de origem, por exemplo: Violência física, psicológica; Situações de guerras; Perseguição religiosa, política, racial, por orientação sexual,

> e de gênero; Extrema vulnerabilidade social; Essas situações podem resultar em falta de documentação, necessidade de residência provisória, sofrimento psíquico, dentre outras situações que podem afetar os estudantes imigrantes e seus familiares (NINC, SEE, 2017).

Encontramos, ainda, a explícita preocupação, em materiais de organizações sociais, em desconstruir a imagem dos e das imigrantes outrora forjada pelo antigo Estatuto do Estrangeiro, que contribuiu por muitos anos para a associação da chegada de imigrantes com a ideia de perigo e ameaça. Como diz o documento do CDHIC:

> O Estatuto do Estrangeiro (1980), atualmente revogado, com seu espírito de defesa nacional colaborou para criar um imaginário social deturpado da pessoa imigrante, associando-a com periculosidade. Neste contexto, crianças e adolescentes imigrantes, além da vulnerabilidade própria da idade, são expostos a um tipo particular de violência e de ódio, que ataca a todos e todas enquadrados pelo imaginário de "ameaça" (Tendas da Cidadania, CDHIC, 2018, p.5).

4.5.2. Discriminação, racismo e xenofobia

Uma constatação comum ao conjunto de documentos e a todas as entrevistas foi a de que a discriminação, racismo e xenofobia incidem diretamente sobre a vida das pessoas que estão na cidade, e de maneira particular sobre os não nacionais – sendo o ambiente escolar um lugar onde essa dinâmica é nitidamente observável. O tema apresentou-se com diversos matizes. Em primeiro lugar, um reconhecimento de que não se trata de questão nova, ainda que antes fosse bastante menos visível, visão corroborada nos depoimentos e em grande parte dos materiais educativos disponíveis, como no caso da publicação do projeto Tendas da Cidadania.

> Nos ambientes escolares, ainda que haja um consenso por parte dos gestores públicos, educadores, pais e familiares de que situações agressivas entre crianças e adolescentes não devem acontecer, queixas de discriminação sempre existiram entre imigrantes e seus filhos, vítimas de diferentes formas de intimidação, assédio e violência de maneira intencional e reiterada. Alguns episódios se tornaram de conhecimento público. (*Ibid*, p. 6).

Outro depoimento, nesse caso da representante do Coletivo *Sí, Yo Puedo*, é muito emblemático da discussão que o grupo vem levando aos espaços educativos, ao destacar como essa dinâmica presente na cidade atinge especificamente às pessoas de origem indígena e como se articula com a questão de classe no cotidiano da cidade e das escolas:

> (…) Racismo sempre existiu entre nós. Tenho amigos de olhos azuis que não passaram por metade das coisas que já passei, na escola ou em algum lugar. Nunca ninguém falou isso, questionou ou duvidou se a pessoa deveria estar lá. Foi o que me fez perceber que na verdade existia um racismo para as comunidades andinas: cor de pele diferente, olhos diferentes, cabelo diferentes. (…) Existe a questão da higiene, trazida para nós pelas escolas. Boliviano fede, boliviano vem sujo. As crianças por exemplo iam de madrugada para a feira, com a roupa da escola desde às 2:00 da manhã, claro que vai suar. Então começamos a divulgar os lencinhos umedecidos. E no caso dos costureiros é mais complicado mesmo, às vezes tem uma limitação no número de banhos. A mãe tem que trabalhar, fazer valer o banho dela, dos filhos, a comida dela, dos filhos, não vai ficar dando banho todo dia mesmo. Já vem de uma cultura em que a gente não tomava banho todo dia, porque é um país frio. (…) E eu pensava gente, para que a criança vai sofrer, os amigos não querem fazer dupla, o professor trata mal e nem sabe as condições que ela vive. Então, para mim, essa coisa do racismo passa pelo classismo. Um andino vestido de rico vai ser vestido diferente, eu sinto isso comigo. Porque eu quando estou doutora, ninguém me pergunta de onde eu sou. Vou abrindo as portas em qualquer lugar. Mas se eu estiver meio de chinelão, à paisana, o segurança vai dizer a entrada de pacientes é do outro lado. Isso pra mim já é normal. E eu digo: vim dar aula. (Entrevista)

Outra das entrevistadas relatava que, num dos exercícios com crianças, pedia que fizessem uma capa de livro com a história da vida delas. E diante do pedido, um garoto angolano desenhou um menino e colocou como título: “O menino negro”. E dizia que a capa era o desenho do irmão dele, não a história dele, mas do irmão quando veio para o Brasil. “E quando foi apresentar o livro algumas crianças riram dele. Algumas crianças brasileiras – e negras. Perguntamos porque riam. E diziam “ah, nada ver esse nome”. A propósito do episódio e das situações de discriminação registradas em seu trabalho, comenta:

> (…) Olha, sobre a discriminação, parece que quanto mais visibilidade você dá, também cresce do outro lado um discurso xenofóbico. Eu não sei se isso é exatamente assim. Mas, olha, você dá uma ideia, vamos colocar um cartaz escrito banheiro em espanhol, começa a reação, mas por quê? Porque isso se quando a gente vai para fora a gente tem que se virar? E isso é discriminação. Desde aquele dia que aconteceu o caso do menino negro, eu fiquei pensando tanto nisso, pra mim foi muito forte. (Entrevista)

A explicitação de casos e denúncias de xenofobia e racismo contra imigrantes, como dissemos, foi um dos elementos motivadores para que o NEER / SME intensificasse o trabalho com a população imigrante nas escolas municipais a partir de 2014. Na entrevista com a gestora desse órgão, a discriminação apareceu como um dado concreto:

> (…) O combate ao preconceito, discriminação, racismo e a xenofobia (*era uma prioridade*). O Núcleo já trabalhava a discussão de combater – e é esse o verbo mesmo, não é minimizar. Você só combate quando percebe que ali existe uma situação, porque o mito da democracia racial não nos diz respeito. Nós já fazíamos esse esforço com relação aos indígenas e movimento negro, só que a gente percebe que o imigrante congolês sofre preconceito, discriminação e racismo pela cor da pele, e ainda a xenofobia. Mas com o imigrante sírio é diferente, pode não sofrer

> racismo pela cor da pele, mas há xenofobia, pela cultura de origem. (...). Foi preciso abrir mesmo, esgarçar todo esse preconceito que existe contra os imigrantes. O imigrante só é bem aceito se tiver pele branca e se for de cultura europeia ou estadunidense. E observando os números pode-se ver que a maioria dos imigrantes nas escolas são latino-americanos, onde você localiza a questão dos indígenas, e são africanos. Esse é nosso público, não é o imigrante almejado, espanhol, francês, estadunidense. É boliviano, peruano, paraguaio, chileno, da Guiné Bissau. Do Oriente Médio ainda pouco, mas já causando impacto. (Entrevista)

No âmbito estadual, encontramos também nos materiais da SEE a preocupação da superação do preconceito, no entanto apresentado de maneira bastante mais suave que no conjunto de documentos municipais. Nele, a questão da discriminação aparece posta mais como uma questão de postura individual que algo sistêmico no qual os sistemas educativos são parte intrínseca. Diz o documento:

> É fundamental que tanto os professores e gestores da escola quanto os estudantes *evitem* replicar preconceitos em relação aos estudantes imigrantes. Outro ponto que deve ser evitado é a romantização da situação do estudante. Por fim, evitar isolar o estudante, por preconceito ou por causa das barreiras do idioma. (Grifo nosso, NINC- SEE, 2018).

A constatação encontra eco nos debates disponíveis sobre racismo, imigração e educação, com semelhança de casos concretos que tensionam o ideal de uma escola para todos e todas. Em *Cartografias da Diáspora*, Brah (2011) narra que, nos anos 70, quando efetivamente cresce o número de crianças asiáticas e crianças negras nas escolas inglesas, portanto quando aparecem, muitos pais brancos começam a pedir para que as escolas locais restrinjam seu acesso. Como resposta, continua a autora, diversas autoridades locais começaram a introduzir um número máximo, cotas de alunos negros que poderiam estar em uma mesma escola. Os que sobravam eram enviados a outros colégios.

Ao mesmo tempo, aos poucos, os pais e mães asiáticos foram percebendo que a natureza etnocêntrica dos planos de estudo e as práticas raciais nos colégios e outras instituições educativas poderiam minar seriamente as aspirações intelectuais de seus filhos e seu sentimento de pertencimento. Portanto, naquele contexto, alguns temas passaram a ser mais caros para as comunidades imigrantes não brancas: perguntavam-se onde ficaria sua identidade cultural, sua origem e história, suas prioridades de formação religiosa e língua materna. O quanto estaríamos próximos dessa reivindicação?

4.5.3. Qual reivindicação?

Partindo de nossa pesquisa anterior (2010), que tinha como ênfase a realização do direito humano à educação para as populações imigrantes bolivianas em São Paulo, uma pergunta central de ser feita nessa nova etapa era sobre o quanto a ideia de que a educação como um direito estaria mais consolidada, difundida e como estaria sendo compreendida quase uma década mais tarde – a despeito das afirmações e reafirmações nas normativas internacionais, nacionais e locais que havíamos registrado. Na época, um entre os vários obstáculos observados era justamente a falta de conhecimento sobre o direito à educação para todas as pessoas, independentemente da nacionalidade ou situação documental no país. Crianças, jovens e adultos imigrantes eram interpelados com pedidos de documentos que não possuíam, o que caracterizava um entrave à entrada, permanência e conclusão (MAGALHÃES, 2010). Mais que isso, muitos sequer chegavam a tentar, por achar que não tinham esse direito. Ao mesmo tempo, no início dos anos 2000, a constatação das dinâmicas discriminatórias era clara, assim como a ausência de estratégicas sistêmicas para combatê-las.

Agora, diante da escuta dos atores que atuam em seu cotidiano com os direitos educativos da população migrante, qual era a reivindicação? A questão se apresenta como um tema em movimento, mas que, no entanto, amplia com nitidez a ampliação da luta por direitos. Na Lei 16.478, de 2016, por exemplo, reafirma-se o direito de "garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade" (art. 4), e a superação das questões consideradas como obstáculos são agora explicitadas no Decreto que a complementa como parte da obrigação do poder público, conforme trecho que reproduzimos abaixo:

> É garantido a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes o direito à educação, por meio do ingresso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal, não constituindo obstáculo ao exercício deste direito a impossibilidade de comprovação documental, cabendo à Secretaria Municipal de Educação – SME:
>
> I - desburocratizar os procedimentos e adaptar os sistemas para garantir a inscrição da população imigrante nos estabelecimentos de ensino municipais, assim como registrar a nacionalidade dos pais ou responsáveis legais de todos os alunos no ato da matrícula, para fins de levantamento estatístico e formulação de políticas públicas;

> II - flexibilizar a documentação exigida com vistas a facilitar o reconhecimento das atividades escolares e certificados do país de origem, considerando o artigo 44 da Lei Federal no 9.474, de 1997;
>
> III - orientar a realização, no ato da matrícula, de análises de classificação que tenham em conta as peculiaridades do aluno imigrante, particularmente aquelas relacionadas à língua portuguesa e possíveis diferenças de conteúdo dos sistemas de ensino de origem, de modo a permitir tanto o acesso ao ensino em compatibilidade com seus conhecimentos prévios quanto a expedição do histórico escolar completo ao final do ciclo de estudos. (Decreto, Art. 19)

Paralelamente, foi notado um esforço por parte tanto do poder público – ao menos formalmente[158] –, como da sociedade civil, de explicitar mais a dimensão de que se trata de um direito. O relato da representante do *Sí, Yo Puedo* é particularmente interessante nesse sentido: a origem do nome "Sim, Eu Posso" vinha justamente das respostas aos recorrentes diálogos com os e as imigrantes que estariam em dúvida sobre o possível acesso a algum nível de ensino ou serviço público em geral. Os relatos de quem estava no cotidiano dialogando apontam que a pessoa sempre hesitava: "mas, eu posso"? (GARCIA, 2016). O maior reconhecimento da educação como um direito humano ocorria de forma análoga a uma maior percepção do conjunto de direitos humanos de maneira geral naquele momento da cidade, como registramos no relato abaixo.

> (…) Percebo uma mudança grande na última década. Um aspecto que vejo é no tempo que as pessoas demoram para se incluírem em alguma política. Por exemplo, antes, quando falávamos de SUS, saúde, 90% dos nossos alunos nem sabiam o que era o cartão SUS. Hoje em dia, nessa turma, só dois não tinham. Nossos alunos são predominantemente bolivianos e peruanos, mas já tivemos angolanos, haitianos, até um italiano. (…) Não é mais como antigamente. (Entrevista)

Um ponto que se destaca no percurso de escuta é a reivindicação pela ampliação do que seria esse direito. A ampliação, afirmação histórica e negociações sobre até que ponto se estende um conjunto de direitos é uma das discussões contemporâneas mais presentes na literatura sobre direitos humanos (TRINDADE, 1997, COMPARATO, 2001, SCHILLING, 2012, BENEVIDES, 2007). De igual maneira, Baxi (2006) diz que a afirmação dos Direitos Humanos passa por práticas de resistência e luta nas comunidades, disputa que envolve tanto a nomeação de direitos como o esforço de fazê-los funcionar na prática.

Neste caso, a demanda escutada já extrapola o mero acesso e permanência no sistema educativo. O Coletivo *Sí, Yo Puedo*, por exemplo, vem registrando e narrando a demanda por

[158] SEE disponibiliza manual com compilação legislativa a propósito do direito à educação de imigrantes, disponível, bem como SME reafirma esse direito na série de documentos aqui comentados, além da própria legislação municipal de 2016. Ver Quadro 2.

“uma educação que respeite as culturas e promova os direitos humanos, incluindo a mobilidade humana, uma educação que reconheça o bilinguismo, livre de discriminação e que não trate como *bullying* atos de preconceito e xenofobia, que não se importe com porque migramos, deve reconhecer o multiculturalismo”[159].

Como fruto de debate coletivo, o documento da Primeira Conferencia Municipal reivindicava o “combate à xenofobia e ao racismo a partir da valorização da cultura de origem de alunos” e de fato a proposição de um compromisso do sistema educativo com a superação das práticas racistas e xenofóbicas aparecem mencionadas em vários dos documentos assinados pela Secretaria Municipal de Educação em 2016 – enunciação que ainda não havia sido feito nesse âmbito para mencionar a questão da presença imigrante na rede de ensino. “A imigração contemporânea para o Brasil e para o município de São Paulo tem trazido à tona mais um desafio relacionado à educação não discriminatória e antirracista” (SME, 2016).

Menciona-se explicitamente o caso das culturas latino-americanas, já que a grande maioria dos estudantes da rede vem dos países vizinhos. “Em paralelo aos esforços para a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, o tema da cultura e história latino-americana emerge como mais um passo para a compreensão da diversidade étnica e de origem da comunidade escolar do município de São Paulo” (SME, 2016), visando à “construção de espaços e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, em busca de estabelecer uma convivência mais harmoniosa e respeitosa em relação aos imigrantes” (SME, 2016).

A reivindicação pelo reconhecimento da diversidade extrapola o combate às práticas racistas e interpela os agentes públicos à promoção de uma educação intercultural. Este movimento pode ser notado, primeiramente, na Primeira Conferência Municipal, cujo documento de propostas demandava:

> Garantir, valorizar e contemplar a diversidade linguística, inclusive libras, nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio, respeitando o fluxo migratório local por meio de: abertura de concurso público para professores e professoras de línguas estrangeiras e libras, garantindo seu ensino e aprendizagem; criação de bibliotecas e filmotecas multilíngues, com livros e materiais diversos; inserção de profissionais imigrantes por meio de um sistema de avaliação profissional. (1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes)

[159] Exposição pública de Verónica Quispe Yujra durante o Seminário Imigração e Educação, Museu da Imigração, São Paulo, 14 de Set 2016.

