

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO - PUC-SP

ANA PAULA IGNACIO MASELLA

**DIFERENÇA CULTURAL, POLÍTICAS E REPRESENTAÇÕES
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES BOLIVIANOS NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

SÃO PAULO

2019

ANA PAULA IGNACIO MASELLA

**DIFERENÇA CULTURAL, POLÍTICAS E REPRESENTAÇÕES
SOBRE INCLUSÃO ESCOLAR DE IMIGRANTES BOLIVIANOS NO
MUNICÍPIO DE SÃO PAULO**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação da Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira.

SÃO PAULO

2019

BANCA EXAMINADORA

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de financiamento 001 – Processo nº _____.

AGRADECIMENTOS

Ao meu estimado amigo e esposo Salvador Masella, que me motivou e compreendeu a importância da minha dedicação a este projeto.

À professora Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira, pela confiança, compreensão e significativa orientação na realização desta pesquisa. Que desde o primeiro contato se mostrou partícipe das ideias embrionárias que foram disparadoras para a construção desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo: Marina Graziela Feldmann, Mere Abramovicz, Marcos T. Masetto, Fernando Almeida e Alípio Casali, que contribuíram significativamente apresentando autores e promovendo discussão sobre temas da educação no contexto nacional e internacional relevantes para a formação do curriculista.

Aos meus colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo, da PUC-SP, que partilharam suas experiências comigo durante esses dois anos, e todos que contribuíram direta ou indiretamente para minha produção acadêmica.

Aos familiares em especial à minha mãe Maria, que torceu e acompanhou o meu percurso para a construção desta dissertação.

À Profa. Dra. Maria Cândida Del Masso e ao Prof. Dr. Alípio Casali, por corresponderem ao convite em fazer parte da banca de qualificação e defesa.

RESUMO

MASELLA, Ana Paula Ignacio. **Diferença Cultural, Políticas e Representações sobre Inclusão Escolar de Imigrantes Bolivianos no Município de São Paulo.** Mestrado em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

Esta pesquisa tem como foco a realidade da imigração, presente mundial e localmente, a qual se expressa numa problemática que envolve esse fenômeno em várias dimensões, colocando em destaque questões de natureza sociocultural e educacional. O objetivo norteador do estudo tem como foco central analisar a inclusão escolar de imigrantes bolivianos na rede pública de ensino da cidade de São Paulo, no âmbito das políticas públicas e de representações discentes nesse contexto. A metodologia caracteriza-se pela abordagem qualitativa que alicerça a pesquisa bibliográfica e a análise documental como procedimentos adotados. Os resultados mais expressivos das análises realizadas indicam um quantitativo expressivo de imigrantes bolivianos residentes na cidade de São Paulo e a necessidade de promoção de uma educação plural e inclusiva que assegure o acesso e a permanência desses educandos nas unidades educacionais em igualdade de condições, preservando sua cultura de origem. As políticas públicas, associadas a esse cenário, indicam que os fluxos migratórios, a interculturalidade e o currículo emancipador constituem parâmetros relevantes para a estruturação de uma escola para todos, e exige uma formação de professores condizente às exigências emergentes desse contexto.

Palavras-chave: Imigração. Políticas Públicas. Direito à Educação. Educação inclusiva.

ABSTRACT

MASELLA, Ana Paula Ignacio. **Cultural Difference, Policies and Representations on School Inclusion of Bolivian Immigrants in the Municipality of São Paulo.** Master of Education: Curriculum. Pontifical Catholic University of Sao Paulo, 2019.

This research focuses on the reality of immigration, present worldwide and locally, which is expressed in a problem that involves this phenomenon in various dimensions, highlighting issues of a socio-cultural and educational nature. The guiding objective of the study is to focus on the school inclusion of Bolivian immigrants in the public school system of the city of São Paulo, within the scope of public policies and student representations in this context. The methodology is characterized by the qualitative approach that bases the bibliographic research and the documentary analysis as adopted procedures. The most expressive results of the analyzes carried out indicate a significant number of Bolivian immigrants living in the city of São Paulo and the need to promote a plural and inclusive education that ensures the access and permanence of these students in educational units on equal terms, preserving their origin culture. The public policies associated with this scenario indicate that migratory flows, interculturality and the emancipating curriculum are relevant parameters for the structuring of a school for all, and require teacher training consistent with the emerging demands of this context.

Keywords: Immigration. Public policy. Right to education. Inclusive education.

LISTA DE GRÁFICOS, QUADRO E TABELA

Gráfico 1 –	Imigrantes internacionais nascidos na Bolívia, residentes no Estado e São Paulo em 2010, segundo sexo.....	52
Gráfico 2 –	Imigrantes internacionais nascidos na Bolívia, residentes no Estado e São Paulo em 2010, segundo idade.....	52
Gráfico 3 –	Distribuição de imigrantes residentes no Brasil por nacionalidade.....	54
Gráfico 4 –	Panorama de matrícula de estudantes imigrantes por modalidade de ensino.....	55
Gráfico 5 –	Distribuição de matrículas de imigrantes no Brasil.....	56
Tabela 1 –	Dez nacionalidades com maior representatividade na Rede Municipal de Ensino.....	58
Gráfico 6 –	Alunos Bolivianos – 2016.....	59
Gráfico 7 –	Alunos Bolivianos – 2017.....	59
Gráfico 8 –	Alunos Bolivianos – 2018.....	59
Tabela 2 –	Alunos bolivianos por DRE.....	61
Quadro 1 –	Princípios contidos na Política Municipal para a população imigrante.....	68