E foi a própria lei 16.478 que explicitou o compromisso com a valorização da diversidade cultural, garantindo a participação da população imigrante na agenda cultural do Município, observadas: a) a abertura à ocupação cultural de espaços públicos; b) o incentivo à produção intercultural (Art. 5, lei 16 478). No Decreto 57.533 / 2016, que regulamenta essa norma, aprofunda o que seria o princípio da interculturalidade na educação e o papel do poder público nesse sentido:

> Art. 20. A educação observará o princípio da interculturalidade, promovendo o diálogo entre as diferentes culturas, a cidadania democrática e a cultura de paz, cabendo ao Poder Público Municipal:
>
> I - priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação; II - introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes dentro das grades curriculares, em todas as disciplinas e etapas de educação, com inclusão de materiais pedagógicos sobre a temática das correntes migratórias contemporâneas, compreendendo o refúgio, e o diálogo intercultural; III - fortalecer e ampliar programas de formação intercultural voltados para profissionais de ensino; IV - promover, divulgar e garantir apoio pedagógico, material e institucional a projetos de acolhimento, promoção da interculturalidade e valorização da cultura de origem dos alunos imigrantes e de suas famílias, com sua participação, nos estabelecimentos de ensino e equipamentos públicos municipais em geral. (Decreto 57.533 / 2016)

As entrevistas com gestores mostraram que este seria, na prática, um dos maiores desafios. Em depoimento público, gestor da CPMig afirmava que "o Estado não está minimamente preparado para interculturalidade". Na entrevista com a Secretaria Municipal de Educação, por outro lado, fica explícita a intencionalidade de buscar ações que pudessem traduzir esse princípio na prática:

> Nos mais diversos espaços que fomos, vimos que SP é multicultural, faz parte da formação da cidade, reconhecemos essa diversidade, essa riqueza, mas e na escola? O que podemos promover dentro da escola no que se refere a práticas pedagógicas se valendo de toda essa riqueza? Entramos na questão intercultural. (…) Propiciar no ambiente educativo uma relação de troca sem hierarquia, respeitando a cultura do outro. E isso nos leva a algo muito caro que é a constatação de que o imigrante não está aqui para se integrar. E quando ele vai para a escola não vai para absorver a cultura brasileira. E isso tem a ver com a produção do diálogo intercultural. Tivemos muitos relatos excelentes sobre esse tema. Escolas preocupadas com isso. Por exemplo na educação infantil, professoras querendo trocar o livro de princesas por mães contando histórias de seus países. Canções que poucos conhecem. Às vezes encontramos canções de ninar em que se muda a letra da música, mas o ritmo é o mesmo, brincadeira, jogo do corpo. (Entrevista)

4.5.4. Diferença como tema a ser pensado

A discussão acima nos leva a outra presente no percurso de escuta: a persistência da ideia de "integração" e a busca por um caminho para se falar e tratar das diferenças. O que seria essa integração? Em que condições? Ainda que nas ciências sociais seja uma questão que se busque superar quando se trata do debate migratório, no debate sobre educação mostra-se fortemente presente quando se fala da presença imigrante, apresentando-se inclusive como uma função do sistema educativo[160], sendo o depoimento acima a única exceção nesse sentido quando reitera "a constatação de que o imigrante não está aqui para se integrar. E quando ele vai para a escola não vai para absorver a cultura brasileira" (Entrevista).

Novamente o debate estabelecido em outros contextos se faz pertinente. Brah (2011) narra que os pais asiáticos diziam que o bilinguismo dificultava o progresso e que uma de suas prioridades era a de "integrar" – portanto houve um movimento de abrir mão do próprio idioma. Alguns pais foram tão influenciados que passaram a falar inglês com seus filhos. No entanto, logo puderam perceber que mesmo com a mais exitosa das trajetórias escolares e inglês perfeito, a vida de seus filhos seria de alguma maneira reduzida pela posição de filhos de imigrantes coloniais negros (BRAH, 2011). Assim, as comunidades asiáticas passam a pensar em estratégias para os efeitos do racismo – e como parte desse processo a pedir mudanças na educação e nas políticas sociais.

O que seria essa integração? A superação desse conceito passa por lidar com a questão da diferença e da construção de uma cidade cosmopolita – como fazê-lo sem exotizar ou folclorizar o outro? O exercício redireciona o olhar para as cartografias políticas da cidade, a cidade como um tecido urbano conflituoso[161]. Como a presença de imigrantes redesenha as cidades e qual o lugar do debate sobre as diferenças? Quais são elas e como se relacionam? Qual o lugar da educação nesse sentido?

A questão do tratamento dado à diferença no contexto de chegada de novos fluxos migratórios – bem como suas múltiplas relações com a temática da diversidade e com o

[160] Em depoimentos públicos sobre a presença de imigrantes nas redes públicas de ensino, coletados durante o evento de lançamento relatório global Migração, Deslocamento e Educação, pela UNESCO, em São Paulo, 21 de Novembro de 2018, registramos nos discursos dos titulares de secretarias estaduais e municipais de educação presentes a menção ao "desafio do processo de integração no município", "desafio que é integrar esses migrantes, integrar essa criança que tem diferença de idioma", "papel da educação na integração de imigrantes".
[161] Reflexão compartilhada pela professora Vera Telles durante o Seminário sobre Educação e Migrações Internacionais realizado em 14 de Setembro de 2016 pela Associação Cidade Escola Aprendiz, no Museu da Imigração em São Paulo.

combate à discriminação – mostra importante espaço para futuras pesquisas. Para os contornos e limites desse estudo, nos parece relevante registrar a presença desse discurso em seus múltiplos desdobramentos e a intencionalidade de tratar dessa temática agora no contexto da presença de imigrantes e refugiados nas redes de ensino.

Pensar a diferença e trabalhá-la como um tema em si mesmo igualmente apareceu dentre os esforços, iniciativas e estratégias que vão se multiplicando, ainda que sem necessariamente um fio condutor ou clareza de como fazê-lo, as múltiplas vozes escutadas mostram uma busca por encontrar uma forma de tratar do tema. Nos últimos anos, diversas escolas ganharam alguma repercussão em meios de comunicação, em geral especializados, que destacavam os esforços de "valorização da cultura migrante"[162]. Outras tratam da temática dentro de iniciativas mais amplas de valorização das múltiplas diversidades, como de gênero e étnico-raciais mais amplamente, buscando falar não mais de como são eles, mas de "como somos nós"[163] .

Outros depoimentos revelam mais ambiguidade, dúvidas e as tensões múltiplas que o tema ocupa na prática. Nas orientações dadas pela SEE aos seus servidores, sobretudo corpo docente, sugere a ideia de tensão na constatação da diversidade, e logo a introdução de eventos culturais como forma de facilitação ao combate ao preconceito e xenofobia, nos termos abaixo:

> (...) quando o aluno imigrante ingressar na escola, diferenças culturais podem causar constrangimento nos primeiros momentos em sala de aula, como o uso do véu, a forma de se alimentar, a tonalidade da pele, cabelos, vestimentas, entre outros. A escola deve observar a postura dos outros estudantes em relação ao colega estrangeiro. Se houver tensão, a comunidade escolar, e sobretudo os gestores da escola, deve buscar saber o motivo e abrir diálogo sobre diferenças culturais e tratar do motivo da tensão observada para promover o reconhecimento e respeito ao colega estrangeiro, bem como às diferentes culturas e nacionalidades. O acolhimento e o combate ao preconceito e xenofobia podem ser facilitados por meio de festas culturais, eventos culinários, prática de esportes e jogos, palestras, rodas de conversa, debates, exposições, entre outros, com o apoio dos mecanismos de Gestão Democrática e Participativa na Escola, bem como do Programa Escola da Família, Grêmio Estudantil, Conselhos e Associação de Pais e Mestres (NINC-SEE, 2018).

---

[162] A título de exemplo: https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-escola-integrar-alunos-migrantes-valorizando-cultura/, https://portal.aprendiz.uol.com.br/2017/10/03/caninde-escola-cria-projeto-de-valorizacao-da-cultura-migrante/ , https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,diversidade-curricular-cria-acolhida,70001705335

[163] Foi o caso, por exemplo, do projeto Diversidade: Regra da Vida, desenvolvido pela EMEF J.D.S.. O projeto teve como tema principal "Quem é o povo brasileiro?" e ao longo do seu desenvolvimento muitas temáticas e com base em diferentes linguagens foram abordadas, com destaque para as questões de gêneros, étnico-raciais, sexualidades, infâncias e adolescências, discriminações e preconceitos, desigualdades socioespaciais e formas de exclusão.

Uma entrevistada buscava resumir dizendo que “as demandas das crianças no fundo são muito parecidas, e a dos pais também, falam da falta de lugares para jogar bola no final de semana, ou seja, demandas que no final se unem com as nossas por espaço público” (Entrevista). Outras vezes, enumerava-se, com nitidez, especificidades que, se não fossem atendidas, não reconheceriam uma situação de desigualdade, como a obrigatoriedade de realização da prova nas escolas estaduais, independentemente de estar há poucos dias frequentando a escola, narrada pela mesma gestora: “Eles chegam e tem de fazer a prova, isso é uma violência né? Os próprios professores falaram: acabou com a confiança deles. Diziam eu não queria ter que dar essa avaliação, mas se não dou o que acontece?”. Em outro episódio narrado, aparecia a estratégia de colocar-se no lugar do outro em atividades com imigrantes e não imigrantes: passavam filmes de indígenas no Amazonas, da Bolívia, de refugiados sírios, e sempre no idioma original, como narra:

> Não deixamos traduzir nem nada, porque o objetivo era causar esse desconforto. Algumas crianças maiores brasileiras ficavam assim meio revoltadas, mas como assim, não entendi. E depois perguntávamos como se sentiram, e relacionávamos à chegada dos colegas imigrantes. Isso foi muito bacana. Ficavam realmente espantados com a dificuldade. O vídeo do Amazonas foi muito interessante, porque mostra algo totalmente diferente dentro do mesmo país. (Entrevista).

Entre as extensas contribuições dos debates sobre igualdade e diferença na educação e na pedagogia (LARROSA; SKLIAR, 2009; SKLIAR, 2003, AQUINO, 1998; SCHILLING, 2012), nos parece de grande valia a recuperação da síntese e dos alertas feitos por Larrosa e Skliar, em *O Nome dos outros – Narrando a alteridade na cultura e na educação* (2009), trabalho em que os autores fazem um exercício de afastamento para tratar de alteridade e educação, perguntando-se em que medida as novas retóricas nas narrativas sobre diversidade representam uma real ruptura. Tratam essencialmente de duas: (1) dos discursos em torno do multiculturalismo e (2) dos que pregam a tolerância com os outros.

O ponto de partida é a forma predominante de tratar da diferença ao longo do século XX, que que resumem num esforço constante de apagamento ou eliminação física e simbólica do outro, um “outro como fonte de todo mal”. Num contexto em que se registraram genocídios, matanças étnicas, apartheid, ditaduras, e que se observou o crescimento do racismo, da homofobia, sexismo e xenofobia. E como um dispositivo importante a ser entendido no que chamam de maneira tradicional de lidar com as diferenças, remetem aos dispositivos de construção de sujeitos e regimes de verdade de Foucault e os mecanismos de produção de alteridade que atuam simultaneamente com o simples ato de nomear. Ou seja,

explicitam a lógica binária inventada pela modernidade, em que se nomeia o componente negativo: marginal, indigente, louco, estrangeiro etc. E por oposição existiria, então, um "normal". "Necessitamos do outro para justificar a nós mesmos", dizem. O louco confirma nossa razão: a criança, nossa maturidade; o estrangeiro, nosso lugar. Um discurso, portanto, que proíbe formas híbridas de identidade e desautoriza a troca numa operação ideológica que dissimula uma incongruência que é constitutiva de toda a estrutura social.

Na educação, essa concepção se expressa claramente na busca incansável pelo homogêneo – toda baseada em binarismos e em apagar as diferenças. Se é para o diferente entrar na escola, apaga-se os idiomas que não o oficial, apaga-se qualquer marca de traço cultural, corrige-se qualquer desvio.

A emergência do discurso multiculturalista, continuam os autores, trataria de reforçar o outro como parte de um "grupo cultural", fixando sujeitos a únicas ancoragens de identidade, como se não pudessem ser outra coisa, numa discussão muito próxima da que estabelecemos em nosso primeiro capítulo a propósito do essencialismo diferencialista. Nessa concepção, o alerta é para a falsa premissa de que as culturas representam comunidades homogêneas de crenças e estilos de vida - pois nessa concepção também não existiria espaço para a constituição de identidades plurais. Portanto torna-se um discurso cercado de armadilhas quando a pergunta por diferenças não é acompanhada por como esses fragmentos se articulam, sobretudo considerando as dimensões de exclusão e desigualdade. Mais do que isso, Larrosa e Skliar (2009) convidam a pensar quem são esses outros na representação multicultural? Existem tal qual ou se tratam de imagens e representações construídas?

Na educação, continuam os autores, as traduções pedagógicas do multiculturalismo são feitas de muitas formas, sendo uma delas a realização de iniciativas sob a ótica folclórica, com festejos, comemorações com base no exotismo, costumes de povos e culturas essencializadas. Outra maneira muito comum é reduzi-las a um discurso de déficit, as quais são sempre definidas pela falta de algo, ou uma necessidade especial. Ainda, essa tradução pode ocorrer pelo esforço de uma presença no currículo, quando se trata de incluir fotografias e descrição de outros grupos, mas com uma incapacidade de aprofundar-se nas culturas, idiomas e traços em geral que marcam essa diversidade. Ensina-se, mas não se vive, sintetizam. Nesse ponto, a discussão remete aos debates sobre os diferentes saberes: o que é conhecimento válido? Quando um saber é qualificado como competente e elaborado para ser de todos e ensinado na escola?

Os autores discorrem também sobre o discurso da tolerância, um discurso repleto de ambiguidades, que pode gerar um pensamento frágil e, no limite, indiferença e morte do

diálogo. Deveriam os intolerantes também ser tolerados? Na educação, afirmam, por esta lógica exerce-se a tolerância quando se admite na escola pública os filhos das minorias, mas também quando se tolera a competição como paradigma principal do sistema educativo.

E finalmente perguntam se alguma das novas abordagens produziria transformações sociais e culturais e, no limite, se questionam o que chama de hegemonia da normalidade. Em outra obra, Skliar (2003), recorre a Foucault para o exercício de tentar inverter epistemologicamente o problema da anormalidade, centrando-o na normalidade, isto é, fazendo da existência do normal o problema mais significativo. O normal, a norma, a normalização – esses, sim, seriam os problemas a serem compreendidos.

Ainda sem apontar muitas saídas para tais armadilhas discursivas que muitas vezes revestem projetos e iniciativas bem intencionadas, os autores deixam clara sua crítica para o fato de que nem o discurso multiculturalista nem o da tolerância avançaram na forma de tratar a diferença num horizonte de transformação, ainda que obviamente estejam em outro paradigma daquele binário nomeado por eles como o "outro como fonte de todo mal".

A nosso ver, uma importante chave para o entendimento da questão está na contribuição de Nancy Fraser apresentada em nosso primeiro capítulo, que sugere articular ao discurso multiculturalista as reivindicações por reconhecimento, participação e distribuição, numa perspectiva de luta por justiça. Para olhar a educação, Candau (2006) reconhece as relações de poder inerentes a este desafio e propõe uma orientação intercultural que tenha por base o direito à diferença, a luta contra todas as formas de discriminação e também de desigualdade social. Para a autora, em dialogo com Stuart Hall e com os debate sobre hibridização propostos por Canclini, o ponto de partida é o entendimento das identidades como em permanente movimento e a cultura como necessariamente conflitiva. Portanto a afirmação da diferença deve ser articulada a uma agenda política de transformação e a diversidade afirmada dentro de um compromisso com a justiça social, caso contrário corre-se o risco de acomodar-se à ordem social vigente (CANDAU, 2006).

Ou, como lembram Larrosa e Skliar (2009), recorrendo a Derrida, pensar na diferença que sofre deslocamentos dentro de outra, e assim você não determina onde termina um sujeito, amplia-se assim os limites da identidade. Em outra passagem, Skliar (2003) recorda, a partir de Baudrillard e Guillaume, que em todo outro existe o próximo e o outro radical – em francês *autre* refere-se a todo outro, enquanto *autri* poderia ser traduzido como próximo. Então um outro que é diferente de mim, mas é alguém previsível, compreensível, maleável. Ao mesmo tempo, existiria então o outro radical: inadmissível, incompreensível, impensável.

O pensamento ocidental, diz o autor, continua reduzindo o outro ao outro próximo. Enquanto na alteridade radical residiria uma alteridade ingovernável, de ameaça, explosiva.

> Pode ser que o outro, na sua alteridade radical ou na sua singularidade irredutível, tenha se tornado perigoso ou insuportável e por isso seja necessário exorcizar a sua sedução? Ou será, simplesmente, que a alteridade desaparece progressivamente com o aumento em potência dos valores individuais e a destruição dos valores simbólicos? Seja como for, o caso é que a alteridade começa a faltar e que é imperiosamente necessário produzir o outro como diferença na falta de poder viver a alteridade como destino. (SKLIAR, 2003, p. 26-27).