LISTA E ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BTDC	Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFAI	Centro de Apoio e Acompanhamento a Inclusão
CMBD	Catálogo Municipal de Bases de Dados
DIEE	Divisão de Educação Especial
DRE	Diretorias Regionais de Ensino
GEM	Monitoramento Global da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPED	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença
NEE	Núcleo de Educação Étnico-racial
ONU	Organização das Nações Unidas
PNE	Plano Nacional de Educação
RME	Rede Municipal de Ensino
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMDU	Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano
SME	Secretaria Municipal de Educação
SME-SP	Secretária Municipal de Educação da cidade de São Paulo
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	10
1	EDUCAÇÃO COMO DIREITO E CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO.....	18
1.1	Educação inclusiva.....	18
1.2	Concepção de currículo.....	20
1.3	Educações como direito.....	24
2	DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO.....	29
2.1	Reflexões sobre as concepções de ensino e aprendizagem....	34
2.2	Diversidades: uma reflexão epistemológica.....	37
2.3	Interculturalidade e o desafio de uma escola inclusiva.....	42
2.4	Estado da arte sobre imigração – educação.....	45
3	IMIGRAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS.....	51
3.1	Fluxo migratório.....	51
3.1.1	Caracterização do contexto educacional.....	57
3.2	Marcos legais e políticas e cidadãos bolivianos.....	62
3.3	Representações imagéticas dos imigrantes no contexto educacional.....	71
3.4	Diferentes olhares sobre o imigrante boliviano nos tempos e espaços escolares.....	73
3.5	Falas significativas para a construção de um currículo intercultural.....	75
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS.....	95

INTRODUÇÃO

A crise internacional ocorrida nas últimas décadas provocou o desemprego em vários países como França, Espanha, Grécia, Itália, culminando com grandes manifestações coletivas contra agências de financiamentos, bancos e propostas de governos o que contribuiu para uma movimentação expressiva de pessoas.

Conflitos religiosos em países como Israel e Síria e conflitos políticos e econômicos existentes em países da América Latina como Bolívia, Venezuela, Argentina contribuem para o aumento do deslocamento populacional na tentativa de se afastar dos problemas socioeconômicos em busca de um lugar para viver com dignidade.

Segundo o relatório da Organização Internacional para as Migrações (OIM), produzido pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 13/12/2017, informa que número de imigrantes internacionais localizados em países diferentes do seu local de nascimento, apresentou em 2015, um aumento de 44% em relação ao mesmo período, em ao ano de 2000. Foi registrada uma movimentação de 244 milhões de pessoas por todo o mundo nessa condição.¹

A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) publicou em 2019 no seu o relatório de Monitoramento Global da Educação (GEM) - Migração, deslocamento e educação: construir pontes, não muros, no qual aponta que em 2017 havia 258 milhões de imigrantes internacionais, no mundo todo, sendo que crianças migrantes e refugiadas com idade escolar poderiam frequentar meio milhão de salas de aula.

No Brasil, os primeiros olhares sobre aos fluxos migratórios dos povos latino-americanos destacam como principal destino a cidade de São Paulo. Nesse sentido, as correntes migratórias contemporâneas indicam a necessidade de Políticas

¹ UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo intercultural na fronteira**: um estudo sobre a política e as práticas de currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia. 2019. 164 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/22278>. Acesso em: 20 set. 2018.

Públicas, em especial no que se refere à educação, de modo a contemplar a articulação entre diversidade cultural e étnica, positivando as relações socioculturais na escola. Como eixo fundamental para implementação dessas políticas situa-se a construção de uma prática socioeducativa que combata o preconceito, a discriminação, a xenofobia de modo a valorizar a diferença e fortalecer o diálogo na interculturalidade.

Esta pesquisa tem como foco de interesse os imigrantes bolivianos, em particular estudantes da rede pública de ensino da Prefeitura Municipal de São Paulo, por considerarmos tratar-se de um grupo étnico representativo na densidade demográfica e diferenciado nas afinidades por sua cultura e língua materna.

O interesse pelo tema se deu a partir motivações decorrentes da minha trajetória de formação acadêmica na qual pude cursar diferentes graduações. Nesse caminho pude adquirir saberes articulados das áreas do Jornalismo, licenciatura em Artes Visuais e Pedagogia.

Esses conhecimentos foram se ampliando com novas aprendizagens exercitadas em cursos de Pós-graduação *lato sensu* em Educação Especial, com ênfase em Deficiência Intelectual e em Educação Especial, com ênfase em Altas Habilidades e Superdotação, nos quais tive oportunidade de descobrir e reconhecer focos de interesse pedagógico e investigativo.

Nesses cursos predominaram situações de aprendizagem em que as discussões direcionavam-se a temas como a garantia do direito à educação e a função social da comunicação, o que permitia interligar as reflexões com princípios da livre expressão artística como ferramenta para humanização e o desenvolvimento integral do sujeito.

Essa formação acadêmica articulou-se com minha atuação profissional que teve como marco inicial a elaboração de um projeto para formação de professores e gestores, para atuar na Educação Infantil em uma organização não governamental conveniada com a Prefeitura Municipal de São Paulo. Durante este processo, assumi a gestão de um Centro de Educação Infantil que me proporcionou muito

prazer e desafios ao receber crianças com várias deficiências, em condição de vulnerabilidade social e imigrante.

Adiciona-se aos relatos anteriores meu reconhecimento da significativa experiência como integrante do grupo técnico do Centro de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) voltado à inclusão do público-alvo da Educação Especial na Prefeitura Municipal de São Paulo, o que fortaleceu ainda mais meus focos de interesse.

Durante o acompanhamento nas escolas, recebi várias observações de professores que apontavam para a suspeita de deficiência intelectual, surdez e autismo, como identificadores dos estudantes bolivianos que têm origem em uma cultura, na qual a organização do pensamento se constitui essencialmente no uso da língua materna, o castelhano.

Essa vivência, em particular, resultou em diversas indagações provocadoras que me conduziram à realização desta pesquisa de mestrado, cujo foco de interesse refere-se à problematização sobre a inclusão de estudantes bolivianos, em situações nas quais são rotulados, equivocadamente, como pessoa com deficiência. Um olhar para a pluralidade existente nos espaços escolares e a valorização da cultura e das diferenças idiomáticas me fizeram pesquisar as ações produzidas pela Secretaria Municipal da educação deste público.

Visando complementar meus conhecimentos, em 2014 integrei o grupo de estudos do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Os encontros formativos despertaram o interesse pela compreensão da diferença à luz dos estudos sobre cultural.

Atualmente, assumo o cargo de Assistente Técnico de Educação na Secretária Municipal de Educação da cidade de São Paulo (SME-SP) e exerço, na Divisão de Educação Especial (DIEE), funções relacionadas à promoção das políticas públicas de educação especial. O exercício desta função reforça meu interesse pelas questões da educação e suas especificidades na busca incessante

de novas interpretações e proposições que permitam qualificar essa área de competência.

Todas as atividades realizadas na SME-SP são cercadas da preocupação crescente com as condições de acesso e escolarização dos estudantes com deficiência. No período entre 2016 e 2017, participei de grupos de trabalho voltados à discussão da inclusão dos estudantes com deficiências no contexto escolar na interface de uma Educação Inclusiva, pensada para todos, tendo como finalidade a construção e implementação do Currículo da Cidade².

Neste sentido, constatou-se, em rodas de discussão, a retomada de uma concepção que associava, de forma equivocada, os estudantes bolivianos à pessoa com deficiência. Essa percepção me motivou, enquanto profissional, para discutir questões relacionadas à singularidade dos sujeitos e pesquisar a proposta de educação para o imigrante no município de São Paulo.

Ao analisar as experiências teórico-práticas sobre esse tema, surgiram algumas questões consideradas norteadoras desta pesquisa: Em que contexto político e econômico e com quais justificativas os bolivianos chegam às escolas paulistanas? Como se materializa a inclusão de alunos bolivianos no contexto escolar? Quais as ações e propostas pedagógicas que permeiam os tempos e espaços das escolas para garantia de acesso e a equidade?

A justificativa da realização desta pesquisa decorre, também, dos resultados encontrados no desenvolvimento de revisão literária realizada, que aponta a necessidade de valorizar um sujeito que muitas vezes é invisível diante da sociedade contemporânea.

Frente a essas indagações, configuram-se os objetivos propostos como norteadores desta pesquisa, explicitados na sua configuração mais ampla e formulações relativas a finalidades particularizadas.

² O Currículo da Cidade de São Paulo para o Ensino Fundamental foi construído ao longo do ano de 2017. A proposta curricular dialoga com as discussões da Base Nacional Curricular Comum BNCC, considerando a história da Rede Municipal de Ensino. Sua Estrutura de Ensino está organizada em ciclos: Alfabetização, Interdisciplinar e Autoral.

Objetivo Geral

- ✓ Analisar a realidade do processo de inclusão educacional de alunos imigrantes bolivianos em escolas da rede pública municipal da cidade de São Paulo, e as representações de gestores, docentes e discentes em relação às repercussões das políticas públicas vigentes.

Objetivos Específicos

- ✓ Sistematizar as referências teórico-conceituais sobre a relação entre educação, currículo e cultura;
- ✓ Caracterizar as bases legais que se reportam à imigração em âmbito local e as políticas públicas pertinentes à Educação;
- ✓ Interpretar as representações de gestores, docentes e discentes sobre a realidade do aluno imigrante apresentada em vídeos produzidos pelo Instituto Vladimir Herzog para formação dos professores no curso Respeitar é Preciso! Educação em Direitos Humanos..

A partir das questões suscitadas e dos objetivos traçados, foi delineado o percurso metodológico que se caracteriza pela abordagem qualitativa, a qual respalda a utilização dos procedimentos de revisão bibliográfica geradora da composição do marco teórico e análise documental e imagética, procedimentos estes explicitados a seguir.

A análise documental se baseia no uso de documentos para aferição sumária das informações. Por documento compreendemos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974, p.187).

Os documentos, de modo geral, se constituem de leis, planos, peças, partituras, regulamentos, jornais, cartas, fotos (LUDKE, ANDRÉ, 1986) que contêm elementos definidores sobre a realidade estudada. A partir da análise documental, são apurados os dados, tornando-os acessíveis para análises e interpretações investigativas.

Nesse sentido, Gutierrez (1984, p. 83) discorre sobre os benefícios do procedimento documental:

[...] permite, mediante uma operação intelectual objetiva, a identificação e a transformação dos documentos em produtos que facilitem a consulta dos originais em áreas de controle documental e com o objetivo último de serviço à comunidade científica.

Complementa esta explanação, a identificação de tipos de fontes documentais e as contribuições desses instrumentos para realização de estudos e pesquisas:

Fontes históricas documentais, a exemplo de atas da câmara municipal, atos administrativos de governos, fotografias, periódicos (jornais, revistas e boletins) e documentos de origem oral, constituem-se como elementos metodológicos fundamentais para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre o trabalho e a educação. A compreensão desta afirmativa parte do princípio de que não existe um só discurso possível sobre os acontecimentos passados e, deste modo, as diferentes fontes documentais proporcionam uma noção de inter-relação entre as diversas faces da história do trabalho e a da educação, expressa em cada uma das fontes, necessária à reconstrução histórica focalizada pelo pesquisador (ALVES, SILVA, 2004, p.1).

Desse modo, a análise documental como procedimento circunscrito à pesquisa qualitativa, favorece a exploração de novas perspectivas de entendimento sobre determinado assunto, e construção de conhecimentos visando à aquisição e sistematização dos dados existentes (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

A revisão de literatura permitiu sistematizar a base conceitual resultante de estudos desenvolvidos sobre educação, currículo, diversidade, interculturalidade e inclusão escolar de alunos bolivianos. Foram considerados alunos matriculados na Rede Municipal de Educação de São Paulo no período de 2016 a 2017.