Skliar (2003) propõe, por fim, inserir neste debate a pergunta: "e se o outro não estivesse aí?", à qual ele responde com um exercício de perplexidade:

> Porque sem o outro não seríamos nada (…) porque a mesmidade não seria mais do que um egoismo apenas travestido. Porque se o outro não estivesse aí, só ficaria a vacuidade e a opacidade de nós mesmos, a nossa pura miséria, a própria selvageria que nem ao menos é exótica. Porque o outro já não está aí, senão aqui e em todas as partes; inclusive onde nossa pétrea mesmidade não alcança ver (SKLIAR, 2003, p. 29).

4.5.5. Criando estratégias, reinventando um lugar

Registramos também, a partir das narrativas encontradas, um conjunto de estratégias e práticas sociais, individuais e coletivas, que mostram a busca por caminhos para lidar com a presença das pessoas imigrantes e refugiadas no ambiente escolar. Dessa maneira, as relevantes denúncias que se tornaram cada vez mais públicas a propósito das dinâmicas discriminatórias e violentas e da falta de preparo para o acolhimento de maneira geral[164], coexistem com a observação de esforços que vão na contramão. Cria-se maneiras, mobiliza-se quem está mais acessível, e em geral reinventa-se o lugar (e a si mesmo).

Quando narrava a chegada dos alunos cujo idioma nativo era o espanhol, uma das entrevistadas comentava que alguns professores já tinham por prática colocar o recém-chegado ao lado de colegas bilíngues – valorizando, inclusive, aqueles capazes de falar dois idiomas. Teria lugar aí um processo de tradução inicial facilitada por um par, até que a criança ou adolescente não precisasse mais desse apoio. Como registramos no depoimento:

---

[164] Além das referências de pesquisa e instituições, o tema foi objeto de matérias jornalísticas. Ver, por exemplo, BRANDALISE, Vitor Hugo. "Autista, não, imigrante", publicada pelo Estado de S. Paulo em 19 de Março de 2017. Disponível em https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,autista-nao-imigrante,70001705273. Acesso em: 15 Jan. 2019.

> Eu não entendia muito bem esse processo, se o aluno acabou de chegar, como daqui a pouco ele tá escrevendo em língua portuguesa? Eu não sei te dizer como começou isso, mas foi uma estratégia de sobrevivência que os professores usavam há mais de 10 anos, ou 20 anos quando começaram a chegar os alunos imigrantes. Os professores não sabiam o que fazer, eles não falavam espanhol, e os alunos não falavam português, então foi uma estratégia de sobrevivência mesmo, e foram fazendo esses agrupamentos produtivos. Isso perdura até hoje, e funciona muito bem. Tivemos um aluno que chegou da Argentina no ano passado, não falava uma palavra em português. E a gente colocou ao lado de uma aluna bilingue, e em 3 meses ele estava falando e escrevendo em português. E em casa ele continuava falando espanhol em casa normalmente. (Entrevista)

Os registros dos processos de formação de professores/as empreendidos pela Secretaria Municipal de Educação igualmente mostram situações importantes de serem relatadas. Num deles, um coordenador pedagógico da Zona Leste, num momento de relatos, compartilhou a história de uma criança síria[165], na época com 11 anos, que ao ouvir fogos teria ficado atordoada, gritando e se escondendo debaixo da mesa. Diante da reação dos colegas, de susto e riso ao mesmo tempo, o professor e o coordenador intervieram, indagando o quanto se conheceria sobre ela e sobre a Síria: só sabiam que era uma menina de outro país que não falava português. O grupo entendeu naquele momento que teria de buscar uma estratégia para lidar com a questão e, como aparece num de nossos depoimentos, de transformar o que era um problema num tema pedagógico.

> Começou a falar no Oriente Médio, nos conflitos, história (…) E agora os alunos tem que desenvolver um trabalho de fim de curso autoral, como se fosse um TCC mesmo. E ali muitos grupos de alunos fizeram trabalho sobre a Síria e apresentaram trabalho sobre isso. (…) E nesse momento a Guerra na Síria entrou dentro da escola. Mas como não nos preocupamos apenas com o currículo formal, nos preocupamos também com o currículo dos corredores, aquele que não está escrito, mas é executado na cultura escolar. Os alunos, a partir da tragédia que conheceram sobre a Síria, começaram a receber muito bem essa menina e todos os outros que estavam lá. Ela deixa de ser invisível dentro da escola. (Entrevista).

A própria criação, existência e atuação do Coletivo *Sí, Yo Puedo*, como um exemplo entre outros movimentos e coletivos na cidade, é um dado de grande relevância. Destacamos, nesse sentido, quando nos foi narrado o momento em que o grupo decide deixar de ser projeto para que "fosse também um ator, um ator de luta", como aparece nesta passagem:

> Transformamos o projeto num coletivo, para que não tivesse fim, e para que fosse também um ator, um ator de luta. Luta pelo acesso à educação, que a gente viu que não havia políticas de inclusão que favorecessem a permanência, porque o acesso estava melhorando. Mas a permanência não estava sendo garantida. Nossos jovens

[165] Este registro tornou-se público, a partir também de menção em texto e vídeo no Blog do Sakamoto, no Portal Uol, disponível em https://blogdosakamoto.blogosfera.uol.com.br/2016/05/07/como-preparar-as-escolas-brasileiras-para-receber-migrantes-e-refugiados/. Acesso em: 25 de Jan 2019.

> desertam muito mais. E quando fui falar isso para uma gestora do estado, ela me disse "não são só seus jovens, os brasileiros também estão desistindo". Ah, tá, então não vamos fazer nada. Os imigrantes desistem muito mais. (Entrevista).

A partir de um balcão de informações na Praça Kantuta, onde se informava sobre o acesso sobretudo ao sistema educativo, como continuar estudando. E lá as pessoas apareciam com demandas muito pouco esperadas, como aparece no depoimento abaixo.

> As pessoas no final apareciam para falar do que queriam (…) Ah vocês ajudam, eu quero ser técnico de futebol. Ah é? E eu não sabia, mas descobri que técnico de futebol tem que ser formado em educação física ou fisioterapia. No começo foi muito legal isso. Muitas demandas que eu nem imaginava. Ao mesmo tempo fui fazendo o caderno de apoiadores, às vezes passava alguém dizendo sou fisioterapeuta, daí eu conectava. (Entrevista).

A leitura dessas entre outras diversas práticas e estratégias empreendidas no cotidiano de trabalho educativo com as populações imigrantes aponta para uma miríade de esforços que movem a temática – reconfiguram o lugar e em todo caso extrapolam os limites do tratamento clássico à presença imigrante contemporânea como um "problema a resolver-se". Negam-se possíveis fórmulas e verdades rígidas para fazer-se algo com o existe ali no território, inventa-se algo novo e reconfigura-se o lugar.

A observação de tais dinâmicas nos remete às reflexões de Michael de Certeau, quando este autor versa sobre as práticas de resistência, sobre as possíveis "escolhas dentro do que está dado". Em *A Invenção do Cotidiano* (1998), Certeau discorre sobre as práticas comuns, delimitando assim um campo de pesquisas que tem como objeto as experiências particulares ou, nas palavras do autor, "as frequentações, as solidariedades e as lutas que organizam o espaço onde essas narrações vão abrindo um caminho" (CERTEAU, 1998, p. 35). Assim, levanta a necessidade de olhar detidamente para os procedimentos, as bases e as possibilidades dessas práticas cotidianas comuns, que, no entanto, nem sempre são de fácil entendimento, por vezes escondidas nas regiões definidas e ocupadas pelos sistemas da "produção".

A pergunta de Certeau, nesse caso, está centrada no que o autor chama de "operações dos usuários", referindo-se aos povos dominados de maneira geral nos debates sobre poder e resistência, como diz ele, "supostamente entregues à passividade e à disciplina", verdade que o historiador já de entrada coloca em xeque, lembrando que "o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada" (*Ibid*, p. 38). Em suas palavras, seria olhar para a "construção de frases próprias com um vocabulário e uma sintaxe recebidas" (*Ibid,* p. 40).

Parece-nos valiosa a menção que o autor faz aos estudos sobre a microfísica do poder, de Michel Foucault, que em obras a partir de *Vigiar e Punir* passou a centrar-se não mais nas instituições e aparelhos que exercem o poder como o fez em estudos anteriores, mas sim nos dispositivos de vigilância mais pulverizados que em conjunto configuram mecanismos de controle e dominação. Para Certeau, no entanto, faz-se necessário ir além e olhar para as formas pulverizadas de resistência, formas encontradas de não submissão dentro do sistema que está dado. Como diz o autor, "mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela", que procedimentos populares jogam com os mecanismos da disciplina e não se confirmam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que "maneiras de fazer" formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou "dominados"), dos processos mudos que organizam a ordenação sócio-política (*Ibid*, p. 41).

4.6. Nota final sobre o contexto local

O exercício de olhar para o debate educativo a propósito da presença de imigrantes em São Paulo indicou uma sobreposição de discursos que coexistem e disputam espaço no cotidiano da cidade – ora contraditórios, ora convergentes. Antes de tudo, a temática se apresentou como em constante movimento, gerado pela presença de redes dinâmicas, encontros, iniciativas de artes e cultura, diálogo e trocas constantes – em espaços por onde circulam imigrantes e não imigrantes. Foi possível observar dentro desse movimento um primeiro deslocamento, que leva o campo educativo a aumentar sua participação nesse espaço, espaço aberto.

Os esforços da gestão municipal despontaram como um momento histórico na consolidação de políticas públicas para imigrantes, como já registraram pesquisas anteriores, catalizando discursos e ações antes já empreendidas em menor escala por coletivos e movimentos sociais, e respondendo às suas demandas por direitos e emancipação. Ao tratar os e as imigrantes como interlocutores das políticas que lhes dizem respeito, um novo passo foi dado rumo ao reconhecimento. No cotidiano, essa dinâmica negocia com as múltiplas camadas do debate mundial e nacional, também presentes.

De maneira próxima aos documentos de natureza global, foi possível observar a presença, em meio a uma reconfigurada teia discursiva, de um enfoque vitimizador, que continua tratando as mobilidades como um problema que gera outros, assim como a menção

ao medo de uma invasão a despeito dos números em absoluto relevantes. Na cidade, no entanto, estas coexistem e disputam espaço com outras versões e perspectivas.

As relevantes denúncias que se tornaram cada vez mais públicas a propósito das dinâmicas discriminatórias e violentas e da falta de preparo para o acolhimento, de maneira geral, coexistem com a observação de esforços que vão à contramão. Inventa-se maneiras, mobiliza-se quem está mais acessível, e em geral reinventa-se o lugar (e a si mesmo) como dissemos anteriormente. A partir das narrativas encontradas, foi possível ver um conjunto de estratégias e práticas sociais, individuais e coletivas, que mostram a busca por caminhos para a participação das pessoas imigrantes e refugiadas no ambiente escolar e na cidade.

A constatação de discursos e práticas racistas e xenofóbicas, assim nomeadas por órgãos do poder público municipal, é um dado de importante relevância, já que a superação de tais práticas hierárquicas depende necessariamente de seu reconhecimento.

É muita clara a escuta de um lugar de reivindicação que amplia o sentido conferido ao direito à educação historicamente: não se demanda apenas entrar e concluir o percurso educativo sem entraves, mas uma educação que valorize e promova a interculturalidade. O tema da diversidade, do lugar da diferença, apareceu como uma questão central no âmbito educativo: como fazer? A nosso ver, mais que como incluir ou integrar, a pergunta seria como ampliar a participação em pé de igualdade, considerando as diferenças, mas sem essencializá-las. A ausência de fórmulas é um dado positivo. O caminho pareceu de buscas e tentativas. O desejo por "fazer algo a respeito" apareceu – quando o tema aparece, quando aparecem as falas, confirmando nossa hipótese, aparecem também as práticas. Ainda que sem um fio condutor ou direcionamento explícito, multiplicam-se as ações. E não por acaso: o tema é a essência do que se espera de um sistema educativo universal, que se pretende um espaço de todos e todas.

Assim, a leitura empreendida nos leva a novos deslocamentos, como apontamos anteriormente, para as questões dadas como certas. Da mesma forma que se faz necessário pôr a nu a questão do "imigrante ideal", faz-se importante refletir sobre o fictício "estudante ideal" para o qual a escola moderna foi pensada. Aquele normal que nunca existiu, como já narrava Machado de Assis em seu clássico *O Alienista*, de 1882, quando dr. Bacamarte começa a mandar cada vez mais pessoas para a instituição feita para loucos, pois para ela iam qualquer um que apresentasse uma mínima obsessão, qualquer pequena dúvida, qualquer comportamento de dissidência. Não sobrou ninguém.

Entre as ausências, percebemos que as migrações internas, o migrante interno, sobretudo o nordestino que tanto ocupou um lugar nos anos anteriores, não aparece na

produção documental recente que trata de mobilidades e educação na cidade. Onde estão? Já são parte?

Um outro aspecto por nós registrado é a relevância de olhar-se para estes atores coletivos de imigrantes como fundamentais na luta pela educação pública de qualidade na cidade e no país – para além da luta dos direitos dos e das imigrantes em si mesmo. Exercem um papel ainda pouco notado na qualificação da nossa própria luta local pela realização de direitos – seja trazendo experiências que extrapolam as nossas, seja contribuindo com outras visões. Longe de romantizar essa presença, é necessário vê-la como um exercício de ampliação de nossa (frágil) democracia.

A questão nos traz de volta outra contribuição de Hannah Arendt: sua conhecida afirmação de que a educação relaciona-se ao nascimento, que por sua vez relaciona-se com a capacidade de um novo começo. Em *A Condição Humana*, diz que o recém-chegado, quem nasce, tem a capacidade de começar algo novo. Para ela, a educação seria um dispositivo inserido no ato de "vir ao mundo" – e o mundo, para a filósofa, é uma criação humana, é o espaço compartilhado entre as pessoas, o espaço da aparência, do visível, onde se pode ser visto e ouvido pelos outros. É o mundo que preexistia à nossa chegada e sobreviverá à nossa breve permanência. A educação tem a ver com a forma como colocamos o mundo para quem nasce, – e em nosso caso também para quem chega de fora – , a partir de sua dupla face: hospitaleira (oferecendo a capacidade de recomeçar, de renovar o próprio mundo) e hostil (quando nega a capacidade de começo e nega sua própria renovação). A renovação e possibilidade de viver algo novo, que transforme o lugar e nos transforme, depende, assim, do quanto se permite aos que chegam participarem também dessa construção.

Considerações finais

Sobre negar a representação e a palavra em primeira pessoa

Na estrada, ponho meu corpo a ventos.
Aves me reconhecem pelo andar
(Manuel de Barros, Poesia Completa, 2010)

Migrar, resistir, construir e transformar
(Lema do 8 Fórum Mundial
das Migrações, 2018, México)

Mbembe diz que o sujeito do político vem ao mundo e a si mesmo através de um gesto inaugural, que é sua capacidade de dizer não. E é essa força de recusa, diz ele, que constitui o momento primeiro do político e do sujeito, um exercício no movimento de descolonização. Recusar a submissão e, antes de mais, uma representação, é o que propõe. Para o autor, nos contextos racistas, representar é a mesma coisa que desfigurar, e a vontade de representação está na base de uma vontade de destruir (MBEMBE, 2017, p. 185). "Trata-se de fazer uma coisa passar violentamente a não ser nada. Representar participa, portanto, simultaneamente de um jogo de sombras e de uma devastação, mesmo se, depois de tal devastação, alguma coisa, que pertencia à ordem anterior, ainda sobreviva". Diz o autor:

> Enquanto operação simbólica, a representação não abre necessariamente caminho para o reconhecimento recíproco. Antes de mais, na consciência do sujeito que representa, o sujeito representado corre sempre o risco de ser transformado num objeto ou num brinquedo. Ao deixar-se representar, perde a capacidade de criar, para si e para o mundo, uma imagem de si. É obrigado a vestir uma imagem contra a qual tem de lutar sem tréguas. Lutar contra uma imagem do afável; da qual dificilmente se desprenderá; da qual não é autor e na qual de modo algum se reconhece. De seguida, e em vez de ser "plenamente aquilo que ele é", na medida do possível, está condenado a viver a sua consciência como uma falta. Na história do encontro entre o Ocidente e os mundos longínquos, existe de fato um modo de representar o outro que o esvazia de qualquer substância, deixando-o sem vida, "num corpo a corpo com a morte, uma morte antes da morte, uma morte na vida. (*Ibid*, p. 186).