Essa especificidade do objeto de estudo, além da exigência de consultas a documentos produzidos pela Secretaria Municipal de Educação (SME) com objetivo de conhecer a realidade dos estudantes nas escolas municipais de São Paulo, contou com o levantamento de produções relativas aos temas pertinentes a esta pesquisa.

Foram selecionados como ambientes de busca, dentre outros, o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (BTDC); o acervo digital da Pontifícia Universidade Católica; o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (periódicos da CAPES), devido à sua importância na difusão do conhecimento científico no Brasil; a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) para o acesso às pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado e doutorado. Também foi consultado o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); além dos trabalhos contidos nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Tendo em vista a contextualização, problematização e justificativas que respaldam a realização da presente pesquisa, esta Dissertação apresenta-se organizada em três capítulos: No **capítulo 1** apresenta-se a base conceitual relativa às concepções de educação, currículo, educação inclusiva e direito à educação. Michael Apple e James Beane, autores do livro “Escolas Democráticas”, nos fazem refletir a partir da concepção de currículo crítico emancipatório, que a escola deve repensar o tempo todo continuamente o seu papel, enquanto agente que valoriza a identidade dos sujeitos considerados diferentes na sociedade. O **capítulo 2** focaliza concepção de educação na perspectiva de Vygotsky que requer a compreensão das potencialidades inerentes ao sujeito, considerando suas condições de desenvolvimento e aprendizagem. O autor permite destacar que o processo de transformação depende de instrumentos simbólicos, capazes de promover o devido acesso e permanência nos espaços culturais, de acordo com o desenvolvimento do aprendiz em sua faixa etária. Encontram-se no **capítulo 3** discussões sobre imigração, políticas públicas e propostas educacionais. As análises indicam que no Brasil existem alguns dispositivos jurídicos e legais que asseguram os direitos da população imigrante. A chegada das famílias bolivianas no país e, principalmente, em São Paulo proporcionou uma procura maior ao sistema público de ensino. A especificidade da questão étnica e cultural provoca uma reorganização dos sistemas de ensino no intuito de refletir sobre a questão da diversidade cultural, prática pedagógica e construção de um currículo que atenda todas as diferenças, como é o caso dos grupos bolivianos. As sínteses apresentadas nas **Considerações Finais** enfatizam que essa pesquisa não se

a restringe problematizar as condições de inclusão escolar dos estudantes bolivianos frente à realidade de estigmatizações e desconsideração de suas singularidades, mas reflete a urgência de uma escola voltada para todos, ancorada nos princípios de respeito ao pluralismo, a valorização e respeito às diferenças.

1 EDUCAÇÃO COMO DIREITO E CURRÍCULO EMANCIPATÓRIO

1.1 Educação Inclusiva

Compreendemos que a educação inclusiva é aquela que procura englobar todos: os bebês, as crianças, os jovens e os adultos. Privilegia o bom desempenho e envolvimento do conjunto de estudantes, independentemente da diferença que este grupo possa apresentar frente às questões discutidas na sociedade contemporânea.

Entendemos que o processo de inclusão é um dos maiores desafios a serem superados na atual conjuntura do sistema escolar, pois tem sido recorrente aos profissionais da área da educação restringir as suas concepções de normalidade..

Os padrões morais de conduta e aprendizagem aceitos como adequados implicam estigmatizações e, conseqüentemente, aumenta o número de bebês, crianças, jovens e adultos que precisam ser incluídos.

A educação inclusiva tem como fio condutor sua concepção balizada à luz dos direitos humanos. Ressalta-se neste sentido os conceitos de igualdade e diferença como valores indissociáveis, cujo objetivo é ratificar a ideia de valorização da diversidade e da diferença humana.

A construção deste paradigma acontece a partir da valorização de uma sociedade que respeita as diferenças étnicas, sociais, de credo, referentes às pessoas com deficiência além da condição de gênero e ideológica.

O princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças deveriam aprender juntas, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que possam ser. As escolas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas necessidades de seus alunos, acomodando tanto estilos como ritmos diferentes de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos por meio de currículo apropriado, modificações organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com a comunidade.³

³ Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, que foi decisiva contribuindo para impulsionar a Educação Inclusiva em todo o

Evidenciamos muitos avanços no sistema educacional de ensino, a fim de garantir uma educação de qualidade que valorize cultura das populações estrangeiras que residem em nosso país. O Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado em junho de 2014, prevê, em sua meta 726, a articulação entre os ambientes escolares e comunitários com o objetivo de preservar a identidade cultural:

Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de populações itinerantes, de comunidade indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre ambientes escolares e comunitários, e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição o modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngue da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação; e o atendimento em Educação Especial (PNE, 2014)

Essas discussões se relacionam diretamente com o modelo de educação inclusiva implementada no Brasil e formalizado em suas políticas públicas de educação. Vale ressaltar que a formação continuada aparece como uma etapa importante para consolidar a proposta de educação inclusiva.

A capacitação que propicia a inclusão é a primeira condição da igualdade entre os cidadãos, além de contribuir para sua liberdade e autonomia. As desigualdades de educação são também desigualdades da cidadania. Atualmente, a desigualdade para participar nas sociedades do conhecimento é de tal amplitude, que cada vez se necessitará de mais atenção para que os fracos não sejam definitivamente excluídos (SACRISTÁN, 2002, p. 153-154).

Não podemos nos furtar, enquanto curriculistas de pensar na organização dos tempos e espaços da escola, bem como nos documentos que são disponibilizados

o mundo. A Declaração de Salamanca, cujo princípio norteador mostrava que as escolas deveriam acolher a todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. Essa declaração, foi adotada pelo Brasil e por diversos países e organizações internacionais, assim nos sistemas educacionais, nota-se que houve reforma dando ênfase nesse assunto, já que as escolas precisam atender as necessidades de cada educando. Disponível em: <http://artigos.netsaber.com.br/resumo>. Acesso em: 25 nov. 2018.

nas redes de ensino com o objetivo de pensar em um currículo que promova a discussão sobre a construção de uma escola para todos.

As abordagens sobre educação inclusiva tem múltiplas referências, associadas às nossas origens e espaços de convivência. A Educação Especial, a Educação em Direitos Humanos a Educação para o Imigrante, versam sobre pessoas que tem especificidades, porém, partilham da mesma necessidade, serem vistos como sujeitos de direitos e terem garantida a valorização da sua diferença seja ela idiomática, ético racial, de gênero e religiosa.

Nesse sentido, nos deteremos na reflexão sobre quais políticas públicas asseguram a inclusão escolar dos estudantes imigrantes nas escolas do município de São Paulo.

1.2 Concepção de Currículo

O currículo é sempre o resultado de eleição de um universo amplo de conhecimentos e saberes. Ao pensarmos sobre as diferentes teorias de currículo, segundo Silva (2015), evidenciamos que suas concepções são analisadas a partir de conceitos relacionados a categorias caracterizadas como tradicionais, críticas e pós-críticas.

As Teorias Tradicionais tem como enfoque o ensino, a aprendizagem e a avaliação; as Teorias Críticas ressaltam a ideologia, a reprodução cultural e social, o poder, a classe social, o capitalismo, as relações sociais de produção, a conscientização, a emancipação e a libertação, o currículo oculto e a resistência; as Teorias Pós-Críticas, um conceito ainda visto como polêmico pelos estudiosos em currículo, colocam em destaque conceitos de identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significado e discurso, saber-poder.

Na década de 60, foram produzidas várias teorias, livros e ensaios que refletiam sobre as estruturas da educação tradicional. Surge, nesse período, um movimento na Inglaterra liderado pelo sociólogo Michael Young identificado como a

nova Sociologia da Educação. Esses fundamentos estabelecem uma relação direta da educação com o contexto social.

Na década de 70, Apple (1979), em seu livro “Ideologia e Currículo”, demonstra preocupação com os efeitos da concepção mecanicista e determinista que vincula a produção e a educação. Ganha força a crítica ao papel ideológico do currículo e, por consequência, expande-se a concepção neomarxista em relação à teoria tradicional. Esta abordagem diferencia-se do conceito de currículo tradicional ao conceber o conhecimento como algo inquestionável, cujas bases epistemológicas são relacionadas a verdades absoluta.

Apple (1979) questiona como validar os conhecimentos considerados legítimos dentro de uma proposta curricular. O autor destaca, em suas análises, a valorização das relações sociais. Em relação ao currículo, no tocante a reprodução sociocultural como processo, aponta a necessidade de olhar para as contradições, as ambiguidades e as mediações, como aspectos fundamentais.

Essas concepções aproximam-se a conceituações que contemplam definições como a de que “O currículo está estreitamente relacionado às estruturas econômicas sociais mais amplas. O currículo não é um corpo inocente e desinteressado de conhecimentos” (SILVA, 2015, p. 46).

Nos anos 80, destacamos a contribuição de Giroux (1987) que, se diferencia por suas contribuições, a partir da perspectiva da cultura popular. Fez críticas a Bowles e Gintis por não considerarem, como parte do currículo, as ações humanas e a mediação. Defende a tese de que os movimentos de resistência protagonizados pelos atores que fazem parte da escola devem fazer parte, também, da construção de um currículo que deve apresentar inter-relação com um conteúdo de caráter político.

A escola e o currículo devem ser locais onde os estudantes tenham a oportunidade de exercer as habilidades democráticas de discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social. Por outro lado, os professores e professoras não podem ser vistos como técnicos ou burocratas, mas como pessoas ativamente envolvidas nas atividades da crítica e do

questionamento, a serviço do processo de emancipação (SILVA, 2015, p. 54).

No Brasil, Freire (1970) fez críticas contundentes à escola tradicional vista como excludente e dominadora. Defende o conceito de uma educação problematizadora. Nesse sentido, contrapõe-se à educação bancária e apresenta uma proposta que, à luz da fenomenologia, ratifica o conceito de intencionalidade.

Mediante a formulação do conceito de educação bancária e, por meio desta concepção, evidencia-se que o conhecimento se dá fora do contexto dialético, onde os atores envolvidos no ato pedagógico não são considerados.

Freire ataca o caráter verbalismo narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel ativo, enquanto o Estudante está limitado a uma recepção passiva (SILVA, 2015, p. 59).

Freire (1970) defende o conceito de uma educação problematizadora. Nesse sentido, contrapõe-se à educação bancária e apresenta uma proposta que, à luz da fenomenologia, ratifica o conceito de intencionalidade, anteriormente mencionado. Na visão freireana o conhecimento não acontece de forma isolada e a representação de mundo se dá pela consciência.

O ato de conhecer não é, entretanto, pra Freire, um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutualmente se educam intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico (SILVA, 2015, p. 59).

Apple e Beane (1997), autores do livro “Escolas Democráticas”, nos fazem refletir a partir de perspectiva de análise do currículo crítico emancipatório, que a escola tem que repensar o tempo todo o seu papel enquanto agente que valoriza a identidade destes sujeitos considerados diferentes dentro da sociedade.

O currículo tem significados que vão além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é trajetória, vigem, percurso. Currículo é autobiografia, nossa vida, currículo vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso. documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2015, p. 150).