A recusa, continua o autor, está relacionada à disposição para a luta – seja ela de "libertação, descolonização, desordem, mudar a ordem do mundo, aparição, saída da grande noite, vinda ao mundo" (*Ibid*, p. 187). E a luta, explica, não é espontânea, mas organizada e consciente, fruto do que chama de uma "decisão radical". Essa recusa ao que está posto

apareceu de muitas maneiras durante nosso percurso de escuta, quando se nega o que está dito, quando se diz de outra maneira, quando se buscam outras formas e modos de fazer, falar e viver.

O registro do "não nos representa" é um primeiro ponto a destacar-se. A predominância de concepções e representações socialmente construídas recebem críticas e respostas por parte dos e das imigrantes aos quais se referem. No caso das populações bolivianas em São Paulo, a modo de exemplo, mais que uma concepção diferencialista, é uma concepção miserabilista que muitas vezes predomina. As recorrentes (e legítimas) denúncias de trabalho análogo ao escravo terminaram por gerar uma imagem bastante centrada na exploração dos trabalhadores imigrantes. Coletivos de imigrantes já se mobilizaram em torno da construção de uma nova imagem de si mesmos (SILVA, 2012), fazendo com que a afirmação de que "não somos vulneráveis" seja algo comum de ser ouvido em espaços de luta e resistência em que participam. Bastante simbólica é a rejeição, pelo próprio grupo, da imagem que conecta imediatamente as populações imigrantes bolivianas em São Paulo ao trabalho escravo – não se nega a relação de exploração no âmbito do trabalho, mas enfatiza-se que sua presença na cidade vai muito além dessa definição reducionista (CORTES, 2013; FREIRE, 2008). A mesma questão também aparece na narrativa do Coletivo *Sí, Yo Puedo*, quando menciona as condições degradantes de trabalho na costura, explica que a maioria coloca de forma diferente: "Estão trabalhando em oficinas, sabe que as condições não são ideais, mas estão fazendo isso de maneira consciente como algo temporário, que é o que a gente também alimenta" (Entrevista).

A construção dessas representações, como dissemos anteriormente, passa também pela academia, como diz a reflexão de Fernandez (2017), quando corajosamente narra no artigo *No nos sentimos identificadas. La etica de lo concreto em los procesos de investigación con personas migrantes* a não autorização da publicação de seu trabalho por parte da associação de mulheres migrantes sobre a qual o texto dissertava – simplesmente não se sentiam identificadas com a forma como sua dinâmica era ali descrita, motivo de reflexões fundamentais compartilhadas pela autora. Para ela, as muitas omissões nas pesquisas que tratam do sujeito em mobilidade são frutos, em parte, do legado de etnificação que prevalece e da reprodução de um sujeito menor de idade, por quem se poderia falar e do qual não se esperava ter capacidade de visão e raciocínio próprios.

Do mesmo modo, Évora (2015, 2016) chama a atenção para a necessidade de aplicar-se às mobilidades uma perspectiva da heterogeneidade das práticas e estratégias dos atores desenvolvidas à escala transnacional e das capacidades dos migrantes tomarem seus destinos

na mão e impulsionarem, também, novas regras do jogo. Dito de outro modo, diz a autora, trata-se de evitar reduzir os migrantes à sua força de trabalho e reconhecê-los tanto pelas suas competências em conectar e em transcender mundos económicos e culturais diferentes como pelas suas capacidades de influenciar o funcionamento da sociedade global.

Reivindicação por voz própria e participação

Ao longo da realização deste estudo, direcionamos o olhar também para a produção disponível em primeira pessoa, que foi aos poucos emergindo na forma de narrativas e relatos presentes, de extraordinária potência. Da literatura no exílio aos incontáveis depoimentos, das memórias escritas por imigrantes, dos registros no Museu da Imigração às coletâneas realizadas por coletivos de não nacionais. Quando fizemos a entrevista com a representante do Coletivo *Sí, Yo Puedo,* ela me presenteia com o livro *Histórias que se Cruzam na Kantuta*, com o depoimento de seis imigrantes na cidade, indagando: "Mas você já conhece a minha história, não?". De certa maneira, dizia, temos contado nossa história. Para Mbembe, é revelador que, por entre os primeiros escritos afro-americanos, haja muitas autobiografias. Dizer "eu" não será a primeira palavra de qualquer conversa, pela qual o ser humano procura ganhar existência enquanto tal?" (MBEMBE, 2017, p. 210).

Uma das questões chave para a elaboração de nossa própria narrativa, lembra Artières (1998), são justamente as peças que escolheremos, entre muitas, para a montagem de nossa própria história, justamente as peças de nosso arquivo: trata-se de uma prática de construção de si mesmo, e também uma prática de resistência. Arquivar a própria vida é se por no espelho, é contrapor a imagem social à imagem íntima de si próprio, diz o autor. Não é uma prática neutra, é uma forma de refutar-se a representação que se tem de nós, é desafiar a ordem das coisas (ARTIÉRES, 1998, p. 29).

A constante reivindicação por voz própria foi registrada muitas vezes durante este percurso de escuta, também de maneira conflitiva entre agentes que se ocupam da temática cotidianamente em São Paulo. Como relatava publicamente um imigrante congolês durante evento sobre educação[166], "são muitas as pessoas que falam por nós. Mas um brasileiro não sente a mesma coisa que eu como imigrante no Brasil, mesmo os brasileiros que estão nas quebradas". O debate sobre a legitimidade das organizações sociais aparece em pesquisas anteriores como Paes (2017) e Tavares de Freitas (2015), que problematiza a atuação de

[166] Seminário encerramento projeto "Tendas de Cidadania", promovido pelo CDHIC. Representante do Centro Cultural Imigrante, há dois anos vivendo em São Paulo.

organizações em nome dos imigrantes, passando a desempenhar, além das atividades de pressão política pela ampliação de direitos e de assistência a recém-chegados, as atividades de representação política nos espaços que vão aos poucos sendo abertos. A relação por vezes conflitiva entre os sujeitos e seus representantes aparece também no relato de uma de nossas entrevistadas, quando narra que "não demos a ninguém o poder de falar por nós" (Entrevista).

Também como ponto revelador da reivindicação por voz própria anotado por nós foi a demanda por canais, de cultura e comunicação. Na Primeira Conferencia Municipal, as demandas incluíam por exemplo a criação de um órgão público que pudesse oferecer apoio às iniciativas culturais da população imigrante, a formação continuada para capacitação de agentes responsáveis pelos serviços públicos para o convívio com a diversidade cultural e linguística, espaços na cidade para sediar associações de imigrantes com projetos culturais, além do reconhecimento pelo poder público dos eventos e feiras de imigrantes na agenda cultural da cidade. Além disso, reivindicava-se diretamente espaço no espectro radioelétrico para mídias de migrantes, incentivo às mídias comunitárias já existentes de imigrantes[167], com reserva orçamentária, além de espaço nas mídias públicas para tratar da temática.

O relatório do IPPDH igualmente registrou importantes depoimentos sobre o papel que pode desempenhar a cultura, sobretudo na desconstrução dos estereótipos negativos, como por exemplo o de um imigrante do Peru, quando afirmava que "queria mostrar o lado intelectual. O peruano não é só comida, o boliviano não é só danças. Há mais. A ideia era usar a literatura para mostrar aquele talento, que acabamos descobrindo. Eu acabei descobrindo literatura boliviana, que não conhecia nada" (IPPDH, p.224). Ou o imigrante da Colômbia, que mostrava o incômodo com a imediata correlação que se faz, em solo brasileiro, de seu país de origem ao narcotráfico, guerra, Pablo Escobar: "Eu falava Colômbia é mais do que isso. Assim começou o meu interesse por mostrar um pouco a cultura da Colômbia" (*Idem*).

Nessa mesma linha, aparece, também, a preocupação com a memória. Qual o lugar da narrativa das milhares de pessoas que aqui chegam? A pergunta requer matizes. Mais uma vez dialogando com Mbembe, é válido lembrar como esse lugar, em si mesmo, é também objeto de desigualdades. "Não é desejável que essa figura entre no museu" (MBEMBE, 2017, p. 226), diz em referência às várias populações excluídas e discriminadas. "Essas humanidades ficaram logo excluídas do direito ao mesmo tratamento, ao mesmo estatuto e à mesma dignidade que as humanidades conquistadoras", diz ele, reforçando que terminaram inclusive submetidas a outras regras de classificação e a outras lógicas de apresentação.

Nossa pesquisa coincidiu com um momento de reflexão do Museu da Imigração de

[167] http://midiasdemigrantesdesp.com.br/home

São Paulo, com uma interface bastante expressiva com o campo educativo – e muito simbólica dos debates empreendidos na cidade acerca da temática. O complexo que hoje abriga o museu preserva o edifício da antiga Hospedaria de Imigrantes do Brás, que funcionou entre 1887 e 1978 como uma casa de passagem que recebia, acolhia e encaminhava para postos de trabalho as pessoas que chegavam ao Brasil, sobretudo europeus que entravam pelas embarcações do porto de Santos. Conhecida por guardar a memória daquela época, a casa decide então abrir-se para o registro de iniciativas[168], experiências e inclusive luta por direitos relacionadas aos movimentos migratórios contemporâneos, como escutamos em relato:

> O que a gente vê aqui? Pessoas que têm um carinho muito grande por essa casa, que acolheu os seus familiares, mas que talvez não tenham um olhar tão generoso pelas pessoas que chegam aqui. O que existe é uma empatia muito grande por essa Grande Imigração que passou pela Hospedaria, mas ao mesmo tempo um olhar menos generoso para o grupo de imigrantes como um todo. Visitam porque querem cidadania da Italia, de Portugal. Muita gente querendo virar europeu. Também querem ser migrantes talvez. (Entrevista)

A atitude de colocar lado a lado a experiência das antigas migrações europeias – em geral incentivadas e selecionadas pelo Estado – e os múltiplos registros das migrações recentes – em que se sobressaem imigrantes da América do Sul, África e Caribe – oferece uma perspectiva interessante com potencial de instigar o público a repensar-se, a repensar-nos. É possível encontrar um diálogo entre elas? Numa das rodas de conversas sobre educação e refúgio realizadas nas instalações do próprio Museu[169], presenciamos uma senhora de origem ucraniana escutando com atenção o depoimento de um garoto que chegava da Angola, o que a fez afirmar, em seguida, que a história que ali ouvia remetia às mesmas que seus antepassados narravam. Abre-se, talvez, uma brecha para o diálogo.

---

[168] Entre as iniciativas, incluíram-se também a memória dos processos de lutas e participação política através de exposições. Uma delas – Conselheiros extraordinários migrantes nos conselhos participativos municipais‖ – começou a ser desenvolvido no segundo semestre de 2014 e teve como proposta registrar a participação política inédita de migrantes residentes na cidade de São Paulo nos Conselhos Participativos Municipais, organismos de atuação da sociedade civil com a finalidade de ampliar a participação popular e tornar mais transparente o trabalho nas subprefeituras. No segundo semestre do ano de 2015, o Museu deu início ao projeto Mulheres em movimento: migração e mobilização feminina no estado de São Paulo. A iniciativa vem da percepção de um importante momento vivenciada no campo da migração feminina em São Paulo, com demandas específicas levantadas por coletivos de mulheres ou projetos liderados por mulheres. A própria formação, em 2014, da Frente de Mulheres Imigrantes e Refugiadas, marca a emergência do tema da mulher dentro do movimento social de migrantes. Ver: WALDMAN, Tatiana. Novos Migrantes na Antiga Hospedaria do Brás, 2018.

[169] O encontro realizado no dia 4 de outubro de 2014 no Museu da Imigração, com o título "Que educação queremos? Uma tarde de diálogo sobre o acesso à educação de refugiados e solicitantes de refúgio em idade escolar na cidade de São Paulo" surgiu a partir de uma iniciativa conjunta do Museu da Imigração e da organização Eu Conheço Meus Direitos (IKMR), organizações que gentilmente concordaram em que os dados fossem registrados. Participaram do evento sete adultos e dez crianças. O resultado desse exercício específico foi registrado em artigo por nós publicado na obra de MAZZA e NORÕES (2016): "Educação e migrações internas e internacionais: um diálogo necessário".

Nota final: sobre democracia e nosso estatuto de passagem

"O século XXI abre com uma confissão, a da extrema fragilidade de todos. E do Tudo. Começando com a ideia do "Tout-Monde", que Glissant recentemente poetizou.", diz Mbembe (MBEMBE, 2017, p. 243). Em outra passagem, indaga: "poder permanecer e poder mover-se livremente não serão condições *sine qua non* da partilha do mundo ou, ainda, do que Édouard Glissant chamou "relação global"? (*Ibid*, p. 248). Mbembe, falando de nossa condição de passantes, de nossa situação comum de vulnerabilidade no mundo, propõe um pensamento de passagem, de travessia e circulação. Tem a ver com o trajeto, a circulação e a transfiguração de forma que habitar não é pertencer. Recusa, assim, as classificações que imobilizam, no elogio de uma ética que considerará a tradução, os mal-entendidos e conflitos, recuperando o corpo, o rosto, a palavra.

Em diálogo, Brah afirma que só existe um corpo se carregar um nome, e esse nome conjuga-se com o rosto. "Não existe reconhecimento recíproco sem se reclamar o rosto do outro como, se não semelhante ao meu, pelo menos próximo do meu. Este gesto de reclamar a face do outro como rosto do qual sou a priori o guardião opõe-se diretamente ao gesto de apagamento" (BRAH, 2011, p. 187). "O reconhecimento do humano que eu sou no rosto do homem e da mulher que está à nossa frente, eis a condição para que o "homem que está nesta terra" – esta terra enquanto terra de todos. E se é verdade que esta terra é de todos, não se pode exigir de quem quer que seja que volte à sua terra", diz a autora (*Ibid*, p. 187).

Mbembe indaga o que seria de fato ter nascido em algum lugar. Como é que esse acidente assinalará de maneira tão irrevogável quem somos, como somos conhecidos e por quem nos tomam? Por que determinará de modo tão decisivo aquilo a que temos direito? "A soma das provas, dos documentos e dos comprovativos que sempre serão precisos para esperar ter o que quer que seja, a começar pelo direito de existir, o direito de estar lá onde a vida afinal nos leva, passando pelo direito de circular livremente?" (*Ibid*. p.245).

> Carregamos em nós os países que nos viram nascer, os seus rostos, as suas paisagens, as suas multiplicidades caóticas, os seus rios e as suas montanhas, as suas florestas, as suas savanas, as estações do ano, o canto dos pássaros, os insetos, o ar, a humidade e o suor, a lama, o ruído das cidades, o riso, a desordem e a indisciplina. E a estupidez. Mas à medida que se caminha, esses países também deixam de nos ser familiares, e é agora em contraluz que às vezes os vemos (*Ibid*, p. 244)

Para o filósofo, não pertencer propriamente a nenhum lugar é próprio do ser humano, uma vez que, por sua condição de composto por outros seres vivos e outras espécies – sim, traz a lembrança de que a condição terrena não nos é exclusiva –, pertence a todos os lugares em conjunto (*Ibid*, p. 248). Portanto, aprender a passar constantemente de um lugar para outro deveria ser o seu projeto, uma vez que esse é, de todo modo, seu destino. "Mas passar de um lugar para outro é também tecer com cada um deles uma dupla relação de solidariedade e de desprendimento. A essa experiência de presença e de diferença, de solidariedade e de desprendimento, mas nunca de indiferença, chamemos a ética do passante" (*Ibid*, p. 248). Para ele:

> Atravessar o mundo, dar conta do grau do acidente que representa o nosso lugar de nascimento e o seu peso de arbitrário e de constrangimento, agarrar o irreversível fluxo que é o tempo da vida e da existência, aprender a assumir o nosso estatuto de passagem, uma vez que é provavelmente a condição em última instância da nossa humanidade, a base da qual criamos a cultura – são, talvez, afinal, as questões mais difíceis do nosso tempo, que herdamos de Fanon na sua farmácia, a *farmácia do passante (Ibid,* p. 245)

É assim que Mbembe convoca a figura de alguém que parte e liga seu destino ao daqueles que o acolheram e reconheceram, no seu rosto e em sua singularidade, uma humanidade. E nesse processo que implica tradução, mas também conflito e mal-entendidos, algumas questões irão dissolver-se por si, diz. "Emergirão então, numa relativa clareza, requisitos, se não de uma possível universalidade, pelo menos de uma ideia da Terra como aquilo que nos é comum, a nossa condição comum". (*Ibid*, p. 249).