Acreditamos que um currículo emancipatório assume o compromisso com a educação, formação e aprendizagem de todos os sujeitos como seres históricos, culturais e de direitos. Neste sentido, ao assumir a perspectiva de empoderamento dos Estudante e profissionais da educação, deve-se levar em consideração a construção do conhecimento pelo entrecruzamento dos diferentes saberes que circulam no espaço escolar advindos das famílias, dos estudantes, dos docentes e demais profissionais. Tal currículo se vale da propositura de projetos que reorganizem as práticas pedagógicas de modo a garantir a contínua reflexão sobre a ação, mantendo-o em constante movimento.

No limite, o primordial compromisso e desafio do currículo emancipatório é a garantia de acesso, permanência e aprendizagem de todos, como se compreende a educação na perspectiva inclusiva. No tocante ao currículo, vale ressaltar a importância de se analisar o contexto histórico e a perspectiva de abordagem, na qual a matriz curricular é construída.

[...] a concepção contemporânea de currículo é polissêmica, com diversos significados, vista como uma construção em processo. Diferentes dimensões iluminam essa concepção: [...] A cultural que vê o currículo como um artefato indissolivelmente vinculado à cultura, contemplando o diálogo de diferentes culturas. (ABRAMOWICZ, 2006, p. 02).

Nesta perspectiva, percebemos que um projeto educacional não existe quando os direitos não são garantidos segundo a lei. Se a escola desconsiderar a necessidade de realizar uma formação de qualidade que envolva princípios éticos atributos como participação e diálogo, o direito de aprendizagem não é atendido .

As escolas democráticas, como a própria democracia não surgem por acaso. Resulta de tentativas explícitas de educadores colocarem em prática os acordos e oportunidades que darão vida à democracia. (ver, por exemplo, Bastian et al (1988,1992). Esses acordos e oportunidades envolvem duas linhas de trabalho. Uma é criar

estruturas e processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realiza. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas por meio dos quais a vida escolar se realize. A outra é criar um currículo que ofereça experiências democráticas aos jovens (APPLE, 2006, p. 20).

A proposta curricular deve proporcionar uma oportunidade para que todos os atores envolvidos no processo de construção do conhecimento possam dialogar sobre os temas ou as mediações que colaboram para garantir o direito a uma educação de qualidade e para todos, sem qualquer tipo de distinção.

1.3 Educações como Direito

A compreensão da Educação como direito parte do princípio de que não deve haver nenhum tipo de discriminação ao ser humano, segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No artigo 26 destaca-se a preocupação em assegurar a educação para todo ser humano. O olhar sobre a pluralidade cultural fica subtendido, na garantia do direito à educação.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Art. 26).

No Brasil, a década de 60 despontava com o movimento de educadores comprometidos com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que culminou na Lei 4.024/61, de 20 de dezembro de 1961, tendo como pressuposto a garantia do direito à educação para todos. Posteriormente, a LDB foi reestruturada pela Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971 e depois pela Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996.

A perspectiva teórica desenvolvida pelo norte americano John Dewey (1859-1952), destaca-se por preconizar o movimento político-educacional denominado

“Escola Nova⁴” que consistia numa abordagem de universalização da educação e, conseqüentemente, na ampliação do acesso à escola para toda a população (KRAWCZYK, 2012, p. 4).

O cenário educacional foi sendo reconfigurado por meio da influência de grupos que pressionaram o Estado, para que este interviesse na consolidação da cidadania. Discussões sobre a consolidação da cidadania no Brasil são apresentadas por Carvalho (1989, p. 63):

Mas a análise é, neste caso, ditada mais pela história do que pela lógica. Chamarei estas três partes, ou elementos, de civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários à liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé, o direito à propriedade e de concluir contratos válidos e o direito à justiça. Este último difere dos outros porque é o direito de defender e afirmar todos os direitos em termos de igualdade com os outros e pelo devido encaminhamento processual. Isto nos mostra que as instituições mais intimamente associadas com os direitos civis são os tribunais de justiça. Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido da autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. As instituições correspondentes são o parlamento e conselhos do Governo local. O elemento social se refere a tudo o que vai desde o direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo, na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas com ele são o sistema educacional e os serviços sociais.

O pressuposto sobre cidadania é acompanhado pelo desenvolvimento do sistema capitalista, no qual a escola das crianças consiste no preparo dos trabalhadores competitivos, produtivos e eficientes para atuarem no sistema industrial. Atrelado à garantia da cidadania, o sujeito obtém o direito de pertencer. Segundo Bobbio (1992, p. 81) não basta existir um direito, há necessidade de protegê-lo:

⁴ O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, consistiu na organização política, ideológica de alguns intelectuais comprometidos com a garantia de uma escola pública, gratuita e laica, no qual, foi endereçado uma carta ao povo e ao governo, denominada: “A reconstrução educacional no Brasil – ao povo e ao governo” no qual, buscou-se a implementação de outra escola em detrimento da escola tradicional, de responsabilidade da Igreja. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.

Uma coisa é um direito; outra promessa de um direito futuro. Uma coisa é um direito atual; outra, um direito potencial; Uma coisa é ter um direito que é, enquanto reconhecido e protegido; outra é ter um direito que deve ser, mas que, para ser, ou para que passe do dever ser ao ser, precisa transformar-se, de objeto de discussão de uma assembleia de especialistas, em objeto de decisão de um órgão legislativo dotado de poder de coerção.

Assim, compreendemos que o direito não é condição intrínseca ao homem, mas é construído nas relações sociais de hierarquia e poder. Ilustra essa concepção o entendimento de que a garantia do direito à educação, no caso de pessoas com deficiência, foi preconizada no Brasil, por meio de determinações, tratados e legislações que se destinam a combater a exclusão.

Tais princípios se efetivam apenas num regime democrático, no Estado de direito, onde a organização política é orientada quanto à garantia das reivindicações populares (BENEVIDES, 2013). Desse modo, as concepções de direito e cidadania vão se configurando, conforme as necessidades emergem. Entretanto, tais transformações não podem perder o “direito ao direito” como indica Arendt (1989, p. 332):

O homem do século XVIII se emancipou da história. A história e a natureza tornaram-se ambas, alheias a nós, no sentido de que a essência do homem já não pode ser compreendida em termos de um nem de outra. Por outro lado, a humanidade, que para o século XVIII, na terminologia kantiana, não passava de uma ideia reguladora, tornou-se hoje de fato inelutável. Esta nova situação, na qual a “humanidade” assumiu de fato um papel antes atribuído à natureza ou à história, significaria nesse contexto que o direito a ter direitos, ou o direito de cada indivíduo de pertencer à humanidade, deveria ser garantido pela própria humanidade. Nada nos assegura que isso seja possível.

Refletir sobre a construção dos documentos que norteiam a educação, significa, no caso da inclusão, pensar nas ações que podem contribuir para uma escola que tenha como objetivo proporcionar experiências para que os alunos sejam estimulados a participar do processo de construção de conhecimento.

Considerando as análises de Saviani (2013) sobre contexto educacional percebemos que as iniciativas dos jesuítas, no período colonial, assim como as reformas instituídas por Marques de Pombal nas instituições públicas, as ações

desenvolvidas, tanto no governo do Império quanto no governo das províncias, representam as ações que constituem a base de organização da escola. Esta organização continuou no período republicano e representa o modelo de escola pública que temos hoje.

A concepção de educação que formam essas tendências apresentadas no contexto histórico da educação no Brasil são definidas nos períodos de 1549 a 1759 e revelam a predominância da pedagogia tradicional católica desenvolvida pelos jesuítas. O Brasil viveu sobre a orientação educacional jesuíta durante duzentos anos, caracterizada como um modelo de doutrinação.

Nesse contexto, a visão europeia e cristã de mundo e de homem se expressará em ideias educacionais que, por sua vez se converterão em ideias pedagógicas destinadas a impulsionar a referida prática de aculturação. Manifesta-se assim, as ideias pedagógicas tradicionais de caráter religioso das quais os jesuítas serão os principais veiculadores (SAVIANI, 2013, p. 445).

No período de 1759 a 1932, paralelamente à pedagogia religiosa desenvolve-se as ideias leigas da pedagogia tradicional, e de 1932 a 1969 temos a emergência do desenvolvimento da pedagogia da Escola Nova em contraponto da pedagogia tradicional:

[...] temos de distinguir ao menos duas formas de educação nova: uma inspirada pelas novas idéias biopsicológicas da criança e nas concepções funcionais da educação e a outra, ligada a evolução dos conhecimentos e as idéias sociais e sugerida por uma concepção mais nítida do papel da escola com o meio de adaptá-la as condições de uma nova civilização. Aquelas de tendências individualistas, tomando como ponto de partida o individuo para a organização da escola; esta de orientação social, e às vezes mesmo socialista partindo da comunidade para a formação do indivíduo; um, visando antes à dinâmica do ensino, isto é, os processos de aprendizagem e os métodos de trabalho escolar; e a outra; dirigindo-se sobretudo à estrutura da escola para melhor adaptação ao meio social (AZEVEDO, 1971, p. 679).

De 1969 até os dias atuais, temos a concepção da pedagogia produtivista, traduzida como tendência que se articula com a demanda do mercado o que é própria ideologia da sociedade capitalista. Outro aspecto importante destacado por Saviani (2013) é sobre a prática docente na virada dos anos 70 pra 80. O ideário da Escola Nova fez com que os professores que estavam em formação,

nesse período, vivessem um grande conflito que permanesse ainda na educação na contemporânea.

A terceirização do serviço vinculado à assessoria do especialista, sua formação progressista em uma condição tradicional coloca dúvida sobre o seu trabalho. Como consequência, esse profissional se revoltava e manifestava desânimo. Não era mais o processo de trabalho pedagógico que se ajustaria ao seu ritmo; surgiam as metodologias franquadas e referendadas pelo mercado de trabalho educacional. Segundo Saviani (2013, p.445): “Ele fora atingido pelas investidas da tendência ‘crítico-produtivista’ e passa de vítima a réu [...]”

Os estudos revelam que a cultura educacional deve ser transformada. O mercado oferece uma qualificação profissional que valida habilidades nas pedagogias da “inclusão excludente” que os levaram a acreditar e disseminar a cultura escolar. Nesse tipo de “cultura escolar”, o utilitarismo e o imediatismo da cotidianidade prevalecem sobre o trabalho paciente e demorado de apropriação do patrimônio cultural da humanidade (SAVIANI, 2013).

As tendências apresentadas no contexto histórico da educação no Brasil são definidas por períodos onde a concepção de educação reforça ações de sociedade geradas pelo colonialismo europeu, que durante muito tempo orientaram um processo educacional tendo como princípio reafirmar seus particularismos locais e individuais reforçando o preconceito, xenofobia, valorização de uma única cultura.

A sociedade contemporânea nos leva a pensar na interculturalidade como algo inerente ao contexto social diante da diversidade de sujeitos com diferentes culturas que devem ser valorizadas na sua diferença.

2 DIVERSIDADE, INTERCULTURALIDADE E EDUCAÇÃO

A educação é um instrumento transformador da vida humana, a partir da institucionalização do ensino em práticas escolares que são sistematizadas em ciclos de saber, atribuição, regência de classes, metas curriculares, além de abordagens de ensino que contemplam a elaboração de projetos pelo sujeito, cidadão, trabalhador.