A democracia vindoura só é possível com a clara distinção entre o universal e o "em comum", ou seja, do universal como a inclusão em algo já constituído. Em comum como relação de co-pertença e partilha – ideia de que temos um único mundo, e para que ele seja duradouro deve ser partilhado. Como fundar uma relação com os outros baseada no reconhecimento recíproco da nossa vulnerabilidade e finitude comuns?" (*Ibid*, p. 10). E para uma democracia planetária, diz ele, é necessário exigir justiça e reparação.

E então uma nova linguagem faz-se necessária, uma linguagem afiada, que tenha como fim atormentar a realidade não apenas para soltar seus cadeados, mas sobretudo para salvar a vida, diz. Essa nova linguagem passa pelo corpo, o rosto e a voz – outrora roubados por outros, e que se deve agora reerguer no que chama de um ato de verdadeira gênese, restaurando a vida, tecendo novas comunidades e recriando o mundo.

Galeria de Imagens

Cartazes da Campanha *We The People*, do artista gráfico, ativista e ilustrador estadunidense Sheperd Fairey (2017), em resposta às medidas anti-imigrantes anunciadas.

Campanha “Ninguém é Ilegal”, com versões em varias localidades. Lisboa, 2016. Foto: arquivo.

Placa na entrada de bairro conhecido pela presença de imigrantes africanos em Lisboa.
(Foto nossa, 2017).

Ilustração símbolo do I Dezembro Imigrante na cidade de São Paulo, 2014. (Acervo SME)

Cartaz de divulgação do II Dezembro Imigrante na cidade de São Paulo, 2015. (Acervo SME)

Exposição Direitos Migrantes, São Paulo, 2016.
(Fotos: Acervo Museu da Imigração)

Grafite na EMEF J.D.S., em São Paulo, realizada como parte das iniciativas pela diversidade. (Foto nossa)

REFERÊNCIAS

ADAIR, Jennifer. Creating positive contexts of reception: The value of immigrant teachers in U.S. early childhood education programs. **Education Policy Analysis Archives**. v. 24, n.1, 2016.

ALVES, Adriana de Carvalho; SILVA, Cristiane Santana. "Educação para Imigrantes: uma experiência na formação de professores na rede municipal de ensino de São Paulo". In: ORRÚ, Sílvia Ester (org). **Anais do I Simpósio Nacional "Por uma escola inovadora e inclusiva: desafios à Educação do século XXI"**. Poços de Caldas: UNIFAL-MG, 2017.

ALESINA, Alberto; *et al*. **Immigration and Redistribution**. NBER Working Paper Series. Cambridge: National Bureau of Economic Research, 2018. Disponível em http://www.antoniocasella.eu/nume/Alesina_June2018.pdf. Acesso em: 15 de Jan 2019.

AMARAL JÚNIOR, Alberto. **Curso de Direito Internacional Público**. São Paulo: Atlas, 2012.

AQUINO, Julio Gropa. **Diferenças e Preconceito na Escola**. São Paulo: Summus, 1998.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo – anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

_____. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

_____. **Responsabilidade e Julgamento.** São Paulo: Cia das Letras, 2004a.

_____. **A Condição Humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

AGANBEM, Giorgio. **Homo Sacer – O poder Soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

ARTIÈRES, P. Arquivar a própria vida. In: **Revista Estudos Históricos**, Marília, v. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

ASANO, Camila Lissa; TIMO, Pétalla Brandão. A nova Lei de Migração no Brasil e os direitos humanos. **Perspectivas América Latina**. n. 3. Junho 2017.

BACKEWELL, Oliver. Keeping Them in Their Place: the ambivalent relationship between development and migration in Africa. **Third World Quarterly**, v. 29, n. 7, p. 1341-1358, 2008.

BAENINGER, Rosana (Org). **Migração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

_____ *et al.* (orgs). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População —Elza Berquó – Nepo/Unicamp, 2018.

BALSERA, Maria Ron. Are schools promoting social and economic integration of migrant and ethnic minorities? The experiences of some young people of Ecuadorian background in Spain. **Journal for Critical Education Policy Studies**. Londres, v. 13, n. 11, p. 148-172, 2015.

BARALDI, Camila Bibiana Freitas. **Migrações Internacionais, Direitos Humanos e Cidadania Sul-Americana: o prisma do Brasil e da Integração Sul-americana**. 2014. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Instituto de Relações Internacionais, Universidade de São Paulo, São Paulo.

BARTLETT, Lesley; GHAFFAR-KUCHER, Ameena. **Refugees, Immigrants and Education in the Global South: Lives in Motion.** Nova York: Routledge, 2013.

_____; RODRÍGUEZ, Diana; OLIVEIRA, Gabriela. Migration and education: sociocultural perspectives. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1170, dez. 2015.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Confianza y temor en la ciudad**: Vivir con Extranjeros. Barcelona: Arcadia, 2005.

_____. **Modernidade e Ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. **Archipiélago de Excepciones**. Madrid: Katz, 2008.

_____. **Comunidade: a busca por segurança no mundo atual**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. **Estranhos à nossa porta**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

BAXI, Upendra. Politics of Reading Human Rights: inclusion and exclusion within the production of Human Rights. In: MECKLED-GARCIA, Saladin; ÇA, Basak. **The Legalization of Human Rights. Multidisciplinary perspectives on human rights and human rights law**. New York: Routledge, 2006.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Direitos Humanos: desafios para o Século XXI. In SILVEIRA *et. al.* (*orgs*). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 335-350.

BENHABIB, Seyla. **The Rights of Others** – Aliens, Residents and Citizens. Cambridge: Cambridge University, 2004.

BERTINO, Julia; SALA, Jose Blanes. Migrações Forçadas: categorização em torno de sujeitos migrantes In: JUBILUT, Liliana *et al.* (orgs). **Migrantes forçados: conceitos e contextos.** Boa Vista, RR : Editora da UFRR, 2018.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; Von SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes. Educação e Identidade Étnica: Panorama Histórico-Sociológico das Escolas Rurais de Origem Germânica no Estado de São Paulo. In: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia. **Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

BITTAR, Eduardo C.B. Educação e metodologia para os direitos humanos: cultura democrática, autonomia e ensino jurídico. In: SILVEIRA *et. al*. (*orgs*). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007. pp. 313-334.

BOSI, Ecléa. A substância social da memória. In: **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. pp. 13-48.

BRAH, Avtar. **Cartografías de la Diáspora**: Identidades en cuestión. Madrid: Traficantes de Sueños, 2011.

BOURDIEU, Pierre (org). **A Miséria do Mundo.** Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. **La Distinctión**. Paris: Lês Editions Minuit, 1979.

_____. **O Poder Simbólico**. Rio de Janeiro: Difel – Bertrand Brasil, 1992.

BUTLER, Judith. **Precarious life: the powers of mourning and violence**. Londres: Verso, 2006.

_____. **Quadros de Guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

CANÇADO TRINDADE, Antonio Augusto. **Tratado de direito internacional dos direitos humanos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1997.

CANCLINI, Nestor García. Las fronteras dentro de los países, las Naciones fuera de su Territorio. **Revista Diversitas**, São Paulo, n. 1, p. 16-28, Julho 2013.

CANDAU, Vera Maria. Educação em Direitos Humanos: Desafios Atuais. In: SILVEIRA *et. al.* (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. pp. 399-412.

_____; KOFF, Adelia Maria. Educ. Soc. Conversas com...sobre a didática e a perspectiva muulti/intercultural, **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006

CANDIDO, Antonio. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2001.

CANO-HILA, *et al*. Factores de riesgo y protección de las trayectorias académicas: voces y miradas del alumnado inmigrante en el contexto del área metropolitana de Barcelona, España. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud**, v. 14, n. 2, p. 1371-1387, 2016.

CASTLES, Stephen. Entendendo a Migração Global. Uma perspectiva desde a transformação social. **Rev. Inter. Mob. Hum.***,* Brasília, n. 35, p. 11-43, jul./dez. 2010.

CERBINO, Mauro, MACAROFF, Anahi. Un diálogo con José Manuel Valenzuela: Heridas abiertas en la frontera México-Estados Unidos. **Íconos**. Quito, n. 39, p. 169-178, 2011.

CERNADAS, Pablo Ceriani. A linguagem como instrumento de Política Migratória. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, n. 23, v.13, p. 97-112, 2016.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **A cultura no plural.** Campinas: Papirus, 2001.

COGO, Denise; SOUZA, Maria Badet. **Guia das migrações transnacionais e diversidade cultural para comunicadores – Migrantes no Brasil**. São Leopoldo: Institut de la Comunicación-UAB/Instituto Humanitas – Unisinos, 2013.

COMPARATO, Fabio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. São Paulo, Saraiva, 2001.

CORTES, Tiago Rangel. **Os migrantes da costura em São Paulo: retalhos de trabalho, cidade e Estado**. 2013. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

COURAU, Henri. Facing adversity together: stowaways and helpers in Sangatte. **Forced Migration Review**. v.14, 2002.

CROSO, Camilla. Estado, escuela y discriminación: hacia un paradigma de derechos humanos. In: Néstor López. (Org.). **Estado, escuela y discriminación: hacia un paradigma de derechos humanos.** Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires, 2011. p. 285-313.

_____; MAGALHAES, Giovanna Modé. Privatização da Educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 17-33, Mar. 2016 .

DANTAS, Sylvia. Interculturalidades. **Revista USP 8,** São Paulo, n. 114, p. 8-10. julho/agosto/setembro 2017.

DAVIES, Lynn. Teaching About Conflict Through Citizenship Education. **International Journal of Citizenship and Teacher Education,** v.1, n. 2, 2005.

DELEUZE, Gilles, GUATTARI, Félix. **Mil Platôs. Capitalismo e Esquizofrenia**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

DELUMEAU, Jean. **História do Medo no Ocidente**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

DEMARTINI, Zeila. Deslocamentos e vivências familiares de portugueses e luso-africanos. In: MAZZA, Debora; SIMSON, Olga von (orgs). **Mobilidade Humana e Diversidade Sociocultural**. Jundiaí, Paco Editorial: 2011.

DERDERIAN, Katharine; SCHOCKAERT, Liesbeth. Respostas a Fluxos Migratórios mistos: uma perspectiva humanitária. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos**. São Paulo, n.10, p. 106-119, 2009.

DIAS, Adelaide Alves. Da educação como direito humano aos direitos humanos como princípio educativo. In: SILVEIRA *et. al.* (orgs). **Educação em Direitos Humanos**: fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Universitária, 2007. pp. 441-456.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. **Refugee Education – A Global Review**. Genebra: UNHCR, 2011.

_____. Policies for Education in Conflict and Post-Conflict Reconstruction. In: MUNDY *et al*. **The Handbook of Global Education Policy**. West Sussex: John Wiley & Sons, 2016.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**, v.34, n.123, set-dez. 2004.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. **Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

ELIAS, Norbert. **Estabelecidos e Outsiders**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ÉVORA, Iolanda. A migração cabo-verdiana e as ciências sociais: uma leitura crítica. In: EVORA, Iolanda; LAURENT; Pierre-Joseph. (org) **Ciências Sociais em Cabo Verde. Quem somos? Para onde vamos?**, pp. 110-127, 2015.

_____. Discursos sobre a diáspora cabo-verdiana. O olhar de quem ficou. **Revista Direito e Cidadania**. Política Social e Cidadania, n. 30, v. especial, p. 235-256. 2011.

_____. Elementos para a Análise Crítica das Mobilidades Africanas Contemporâneas. In. FEIJÓ, João (org). **Movimentos migratórios e relações rural-urbanas: Estudos de caso em Moçambique.** Maputo: Alcance Editores, 2016. pp. 57-68.

FASSIN, Didier. Uma hospitalidade ambígua. A administração dos indesejáveis. In: ROSA, Miriam Debieux; CARIGNATO, Taeco Toma; ALENCAR, Sandra Luzia de Souza (orgs). **Desejo e Política: Desafios e Perspectivas no campo da Imigração e Refúgio**. São Paulo: Max Limonade, 2013.

_____. Policing Borders,Producing Boundaries.The Governmentality of Immigration in Dark Times. **Annual Review of Antropology,** v. 40, p. 213-226, 2011.

FAUSTO, Boris. Imigração: cortes e continuidades. In: SCHWARCZ, Lilia (org). In: **Historia da vida privada no Brasil 4: contrastes da intimidade contemporânea**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

FELDMAN, Bela. Derrubando Muros, La Nueva Era de los Migrantes. **Megafon – La Batalla de las Ideas CLACSO**, n. 14, v. 1, Agosto 2017. Disponível em http://www.clacso.org/megafon/pdf/Megafon_14_4_Bela-Feldman-Bianco.pdf . Acesso em: 11 de out. 2017.

FERNANDEZ, Rosalia López. No nos sentimos identificadas. La ética de lo concreto en los procesos de investigación con personas migrantes. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 25, n. 50, p. 81-96, ago. 2017.

FISHER, Rosa. Foucault e a análise do discurso em educação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 02, p. 371-389, jul./dez. 2003

FOUCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade.** Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Aula de 21 de março de 1979. In: **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, de 2 de dezembro de 1970. São Paulo: Edições Loyola, 2008c.

FRANGUIADAKIS, Spyros. A pragmática do asilo: política de acolhimento e os limites do espaço público. In: **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

FREIRE, Carlos. **Trabalho informal e redes de subcontratação: dinâmicas urbanas da indústria de confecções em São Paulo**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FREITAS, Marcos Cezar; SILVA, Ana Paula. **Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo**: adaptação, vulnerabilidades e tensões. Cadernos de Pesquisa, v. 45, n. 157, p. 680-702, 2015.

GALLEGOS, Jacques Ramírez. De la era de la migración al siglo de la seguridad: el surgimiento de “políticas de control con rostro (in)humano”. URVIO, **Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad**, Quito, n. 23, p. 10-28, diciembre 2018.

GARCIA, Luana de Freitas (org.). **Histórias que se cruzam na Kantuta**. São Paulo: VGL Translations & Publishing, 2016.

GARCIA, Vicente Jesus Llorent; JUSTO, José Manuel Mata. Identidade Cultural e gestão da diversidade na educação. Os filhos de imigrantes na escola portuguesa. **Enclave pedagógica**: Revista Internacional de Investigación e Innovación Educativa, v. 13, p. 77-89, 2013.

GHAFFAR-KUCHER, Ameena. The Religification of Pakistani-American Youth. **American Educational Research Journal**, n. 49, v. 1, p. 30-52, 2011.

GEDIEL, José Antonio Peres; GODOY, Gabriel Gualano. **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

GENTILI, Pablo. La evaluación de la calidad educativa en América Latina: modelos emancipadores em construcción. **Dialogos del SITEAL**, 2014. Disponível em http://www.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/siteal_dialogo_gentili.pdf. Acesso em: 15 Jan 2019.

GERALDO, Endrica. A Lei de Cotas de 1934: controle de estrangeiros no Brasil. **Cad. AEL**, v.15, n.27, 2009

GIDDENS, Anthony. **The Constitution of the Society, Outline of the theory of structuration.** Berkeley and Los Angeles: University of California, 1984.

GILDERSLEEVE, Ryan Evely. Making and becoming the Undocumented and the Illegal: Discourses of immigration and American higher education policy. **Education Policy Analysis Archives**, v. 25, n 1, 2017.

GINZBURG, Carlo. **O fio e os rastros. Verdadeiro, falso, fictício**. São Paulo: Cia das Letras, 2007.

_____. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição**. São Paulo: Cia das Letras, 1987.

GIRON, Loraine Slomp. Colonia Italiana e educação. **História da Educação, v**. 2, n. 4, p. 87-106, 1998.

GIROUX, Henry. **Teoria Crítica e Resistência em Educação**. São Paulo: Vozes, 1983.

_____. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis: Vozes, 1995 p. 85-103.

GODOY, Gabriel Gualano. Refugio, Hospitalidade e os Sujeitos do Encontro. In: GEDIEL, José Antonio Peres; GODOY, Gabriel Gualano. **Refúgio e Hospitalidade**. Curitiba: Kairós Edições, 2016.

_____. O caso dos haitianos no Brasil e a via da proteção humanitária complementar. In: RAMOS, Andre de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme de Assis (orgs.). **60 Anos de ACNUR: perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011.

GOLDSTEIN, Daniel M. Human Rights as Culprit, Human Rights as Victim: Rights and Security in the state of exception. In: GOODALE, Mark; MERRY, Sally Engle. **The Practice of Human Rights: Tracking Law Between the Global and the Local**. Cambridge: Cambridge Press, 2007.

GOMES, Lisandra Ogg. As Crianças e a Migração: notas a respeito dos processos de socialização. In: MAZZA, Débora; von SIMSON, Olga (Org.). **Mobilidade Humana e Diversidade Sociocultural**. Jundiaí: Centro de Memória Unicamp, Paco Editorial, 2011. pp. 37-58.

GROS, Frédéric. **Estados de violência: ensaio sobre o fim da guerra**. Tradução de José Augusto da Silva. Aparecida, Ideias & Letras, 2009.

HATHAWAY, James; FOSTER, Michelle. **The Law of Refugee Status**. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.

HERRERA, Gioconda – Migraciones Internacionales Contemporaneas – Violencia y Desigualdad Global. **Megafon – La Batalla de las Ideas CLACSO**, n. 14, v. 1, Agosto 2017. Disponível em http://www.clacso.org/megafon/pdf/Megafon_14_4_Bela-Feldman-Bianco.pdf . Acesso em: 11 de out. 2017.

IANNI, Octavio. **Capitalismo, Violência e Terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

JANONI, Elisângela Nogueira. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – FORMEP, PUC/SP, São Paulo.

JUBILUT, Liliana (org). **Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil**. Série Pensando o Direito, 57. Brasília: Ministério da Justiça, IPEA, 2015.

KALDOR, Mary. **Las Nuevas Guerras: Violencia Organizada en la Era Global**. Barcelona: Tusquets Editores, 2001.

KOWALEWSKI, Daniele Pechuti. **Experiência-Brasil: diversidades, diferenças, educação**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

KREUTZ, Lúcio. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 15, pp. 159-176, Dez. 2000.

_____. **Identidade Étnica e Processo Escola.** Artigo apresentado no XXII Encontro Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais ANPOCS, Caxambu, de 27 a 31 de outubro de 1998.

_____. A representação da identidade nacional em escolas da imigração alemã no Rio Grande do Sul. **História da Educação,** v.3, n.5, p. 141-164, 1999.

KLEIN, Naomi. **The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism**. New York: Metropolitan Books. 2007.

LAFER, Celso. **A reconstrução dos direitos humanos: um diálogo com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

LARROSA, Jorge. Para que sirven los extranjeros? **Educação e Sociedade**, v. 23, n.79, pp. 67-84, 2002.

LAZARE-GABRIEL, Ana Katy. **Jogo de Espelhos**: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeira. CONARE: balanço de seus 14 anos de existência. p. 69-92. In: ALMEIDA, Guilherme de Assis; CARVALHO RAMOS, André de; RODRIGUES, Gilberto (Org.). **60 anos de ACNUR: perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011.

LENOIR, Rémi. Objeto sociológico e problema social. In Patrick Champagne *et al*., **Iniciação à Prática Sociológica**. Petrópolis: Vozes, 1996.

LINGARD, Bob; SELLER, Sam. The Changing Organizational and Global Significance of the OECD's Education Work. In MUNDY *et al*.. **The Handbook of Global Education Policy**. 2016 West Sussex: John Wiley & Sons, 2016.pp. 357-373.

LOPEZ, Juan González; MORENO, Diego Parra. Privatización de la Provisión Educativa en Chile: Caracterización de los Proveedores Educativos de una Comuna Popular Urbana. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 91-112, Mar. 2016.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do Direito Humano à Educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. As populações migrantes e alteridade: notas e reflexões a partir dos deslocamentos populacionais contemporâneos. **Revista Aurora** , v. 07, 2013.

_____. Imigrantes da Bolivia na Escola em São Paulo: fronteiras do Direito à Educação. **Pro-Posições** (UNICAMP, impresso), v. 23, p. 43-64, 2012.

_____. A privatização da educação no cenário internacional: reflexões sobre a agenda Pós-2015. **Revista Educação (UNESP, Rio Claro),** v. 25, p. 402-414, 2015.

_____; CHANG, Tatiana. A educação escolar de refugiados e solicitantes de refúgio: Um olhar exploratório sobre a cidade de São Paulo. In MAZZA, D.; NORÕES, K. **Educação e Migrações Internas e Internacionais:** Um Dialogo Necessário. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MARTINI, Rosa Maria Filippozzi. Paul Ricoeur: a ética da solicitude questiona a educação. **Pro-Posições** (UNICAMP. Impresso), v. 27, n. 2, p. 235-252, 2016.

MARTINIELLO, M; SIMON, P. Les enjeux de la catégorisation. Rapports de domination et luttes autour de la représentation dans les société post-migratoires. **Revue européenne des migrations internationales**, v. 21, n. 2, 2005.

MARTINS, José de Souza. **A Sociedade vista do Abismo** – Novos Estudos sobre exclusão, pobreza e classes sociais. Petrópolis: Vozes, 2002.

MATOS, Doris Cristina; PERMISÁN, Cristina. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação e Pesquisa, v.** 42, n. 4, p. 1093-1108, 2016.

MAZZA, Débora; von SIMSON, Olga (Org.). **Mobilidade Humana e Diversidade Sociocultural**. Jundiaí: Centro de Memória Unicamp, Paco Editorial, 2011.

_____, NORÕES, Katia. **Educação e Migrações Internas e Internacionais**: Um Diálogo Necessário. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Ed. Pedago, 2014.

_____. **Políticas da Inimizade**. Lisboa: Antígona, 2017.

MENASHY, Francine., ZAKHARIA, Zeena. I**nvesting in the Crisis: private participation in the education of Syrian refugees**. Education International, 2017

MENEZES, Thais Silva; REIS, Rossana Rocha. Direitos humanos e refúgio: uma análise sobre o momento anterior à determinação do status de refugiado. **Revista de Sociologia e Política**, v. 22, n. 49, p. 61-83, mar. 2014.

MEZZADRA, Sandro. Multiplicação das fronteiras e práticas de mobilidade. **REMHU – Rev. Interdisciplinar de Mobilidade Humana**, Ano XXIII, n. 44, p. 11-30, jan-/jun. 2015.

_____. **Derecho de Fuga – Migraciones, Ciudadanía y Globalización**. Madrid: Proyecto Traficante de Sueños, 2005.

MILLS, C. Wright. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MOULIN, Carolina. Os Direitos Humanos dos Humanos sem Direitos. Refugiados e a Política do Protesto. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** , v. 26, n.76, jun 2011.

MUÑOZ, Vernor. **The right to education of migrants, refugees and asylum-seekers**. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/14/25, 2010.

_____. **El Derecho a la Educación en Situaciones de Emergencia**. Relatório apresentado ao Conselho de Direitos Humanos da ONU. Genebra, A/HRC/8/10, 2008.

MUNDY *et al*. **The Handbook of Global Education Policy**. West Sussex: John Wiley & Sons, 2016.

NORÕES, Katia. De criança a migrante, de migrante a estrangeira (o): reflexões sobre a educação pública e as migrações internacionais. In: MAZZA, Debora; NORÕES, Katia. **Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

NOVELLI, Mario; CARDOZO, Mieke T.A. **Conflict, education and the global south: New critical directions**. International Journal of Educational Development, n. 28, v. 4, p. 473-488, 2008.

NOVICK, Suzana (org.). **Las migraciones en América Latina**. Políticas, Culturas, Estrategias. Buenos Aires: Catálogos, 2008.

OSLER, Audrey. The stories we tell: exploring narrative in education for justice and equality in multicultural contexts. **Multicultural Education Review**, n.7, p.12-25, 2015.

PAES, Vanessa Generoso. **Fronteiras Políticas em Movimento – Dilemas e Tendências de Novos Fluxos Imigratórios em São Paulo: Trabalho, Gênero e Direitos**. 2017. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PANIZZOLO, Claudia. "Piccolo Mondo, letture per le scuole elementari": mutualismo e educação em uma escola étnica italiana de São Paulo. In: MAZZA, Debora; NORÕES, Katia. **Educação e Migrações Internas e Internacionais: Um Diálogo Necessário**. Jundiaí: Paco Editorial, 2016.

POSADA, Paola. Refugiados y desplazados forzados. Categorías de migración forzada creadas como medidas de contención a las migraciones no deseadas. **Estudios Políticos**. Vol. 35, pp. 131-152, 2009.

RAMOS, Andre de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme de Assis (orgs.). **60 Anos de ACNUR: perspectivas de futuro**. São Paulo: Editora CL-A Cultural, 2011.

RIBEIRO, Ana Carolina; FERREIRA, Luisa. Crianças Migrantes Desacompanhadas nas Américas: A Base Jurídica da Corte Interamericana e o Estudo de Caso do Brasil e dos EUA. In: GALINDO, George R.B. **Migrações, Deslocamentos e Direitos Humanos**. Brasilia: Instituto Brasiliense de Direito Civil e Grupo de Pesquisa Crítica e Direito Internacional, 2015. pp. 106 – 123.

RICOEUR, Paul. **Sí mismo como otro**. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1996.

ROSA, Miriam Debieux; CARIGNATO, Taeco Toma; ALENCAR, Sandra Luzia de Souza (orgs). **Desejo e Política: Desafios e Perspectivas no campo da Imigração e Refúgio**. São Paulo: Max Limonade, 2013.

SAGY, Tehila. Treating Peace as Knowledge: UNHCR's Peace Education as a Controlling Process. **Journal of Refugee Studies**. Oxford, v.21, n. 03, p. 360-379, 2008.

SANTAMARÍA, Enrique. Inmigración y barbarie. La construcción social y política del inmigrante como amenaza. **Papers 66**, p. 59-75, 2002.

_____. Lugares comuns e estranhamento social: a problematização sociológica das mobilidades migratórias. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SANTOS, Boaventura de Sousa e RODRIGUES-GARAVITO, Cesar. Introduction. In: Santos, Boaventura de Sousa e Rodríguez-Garavito, César A. (org.), **Law and Globalization from Below: Towards a Cosmopolitan Legality**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

SANTOS JÚNIOR, Belisário. Os Direitos Humanos e alguns aspectos da situação do estrangeiro. **Revista do Advogado**. n. 3, p. 50-53, 1980.

SASSEN, Saskia. **The mobility of labour and capital**. Cambridge: Cambridge University, 1988.

_____. **Sociologia da globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

_____. Três migrações emergentes: uma mudança histórica. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos** (CONECTAS), São Paulo, n. 23, 2016.

SAYAD, A. **A imigração: ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1998.

SCHILLING, Flavia (org). **Direitos Humanos e Educação. Outras Palavras, outras práticas.** São Paulo: Cortez Editora, 2005.

_____. Direitos, Violência, Justiça: Reflexões. 231f. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2012.

_____. A sociologia na modernidade radical: quem tem medo da incerteza? In: **Revista USP**, São Paulo, n.54, 2002.

_____. Ética, promessas. In: **Coloquio do LEPSI IP/FE-USP**, 3, São Paulo, 2001.

SEYFERTH, Giralda. **Imigrantes, estrangeiros: a trajetória de uma categoria incomoda no campo político.** Trabalho apresentado na Mesa Redonda Imigrantes e Emigrantes: as transformações das relações do Estado Brasileiro com a

Migração. 26a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada entre os dias 01 e 04 de junho de 2008, Porto Seguro, Brasil.

_____ . Colonização, imigração e a questão racial no Brasil, **Revista USP**, n. 53, p. 117-149, 2002

SILLER, Rosali Rauta. Está na hora de ouvir as vozes daquelas que nem sempre foram ouvidas: crianças migrantes. In: MAZZA, Débora; von SIMSON, Olga (Org.). **Mobilidade Humana e Diversidade Sociocultural**. Jundiaí: Centro de Memória Unicamp, Paco Editorial, 2011. pp. 59-76.

SILVA, Sidney A. Bolivianos em São Paulo. Dinâmica Cultural e Processos Identitários. In: BAENINGER, Rosana (Org). **Migração Boliviana no Brasil**. Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença. E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____; DUSCHATZKY, Silvia. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge (orgs.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **A Gramática do Tempo – para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2006.

SOUZA, Regina Maria de; GALLO, Silvio. Por que matamos o barbeiro?: reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. **Educação e Sociedade,** v.23, n.79, p. 39-63, 2002.

SPRANDEL, Marcia Anita. Migração e crime: a Lei 6.815, de 1980. **REMHU, Rev. Interdiscip. Mobil. Hum.**, Brasília, v. 23, n. 45, p. 145-168, Dec. 2015.

TAVARES DE FREITAS, Patricia. **Migrações internacionais e cidadania local: Um estudo sobre a formação de um novo domínio de agência na cidade de São Paulo.** Apresentação II Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas. 27 a 30 de abril de 2015, UNICAMP, Campinas (SP).

TODOROV, Tzvetan. **Nós e os outros: a reflexão francesa sobre a diversidade humana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993.

TOMASEVSKI, Katarina. **Human Rights Obligations in Education**: The 4-A Scheme. Wolf, Nijmegen, 2006.

_____. **El asalto a la educación**. Barcelona: Intermon-Oxfam, 2004.

TONGU, Erica Ayaco Sacata. **Migrações, processo educacional e os dekassegui: um estudo da rede de relações em torno da criança nikkei na escola brasileira no Japão**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

TOURAINE, Alain. **Poderemos viver juntos?** Iguais e diferentes. Petrópolis: Vozes, 1998.

TRPIN, Veronica; Jardim, Denise. Tendencias de los estudios migratorios en Brasil y Argentina: desafíos actuales. In **Odisea. Revista de Estudios Migratorios**. n. 2, octubre 2015.

VENTURA, Deisy. Impacto das crises sanitárias internacionais sobre os direitos dos migrantes. **SUR Revista Internacional de Direitos Humanos** (CONECTAS), São Paulo, n. 23, 2016.

_____; REIS, Rossana. **Criação de lei de migrações é dívida histórica do Brasil**. Disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/divida-historica-uma-lei-de-migracoes-para-o-brasil-9419.html>. Acesso em: 16 de jan de 2017.

_____GUIMARÃES, Feliciano Sá, REIS, Rossana. **Imigrantes em São Paulo: diagnóstico do atendimento à população imigrante no município e perfil dos imigrantes usuários de serviços públicos**. São Paulo: Cosmópolis. IRI-USP, 2017.

_____. **Migrar é um direito**. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/9732_NOVAS+MIGRACOES. Acesso em 15 Jan 2019.

VERGER, Antoni. *et al*. **The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform**. New York: Teachers College Press, 2016.

WALDMAN, Tatiana Chang. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. **Nem clandestinos, nem ilegais: construindo contornos para uma definição da condiçãomigratória não documentada no Brasil**. 2016. Tese (Doutorado) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Sobre a Condição Migratória Não Documentada e suas Diversas Camadas. Migrações Forçadas: categorização em torno de sujeitos migrantes In: JUBILUT,

Liliana *et al.* (orgs). **Migrantes forçados: conceitos e contextos.** Boa Vista, RR : Editora da UFRR, 2018.

_____. Novos Migrantes na Antiga Hospedaria do Brás. In: BAENINGER *et al.* (orgs). **Migrações Sul-Sul**. Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População ―Elza Berquó‖ – Nepo/Unicamp, 2018.

WALZER, Michael. **Esferas da Justiça. Uma defesa do Pluralismo e da Igualdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WIMMER, Andreas; GLICK SCHILLER, Nina. Methodological Nationalism, the Social Sciences, and the Study of Migration: An Essay in Historical Epistemology. In: **International Migration Review,** v.37, n. 3, 2003.

DOCUMENTOS E INFORMES CONSULTADOS

ACNUR. **Left Behind – Refugee Education in Crises**. 2017. Disponível em: https://www.unhcr.org/left-behind/. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

_____. **2012-2016 Education Strategy**. 2012. Disponível em: https://www.unhcr.org/protection/operations/5149ba349/unhcr-education-strategy-2012-2016.html. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

_____. **Refugee Education: Global Review**. 2011. Disponível em: https://www.unhcr.org/research/evalreports/4fe317589/refugee-education-global-review-sarah-dryden-peterson-november-2011.html. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

_____, SAVE THE CHILDREN, PEARSONS. **Best practices in refugees education, case studies**. 2017. Disponível em: https://www.promisingpractices.online/case-studies. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

_____, UNICEF, Save the Children, World Vision. **Syria Crisis: Education Interrupted: Global Action to rescue the schooling of a Generation**. 2013. Disponível em https://www.unhcr.org/publications/operations/52aaebff9/syria-crisis-education-interrupted.html. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

COMISSÃO EUROPEIA. **Global Approach to Migration and Mobility**. 2005. Disponível em: https://ec.europa.eu/home-affairs/what-we-do/policies/international-affairs/global-approach-to-migration_en. Acesso em 15 Jan. 2019.

DFID. **Moving out of Poverty - Making Migration Work Better for Poor People**. 2007. Disponível em: http://www.sussex.ac.uk/Units/SCMR/drc/publications/other_publications/Moving_Out_of_Poverty.pdf. Acesso em: 15 Jan. 2019.

EDUCATION INTERNATIONAL. I**nvesting in the Crisis: private participation in the education of Syrian Refugees**. 2017. Disponível em: http://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI_Research_Syria_final.pdf. Acesso em: 31 de Jan 2019.

FGV DAPP. **O Debate sobre a Lei de Imigração**. Disponível em http://dapp.fgv.br/wp-content/uploads/2017/05/DAPP-Lei-de-Migra%C3%A7%C3%A3o-1.pdf . Acesso em: 12 de out. 2017.

Instituto de Políticas Públicas em Direitos Humanos do MERCOSUL. **Migrantes Regionais na Cidade de São Paulo – Direitos Sociais e Políticas Públicas.** Disponível em http://www.ippdh.mercosur.int/pt-br/. Acesso em: 15 Jan. 2019.

MALALA FUND. **#Yes All Girls, Education and Global Refugee Response**. 2017. Disponível em https://www.malala.org/resources/yes-all-girls. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

OCDE. **The resilience of Students with Migrant Background, Factors that Shape Well Being**. 2018. Disponível em: http://www.oecd.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background-9789264292093-en.htm. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

Organização Internacional para as Migrações. **La migración y la Agenda 2030: Guía para Profesionales**. 2019. Disponível em: http://publications.iom.int/system/files/pdf/sdg_es.pdf. Acesso em: 15 Jan. 2019.

São Paulo (Município). **Lei Municipal 16.478 de 8 de julho de 2016.** Disponível em http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016/. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

_____. **Decreto No 57.533, de 15 de dezembro de 2016.** Regulamenta a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante. Disponível em: http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-57533-de-15-de-dezembro-de-2016/. Acesso em 31 de Jan. 2019.

_____. CPMig. **Relatório de gestão.** Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig) São Paulo. 2016. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/ATAS/Relatorio%20CPMig%20OIT_pt_Final.pdf. Acesso em: 15 Jan 2019.

_____. CPMig. **Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de SP**. 2015

_____. CPMig**. Mapeamento dos grupos de imigrantes ou ligados à temática migratória**. 2016

_____. CPMig. **Relatório Final Qualificação da Atenção à População Migrante por agentes públicos na área de Educação Curso de Formação Continuada "Somos Todos Migrantes"**. 2016.

_____. CPMig. **Documento Final da 1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes**. 2013. Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/participacao_social/ATAS/Relatorio%20CPMig%20OIT_pt_Final.pdf. Acesso em: 15 Jan. 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação (Núcleo de Educação Étnico-racial). **Comunicado 503 sobre curso "A presença imigrante em São Paulo: contextos educacionais e prática antirracistas"**. 2016

São Paulo (Estado). CGEB / NINC / SEE. **1o Documento Orientador Estudantes Imigrantes**. 2017. Disponível em: http://201.55.46.199/wp-content/uploads/2017/10/1%C2%BADocumento-Orientador-Estudantes-Imigrantes-vers%C3%A3o-de-15-09-2017.pdf. Acesso em: 15 de Jan. 2019.

_____. CGEB / NINC / SEE. **Documento Orientador Estudantes Imigrantes: Acolhimento**. 2018. Disponível em: http://www.educacao.sp.gov.br/wp-content/uploads/2018/12/ACOLHIMENTO_FINAL-compressed.pdf. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

UNESCO *et al*. **Marco de Ação da Educação 2030**. 2015. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/education_2030_incheon_declaration_and_and_framework_for_ac/. Acesso em 31 de Jan. 2019.

UNESCO. **Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros**. 2018. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_por. Acesso em 31 de Jan. 2019.

_____. **Education Uprooted: for every migrant, refugee or displaced child, education**. 2017. Disponível em: https://www.unicef.org/publications/index_100817.html. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

_____. **Uprooted: The growing crisis for refugee and migrant children**. 2018. Disponível em https://www.unicef.org/publications/index_92710.html. Acesso em: 31 de Jan. 2019.

APÊNDICE 1: EXCERTOS DOCUMENTOS GLOBAIS

Documento	Como apresenta imigração, imigrantes, refugiados?	A propósito da educação nesse contexto	Outros dados textuais relevantes
Left Behind – Refugee Education in Crises (ACNUR, 2017)	The world's growing refugee crisis is not only about numbers. It is also about time. The fact that there are now 17.2 million refugees under UNHCR's mandate – half of them under the age of 18 – is dismaying. Perhaps less immediately shocking, but hardly less distressing, is the statistic telling us that 11.6 million refugees were living in protracted displacement 1 at the end of 2016; of this number, 4.1 million had been in exile for 20 years or more. For millions of young people, these are the years they should be spending in school, learning not just how to read, write and count but also how to inquire, assess, debate and calculate, how to look after themselves and others, how to stand on their own two feet. Yet these millions are being robbed of that precious time.	Education gives refugee children, adolescents and youth a place of safety amid the tumult of displacement. It amounts to an investment in the future, creating and nurturing the scientists, philosophers, architects, poets, teachers, health care workers and public servants who will rebuild and revitalize their countries once peace is established and they are able to return. The education of these young refugees is crucial to the peaceful and sustainable development of the places that have welcomed them, and to the future prosperity of their own countries. Despite the overwhelming support for the New York Declaration and SDG4, refugees remain in real danger of being left behind in terms of their education. In this report, we at UNHCR urge the international community to match their words with action.	We declare that education must be an integral part of the emergency response to a refugee crisis. It can provide a protective and stable environment for a young person when all around them seems to have descended into chaos. It imparts life-saving skills, promotes resilience and self-reliance, and helps to meet the psychological and social needs of children a ected by conflict. Education is not a luxury, it is a basic need.
Investing in the Crisis: private participation in the education of Syrian Refugees (Education International, 2017)	Syrian refugee children in Lebanon, Jordan, and Turkey Over half of 1.4 million Syrian refugee children and adolescents are not in school (UNICEF, 2016). Education in emergencies has risen as a policy priority in the mandates of international organizations	We offer a nuanced understanding of the multifaceted roles of private actors and their involvement in education in contexts of humanitarian crisis—an arena that has historically been framed as a public sector responsibility. Our findings show that businesses and foundations have a potentially important role to play in supporting the education of Syrian refugees. Given the scale of the crisis, a reliance solely on traditional public sector actors is limited and	Our findings also expose areas for concern, including (1) insufficient coordination among private companies and foundations, and between the state and non-state sectors; (2) decontextualized interventions with an overemphasis on technology;

		unrealistic. However, we also raise key issues of concern and limitations to the assumed capacity of the private sector to understand and work within rapidly evolving humanitarian contexts. In particular, our research brings to light ethical tensions between the humanitarian and profit motivations of businesses to invest in this crisis.	(3) the potential for a rise in private school establishment at the expense of public provision; (4) the vague roles of business actors in public-policy making and global funding; and (5) tensions between humanitarian aims and profit-oriented motivations for involvement in the sector.
Marco de Acción Educación 2030 **(UNESCO et all, 2015)**	**"Migrantes":** Todas las personas, sea cual sea su sexo, edad, raza, color, origen étnico, idioma, religión, opinión política o de otro tipo, origen nacional o social, posición económica o nacimiento, así como las personas con discapacidad, los migrantes, los pueblos indígenas y los niños y jóvenes, en particular los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o de otro tipo, deben tener acceso a una educación de calidad inclusiva y equitativa y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida. **"Refugiados"** Además, observamos con grave preocupación que, en la actualidad, una gran proporción de la población mundial no escolarizada vive en zonas afectadas por conflictos y que las crisis, la violencia y los ataques contra las instituciones educativas, los desastres naturales y las pandemias continúan perturbando la educación y el desarrollo en el mundo. Nos comprometemos a desarrollar sistemas de educación más inclusivos, que ofrezcan mejores respuestas y que tengan una mayor capacidad de adaptación para satisfacer las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en estos contextos, en particular de las personas desplazadas y los refugiados. Subrayamos la necesidad de que la educación se imparta en entornos de aprendizaje sanos, que brinden apoyo y seguros. Recomendamos una gestión suficiente de las crisis, desde la respuesta de emergencia hasta la recuperación y la reconstrucción; respuestas nacionales, regionales y mundiales mejor coordinadas; y el desarrollo de capacidades para la reducción global del riesgo y la mitigación de sus efectos, a fin de que la educación se mantenga durante situaciones de conflicto, de emergencia, de post-conflicto y de recuperación temprana. (art. 11) Los desastres naturales, las pandemias y los conflictos, así como los desplazamientos internos y transfronterizos resultantes, pueden dejar a generaciones completas traumatizadas, sin educación y poco preparadas para contribuir a la recuperación social y económica de su país o región. Las crisis son un serio obstáculo al acceso a la educación, ya que han frenado, y en algunos casos revertido, el progreso hacia la consecución de los objetivos de a EPT en el último decenio. La educación en las situaciones de emergencia tiene un efecto protector inmediato, ya que proporciona conocimientos y aptitudes para la supervivencia y apoyo psicosocial a los afectados por las crisis. Además, la educación prepara a los niños, jóvenes y adultos para un futuro sostenible, porque los dota de aptitudes		

	para prevenir desastres, conflictos y enfermedades. (art. 25) **P**or tanto, los países deben aplicar medidas para crear sistemas educativos inclusivos, con buena capacidad de reacción y resilientes, que satisfagan las necesidades de los niños, jóvenes y adultos en situaciones de crisis, incluidos los desplazados internos y los refugiados. Los principios de prevención, preparación y respuesta, y las directrices establecidas internacionalmente, como las Normas Mínimas de la Red Interinstitucional para la Educación en Situaciones de Emergencia (INEE), deberán guiar la planificación y la respuesta. Los planes y políticas del ámbito de la educación deberán anticipar los riesgos y comprender medidas para cubrir las necesidades educativas de los niños y adultos en situaciones de crisis; asimismo, deberán favorecer la seguridad, la capacidad de recuperación y la cohesión social, a fin de reducir los riesgos de conflicto y desastres naturales. Se deberá fortalecer la capacidad de los gobiernos y la sociedad civil en todos los niveles en materia de reducción del riesgo de desastres, educación en favor de la paz, adaptación al cambio climático, y preparación y respuesta ante situaciones de emergencia, para así atenuar los riesgos y mantener la educación durante todas las fases, desde la respuesta a una emergencia hasta la recuperación. Es necesario contar con respuestas y sistemas nacionales, regionales y mundiales bien coordinados para prepararse para las emergencias y responder a ellas, así como para poder "reconstruir" mejor, procurando crear sistemas educativos más seguros y equitativos (art. 26)	
#Yes All Girls **Education and Global Refugee Response** **(Malala Fund, 2017)**	Almost 80% of all refugee adolescents are out of school2; those left behind are mostly girls Children now constitute the largest group affected by the refugee crisis. Over the past six years, the percentage of refugees under the age of 18 grew, from 41% in 2009 to 51% – nearly 11 million – in 2015. Numbers are likely to escalate again this year with on-going conflict and unrest in Syria, Burundi, South Sudan and Yemen. The length of time that forcibly displaced populations spend in exile increased over the last two decades, from nine years in the 1980s to nearly 20 years by the mid- 2000s. This means that millions of children and adolescents will spend their entire schooling years in exile. Most of these children, particularly adolescent girls, are out of the classroom today	All of the top ten refugee host countries fall within the bottom two-thirds of the Human Development Index, which measures countries achievement in terms of their population's life expectancy, education and living standard. All are experiencing or at high-risk of conflict. Each of the top ten refugee hosting countries is graded between "elevated warning" and "high alert" in the Fragile States Index, which ranks countries' vulnerability to conflict or collapse. In contrast, the wealthiest 10 traditional donor countries rank from "very stable" to "sustainable," with the exception of Italy, which ranks as "more stable." While refugees throughout history have had a positive economic and developmental impact on many countries, the current influx of millions of adolescent refugees into poor countries could further destabilise regions in conflict, if these children are not given a quality education and opportunities to thrive in their host community. Large inequalities in accessing education can increase the probability of conflict, particularly where these inequalities are along "group-based" lines, such as ethnicity or language. While education is not a silver bullet for preventing or ending conflict, sustainable peace, prosperity and stability cannot be built without it. A number of studies show that education spending is positively correlated with reducing economic insecurity, poverty and inequality — factors contributing to state fragility — and increasing social mobility and

	To date, the international community has neglected the education of refugee children, particularly for girls at secondary level. Not only does this deny children a basic right and contradict the promise made to all children	labour opportunities.16 Access to secondary education is crucial to peace and stability. Doubling the percentage of youth with secondary education from 30% to 60% has the potential to reduce conflict by half.17 A 10% increase in enrolment rates in secondary education can reduce the risk of conflict by 3%.18 With secondary education, refugee children have a greater chance to become self-reliant, fulfil their potential and contribute to their host community. But, at present, some of the largest refugee host countries can’t offer education to all of their own citizens, let alone refugees.

APÊNDICE 2: EXCERTOS DOCUMENTOS LOCAIS

Documento	**Como fala do imigrante, refugiado ou da imigração? Características ou informações relevantes do grupo**	**O que se espera do sistema educativo**	**Outras informações relevantes**
1º Documento Orientador CGEB/ NINC: Estudantes Imigrantes (Núcleo de Inclusão Educacional da SEE, 2017)	Para os fins dessa cartilha, o termo imigrante abrange estudantes imigrantes, refugiados, solicitantes de refúgio, residentes fronteiriços e apátridas. (...)O imigrante, ao chegar Brasil, pode ter passado por inúmeras situações adversas em seus países de origem, por exemplo: Violência física, psicológica; Situações de guerras; Perseguição religiosa, política, racial, por orientação sexual, e de gênero; Extrema vulnerabilidade social; Essas situações podem resultar em falta de documentação, necessidade de residência provisória, sofrimento psíquico, dentre outras situações que podem afetar os estudantes imigrantes e seus familiares.	O imigrante que reside há pouco tempo no Brasil pode apresentar dificuldades no domínio e na compreensão da Língua Portuguesa. Por isso, procure: Ser paciente; Falar suave e pausadamente; Atentar-se aos gestos/linguagem corporal; Ser objetivo, com uma linguagem de fácil compreensão; Observar se a pessoa está entendendo. Caso necessário, u lize os tradutores disponíveis na internet e imagens.	Facilitar Inclusão e acolhimento
SME - comunicado no 503, de 25 de abril de 2016 - curso a presença imigrante em São Paulo: contextos educacionais e prática antirracistas núcleo de educação étnico-racial, 2016	A imigração contemporânea para o brasil e para o município de São Paulo tem trazido à tona mais um desafio relacionado à educação não discrimina-tória e antirracista. esse deslocamento populacional é feito, em sua maioria, por latino-americanos: bolivianos, paraguaios, argentinos etc.	em paralelo aos esforços para a aplicação das leis 10.639/03 e 11.645/08, o tema da cultura e história latino-americana emerge como mais um passo para a compreensão da diversidade étnica e de origem da comunidade escolar do município de São Paulo. a formação dos docentes nesta temática é uma etapa importante para a construção de espaços e práticas pedagógicas que respeitem a diversidade, em busca de estabelecer uma	- combater estereótipos e preconceitos em relação aos estudantes imigrantes. - ampliar a compreensão da diversidade cultural presente neste continente e promover uma maior integração de seus habitantes. - debater as características dos movimentos migratórios

		convivência mais harmoniosa e respeitosa em relação aos imigrantes.	
Mapeamento dos cursos de português para imigrantes na cidade de SP, da Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig) São Paulo, 2015	Imigração é uma realidade concreta no município de São Paulo a partir dos fluxos históricos de deslocamento para a cidade, e mais recentemente com a chegada de pessoas de diversas partes do mundo e falantes de muitos idiomas que passaram a fazer parte do cotidiano local O acesso e a garantia desses direitos está relacionada com a compreensão do idioma e cultura do povo ao qual ele procura se incluir		O ensino do idioma de português para imigrantes é uma demanda apresentada pelos imigrantes em diversas situações, como por exemplo, a 1o Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes e os Diálogos Sociais, e tem sido realizado majoritariamente por organizações da sociedade civil (associações, ONGs, igrejas, etc.) que cumprem o papel de contribuir com a inclusão dessa população na sociedade brasileira, a partir do maior conhecimento da língua portuguesa e contato com as ideias, costumes, valores, cultura brasileiras. Apresenta as principais iniciativas de oferta de cursos de português para imigrantes na cidade de São Paulo, desenvolvidas pela sociedade civil e em sua maioria gratuitas, e facilitar o acesso diretamente pelo imigrante a estes cursos.
Mapeamento dos grupos de imigrantes ou ligados à temática migratória, da Coordenação de Políticas para Migrantes (CPMig) São Paulo, 2016	Pela primeira vez, há uma preocupação com a articulação de políticas públicas específicas para a população imigrante que vive na cidade e, portanto, ocorre uma importante mudança de paradigma: o tema da migração deixa de ser atrelado à questão da segurança nacional e passa a ser visto sob a perspectiva dos direitos humanos.		Decreto Municipal 57.533/2016 diz que “a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC realizará e divulgará mapeamento colaborativo anual dos coletivos, associações e organizações da sociedade civil referidos no “caput” deste artigo, indicando o perfil de sua atuação”. Em 2015 foram recebidos cadastros voluntários de 69 grupos cujos trabalhos estão relacionados a 29 diferentes nacionalidades/regiões ou públicos-alvo específicos. Em 2016, o número aumentou, totalizam 83

			grupos cadastrados.
Lei Municipal 16.478 de 8 de julho de 2016	Considera-se população imigrante, para os fins desta lei, todas as pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil, compreendendo imigrantes laborais, estudantes, pessoas em situação de refúgio, apátridas, bem como suas famílias, independentemente de sua situação imigratória e documental.	IV - garantir a todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino público municipal, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade; V - valorizar a diversidade cultural, garantindo a participação da população imigrante na agenda cultural do Município, observadas: a) a abertura à ocupação cultural de espaços públicos; b) o incentivo à produção intercultural	Art. 1o Fica instituída a Política Municipal para a População Imigrante, a ser implementada de forma transversal às políticas e serviços públicos, sob articulação da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, com os seguintes objetivos: I - garantir ao imigrante o acesso a direitos sociais e aos serviços públicos; II - promover o respeito à diversidade e à interculturalidade;III - impedir violações de direitos; IV - fomentar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil.
Decreto No 57.533, de 15 de dezembro de 2016, Regulamenta a Lei no 16.478, de 8 de julho de 2016, que institui a Política Municipal para a População Imigrante.	Crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes	Art. 19. É garantido a todas as crianças, adolescentes, jovens e adultos imigrantes o direito à educação, por meio do ingresso, permanência e terminalidade na rede de ensino público municipal, não constituindo obstáculo ao exercício deste direito a impossibilidade de comprovação documental, cabendo à Secretaria Municipal de Educação – SME: I - desburocratizar os procedimentos e adaptar os sistemas para garantir a inscrição da população imigrante nos estabelecimentos de ensino municipais, assim como registrar a nacionalidade dos pais ou responsáveis legais de todos os alunos no ato da matrícula, para fins de levantamento estatístico e formulação de políticas públicas; II - flexibilizar a documentação exigida com vistas a facilitar o reconhecimento das atividades escolares e certificados do país de origem, considerando o artigo 44 da Lei Federal no 9.474, de 1997;III - orientar a realização, no ato da matrícula, de análises de classificação que tenham em conta as peculiaridades do aluno imigrante, particularmente aquelas relacionadas à língua portuguesa e possíveis diferenças de conteúdo dos sistemas de ensino de origem, de modo a permitir tanto o acesso ao ensino em compatibilidade com seus conhecimentos prévios quanto a expedição do histórico escolar completo ao final do ciclo de estudos. Art. 20. A educação observará o princípio da interculturalidade, promovendo o diálogo entre as	

		diferentes culturas, a cidadania democrática e a cultura de paz, cabendo ao Poder Público Municipal: I - priorizar e ampliar ações educativas de combate à xenofobia, considerando as suas interfaces com as demais formas de discriminação;II - introduzir conteúdos que promovam a interculturalidade e a valorização das culturas de origem dos alunos imigrantes ou filhos de imigrantes dentro das grades curriculares, em todas as disciplinas e etapas de educação, com inclusão de materiais pedagógicos sobre a temática das correntes migratórias contemporâneas, compreendendo o refúgio, e o diálogo intercultural; III - fortalecer e ampliar programas de formação intercultural voltados para profissionais de ensino;IV - promover, divulgar e garantir apoio pedagógico, material e institucional a projetos de acolhimento, promoção da interculturalidade e valorização da cultura de origem dos alunos imigrantes e de suas famílias, com sua participação, nos estabelecimentos de ensino e equipamentos públicos municipais em geral.	
Relatório Final Qualificação da Atenção à População Migrante por agentes públicos na área de Educação Curso de Formação Continuada "Somos Todos Migrantes, 2015	1.2. Conteúdo i) Políticas públicas municipais voltadas para os migrantes na cidade de São Paulo; ii) Fundamentação legal – resoluções, pareceres, decretos e tratados; iii) Problematização das ideias e opiniões estereotipadas que circulam sobre a temática da migração e migrantes, verificando como as mesmas se refletem no ambiente escolar; iv) Migração no Mundo: fluxos migratórios passados e presentes. Aula 01: Apresentação do curso. Conceitos básicos: migrantes e refugiados. Aula 02: Migrações no Mundo, Brasil e São Paulo: História e Atualidade/Legislação e Marcos. Aula 03: Quebrando Mitos sobre Migração. Migração, Educação e Interculturalidade. Aula 04: Migração, Educação e	1.1. Objetivos i) Oportunizar formação continuada aos servidores e servidoras do quadro administrativo das unidades escolares sobre a questão da migração em São o, visando o combate a práticas de xenofobia no ambiente escolar; ii) Compreender a importância do acesso à educação para a inserção social do migrante, considerando as diferenças culturais como elementos de enriquecimento; iii) Discutir o acesso a direitos e serviços públicos de pessoas migrantes local e nacionalmente, com especial enfoque no direito à educação	Documento registra processo de: Capacitação e sensibilização de servidores municipais para o atendimento qualificado a imigrantes e pessoas em situação de refúgio é uma das ações prioritárias da Meta no 65 do Programa de Metas Municipal – "Criar e implantar a Política Municipal para Migrantes e de Combate à Xenofobia". Além disso, na 1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, realizada em 2013, das 57 propostas aprovadas, cinco reivindicavam diretamente a qualificação no atendimento do município, de forma a sanar a desinformação e despreparo de servidores para com esta população, bem como combater os casos de xenofobia, ainda frequentes na cidade. Realizadas as capacitações junto à Escola Municipal de Saúde em 2014, a Coordenação de Políticas para Migrantes deu

	Interculturalidade: estudos de caso referentes ao acesso e permanência de alunas/os imigrantes na escola.		prosseguimento ao programa de capacitação na área da Educação, também uma das maiores prioridades elencadas na Conferência Municipal.
Documento Final da 1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, 2013	1a Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes foi realizada de 29 de novembro a 1o de dezembro de 2013 por iniciativa da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania de São Paulo (SMDHC), por meio de sua Coordenação de Políticas para Migrantes. Organizada em conjunto com outras 13 Secretarias Municipais e 14 entidades da Sociedade Civil, a Conferência veio atender a uma demanda histórica das comunidades e movimentos sociais de imigrantes da cidade. Para além de registrar as prioridades da política pública municipal e eleger delegados e delegadas para a etapa nacional, esta Conferência marca a mudança de paradigma da gestão municipal ao tratar os imigrantes como sujeitos plenos de direitos, que constroem uma cidade melhor. O tema da Conferência Municipal - Somos Tod@s Migrantes - carrega este novo espírito. Este acontecimento serve também para fortalecer uma das demandas históricas mais sensíveis para aqueles que escolhem o Brasil como novo lar, o direito a votar e ser votado. A Conferência deu visibilidade à campanha pelo direito ao voto e sensibilizou autoridades e lideranças para esta fundamental reivindicação, que será sem dúvida uma das mais fortes da 1a Conferência Nacional sobre	Acesso à educação, reconhecimento de diplomas, ensino da língua portuguesa, capacitação Garantir o acesso das crianças, jovens e pessoas adultas migrantes e refugiadas à rede de ensino público, em todos os níveis, sem exigência de documento de identidade no Brasil: por meio da desburocratização no reconhecimento das atividades escolares e diplomas do país de origem (incluindo de nacionais que estudaram fora); fomento à participação de imigrantes e refugiados nos conselhos escolares; adequação dos horários à realidade vivida por imigrantes (caso da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo); combate à xenofobia e ao racismo a partir da valorização da cultura de origem de alunos; efetivo comprometimento da Secretaria Municipal de Educação com este tema. Garantir o curso de português para estrangeiros de forma ampla, envolvendo toda a rede pública de educação de forma capilar. Além disso, garantir curso de formação/capacitação em idiomas estrangeiros para servidores públicos, capacitando-os para o atendimento a imigrantes. Criar centros de línguas, especialmente para o ensino de português para estrangeiros, nas 32 subprefeituras de São Paulo. Capacitação profissional de imigrantes pelas instituições existentes, por meio das as instituições existentes e articulação com instituições de ensino qualificadas, que possibilite a instrução através da aquisição de conhecimentos gerais (Administração e Direito), que possibilitem a mobilidade social dos imigrantes, usando como exemplo o projeto piloto entre SEBRAE e o Consulado peruano; flexibilização da documentação exigida para os cursos. Garantir o acesso à escolarização e à permanência nos locais de ensino de imigrantes com deficiência, cumprindo toda a legislação nacional vigente. Padronizar, simplificar e uniformizar os procedimentos, em todo território nacional, para o reconhecimento de diplomas estrangeiros nos órgãos responsáveis, inclusive em instituições de ensino públicas e privadas; estabelecer procedimento urgente e imediato para regularização de todas e todos estudantes estrangeiros. Criar Coordenadoria de Cultura do Imigrante na Secretaria Municipal de Cultura para assessoria e subsídios para projetos culturais, assim como criação de editais específicos para projetos culturais. Garantir, valorizar e contemplar a diversidade linguística, inclusive libras, nos currículos escolares dos ensinos fundamental e médio, respeitando o fluxo migratório local	

	Migrações e Refúgio.	por meio de: abertura de concurso público para professores e professoras de línguas estrangeiras e libras, garantindo seu ensino e aprendizagem; criação de bibliotecas e filmotecas multilíngues, com livros e materiais diversos; inserção de profissionais imigrantes por meio de um sistema de avaliação profissional. Promover formação continuada para capacitação de agentes responsáveis pelos serviços públicos para o convívio com a diversidade cultural e linguística por intermédio de parcerias com os grupos de pesquisa sobre imigração e culturas migrantes já existentes, consulados e associações de migrantes. Ceder espaços na cidade para sediar associações de imigrantes com projetos culturais. Reservar espaço no espectro radioelétrico para mídias de migrantes, com reserva orçamentária destinada ao apoio para estas mídias. Criar mecanismo que congregue, contabilize e conecte as instituições organizadas por migrantes para fins de trocas de experiências e das melhores práticas quanto a ações de melhorias de vida dessas comunidades, que atue na divulgação das atividades culturais e sirva de plataforma de formação sobre a atuação de cada uma das organizações, de forma que contribua para a capacitação de agentes públicos em geral quanto às questões dos migrantes. Possibilitar a inclusão de grupos culturais de migrantes de diferentes países nas políticas de desenvolvimento cultural mediante: abertura de editais para promover a produção cultural e intelectual de migrantes e ampliar programas de incentivos já existentes; reconhecimento e divulgação, por todas as esferas do poder público, dos eventos de grupos de migrantes dentro da agenda cultural da cidade; reconhecimento e regulamentação das feiras culturais de imigrantes, como a feira da Rua Coimbra, Kantuta, Patujú, Penha e outras. Reconhecer e valorizar a presença de imigrantes oriundos de países africanos na criação de mecanismos para fortalecer a aplicação da lei 10.639/2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no Ensino Brasileiro, para valorização de culturas africanas e combate ao racismo, xenofobia e todas as formas de discriminação. Flexibilizar regras para possibilitar a participação de grupos e pessoas imigrantes nos editais de fomento à cultura. Abrir espaços nas mídias públicas (ex.: canais públicos de TV) para atrações de temática migrante realizadas pelas comunidades migrantes, bem como incentivo às mídias comunitárias migrantes já existentes (jornais, periódicos e emissoras de rádio).

APÊNDICE 3: Notas públicas selecionadas disponíveis no portal institucional da Secretaria Municipal de Educação

Portas Abertas entrega certificado de conclusão de curso de Português para imigrantes *Formandos fazem parte da primeira turma do curso, iniciado no segundo semestre do ano passado*	12/12/2018
Estudantes da EMEF Fagundes Varella promovem "I Café Literário – Imigrantes & Refugiados & Paz" *Evento integra projeto "Imigrantes"*	08/10/2018
Arraiá do Tamandaré viaja pela cultura dos imigrantes em São Paulo *"II Arraiá' da EMEF Almirante Tamandaré apresentou a história da imigração em São Paulo com muita música e comidas típicas*	12/07/2018
Imprensa Jovem mirim do Tamandaré realiza projeto sobre imigrantes *Alunos do terceiro ao quinto ano criam série de entrevistas com imigrantes que residem na Vila Maria.*	09/05/2018
II Dezembro Imigrante na EMEF João Domingues Sampaio *Evento ressaltou a importância da diversidade cultural e da inclusão social*	28/12/2017
Dezembro Imigrante na DRE São Miguel *Evento realizado com a temática "São Miguel Paulista dos Educandos Imigrantes e Refugiados"*	20/12/2017
II Seminário Dezembro Imigrante promove encontro multicultural entre educadores da RME *Evento contou com apresentações artísticas, projetos e relatos de práticas dos educadores.*	14/12/2017
Professor desenvolve projeto fotográfico com alunos na EMEF Duque de Caixas Projeto Território Plural tem o objetivo de mostrar a EMEF como polo de educação e convivência de imigrantes e refugiados	21/11/2017
Acolhida e escuta de alunos e familias imigrantes *EMEI promove integração da comunidade estrangeira da escola*	9/12/2016

APÊNDICE 4: Notas públicas selecionadas disponíveis no portal institucional da Secretaria Estadual de Educação

Educação lança documentos que orientam acolhimento de alunos imigrantes *Materiais tem como objetivo auxiliar escolas estaduais quanto a matrícula e integração em sala de aula*	14/12/2018
Seminário irá explorar integração de alunos imigrantes matriculados na rede *No próximo dia 17 de agosto, encontro apresentará abordagem intercompreensiva a professores e coordenadores*	13/08/2018
Livro de experiências retrata a realidade de crianças e adolescentes imigrantes *Sensibilização e acolhimento é dos objetivos principais do projeto, que deve ter continuidade no segundo semestre do ano*	28/06/2018
Educação teve mais de 10 mil estrangeiros matriculados nas escolas da rede em 2017 *Número cresceu 15% em relação a 2016; estudantes bolivianos são maioria*	10/01/2018
Cartilha orienta educadores sobre o acolhimento de estudantes imigrantes *Documento trata de temas como matrícula e emissão de certificados para garantir a inclusão dos alunos na rede*	24/10/2017
Folclore é fonte de alfabetização e integração de estudantes estrangeiros *Lendas e parlendas são matéria obrigatória do currículo; escolas têm atividades ao longo do ano*	22/08/2017
Se você é aluno imigrante saiba como fazer a sua matrícula na rede *As aulas começam dia 15 em todo o Estado*	03/02/2016
Pais e alunos estrangeiros mostram a cultura de seu país na Feira das Nações *Evento é promovido pela E.E. Romão Puiggari, em São Paulo, com entrada gratuita*	17/11/2016
Alunos Imigrantes *Escolas da rede estadual paulista comportam em suas salas de aula 8,5 mil*	27/03/2015

alunos estrangeiros **Ensaio fotográfico homenageia mais de 8 mil estudantes estrangeiros da rede estadual** *Bolívia, Coréia do Sul, Haiti, Japão e República do Congo estão entre países presentes nas escola*	
Educação cria núcleo especial para alunos imigrantes da rede estadual de ensino *Levantamento inédito mostra que escolas estaduais reúnem 7,1 mil estudantes de 90 nacionalidades diferentes (...)*	19/09/2013
Núcleo especial definirá diretrizes para a recepção de alunos imigrantes *Levantamento inédito mostra que escolas estaduais reúnem 7,1 mil estudantes de 90 nacionalidades*	18/09/2013