A organização da educação é materializada em práticas culturais mediadas pelo pensamento, cognição e linguagem, sendo que esta assume papel crucial no processo de humanização e desenvolvimento, a saber:

Da complexificação das formas naturais de comunicação, isto é, de relações diretas, é que surgem, em outro nível de desenvolvimento, as relações mediadas, nas quais os signos se convertem em principal meio de comunicação. A linguagem se converte, assim, em função central das relações sociais, desdobrando-se e instrumentalizando inúmeras outras funções entre os homens e, dentre elas, especialmente, o pensamento, requerido à atividade laboral (MARTINS, RABATINI, 2011, p. 349).

A língua materna presente, falada cotidianamente nas escolas municipais da cidade de São Paulo, anunciam o lugar social e a cultura étnica de pertencimento do sujeito falante. De modo geral, os sistemas escolares vigentes reproduzem as dualidades sociais e econômicas existentes, assim determinados conflitos escolares reiteram as desigualdades, seja o racismo, a xenofobia, a discriminação e o bullying.

A formação continuada, numa perspectiva interdisciplinar, é fundamental na concepção ampla do processo de ensino destinado às diferentes pessoas. Tem-se como perspectiva de escolarização e permanência dos estudantes imigrantes, a inclusão, fenômeno legitimado pelo paradigma de um ensino para todos.

Nessa perspectiva, educação para todos, o sujeito é compreendido na sua especificidade e na atividade compartilhada, tornando-se um ser cultural, que apreende e se desenvolve a partir das trocas humanas, sejam estas sociais, cognitivas ou pedagógicas.

Esse contexto coloca em destaque os saberes desenvolvidos por Liev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e demais estudiosos de sua Escola. Leontiev (1903-1979) e Luria (1902-1977), tiveram como referência político-filosófica as obras de Karl Marx (1818-1893), e Friedrich Engels (1820-1895), precursores do método histórico-dialético que, atualmente, é referência para compreensão, transformação e superação constante das condições de vida em sociedade.

Vygotsky dedicou um período de tempo importante da sua vida para o estudo das deficiências, concentrando tais reflexões no volume V do livro “Obras Escolhidas”. Segundo Nuernberg (2008), as pesquisas sobre o assunto desenvolveram-se entre 1925 e 1929, atentando para o desenvolvimento psicológico e o processo educativo das pessoas com deficiências.

Tal interesse decorre do período pós-guerra de 1917 que reuniu um conjunto amplo de crianças com deficiências, reflexo dos ataques, acidentes e demais formas de violência ocorrida na época. Enquanto Vygotsky atendia às solicitações dos líderes do país naquele período, que promulgavam um plano de atendimento educacional pensado na e para o coletivo, o mesmo articulava-se com a possibilidade de uma mudança social, por meio do estudo sobre fazeres motivadores de outras necessidades humanas, preocupando-se com o estudo sobre a lei Geral do desenvolvimento humano e estudos sobre a linguagem, desenvolvimento do psiquismo humano e reabilitação de pacientes com deficiência.

Para a devida compreensão das contribuições de Vygotsky sobre a educação, devemos compreender os seguintes temas:

- **Enfoque Qualitativo e Quantitativo:** Vygotsky (1997) se contrapõe ao enfoque quantitativo no estudo que mensura os fazeres dos sujeitos por meio daquilo que não conseguem realizar, além das comparações inadequadas entre o desenvolvimento infantil pautando-se sempre no modelo adulto;
- **Deficiência Primária e Secundária:** Segundo Vygotsky (1997), a partir da deficiência primária, decorrente das complicações orgânicas (cerebrais, neonatais, físicas, sensoriais, genéticas, trissomias) advém a deficiência

secundária, resultante das limitações impostas socialmente ao sujeito por não acreditarem na sua condição de superação e aprendizagem;

- **Deficiência e Compensação Social:** Quanto existe a compensação social relacionada com a deficiência, Vygotsky (1997) preconiza que, por meio de instrumentos culturais, materiais adaptados, órteses, próteses às pessoas com deficiências, incidam na cultura humana de modo cada vez mais elaborado e bem sucedido.

Defecto y compensacion. Cualquier defecto, es decir, cualquier insuficiencia corporal pone al organismo ante la tarea de superarlo, de completar la insuficiencia, de compensar el daño que causa. De tal manera, la influencia del defecto es siempre doble y contradictoria: por un lado, debilita el organismo, quebranta su actividad, constituye un factor negativo; por otro lado, precisamente porque dificulta y perturba la actividad del organismo sirve de estímulo para un desarrollo mayor de otras funciones, impulsa y estimula al organismo a una actividad acentuada que pueda compensar la insuficiencia y superar las dificultades (VYGOTSKI, 1997, p. 93).⁵

Assim, estudar a concepção de educação na perspectiva da Escola de Vygotsky requer compreender a potencialidade inerente ao sujeito. Por menos expressivas que sejam suas condições de desenvolvimento e aprendizagem, a possibilidade de transformação é real, concreta e deve ser quando necessária compensada, por meio de instrumentos simbólicos capazes de promover o devido acesso e permanência nos espaços culturais, considerando sempre o próprio desenvolvimento da criança e/ou do adulto.

Nesse sentido, é preciso considerar o estudante com diferenças idiomáticas envolvidas no processo de aprendizagem. Compreender essa perspectiva teórico-metodológico, requer uma atuação docente direcionada e atenta às suas necessidades, às especificidades e saberes trazidos pelos bebês, criança, jovem adultos e em particular os imigrantes, no contexto educacional.

⁵ Defeito e compensação. Qualquer defeito, isto é, qualquer insuficiência física, coloca o organismo diante da tarefa de superá-lo, de completar a insuficiência, de compensar o dano que causa. Dessa maneira, a influência do defeito é sempre dupla e contraditória: por um lado, enfraquece o organismo, quebra sua atividade, constitui um fator negativo; Por outro lado, justamente por atrapalhar e perturbar a atividade do organismo, serve de estímulo para um maior desenvolvimento de outras funções, impulsiona e estimula o organismo a uma atividade acentuada que pode compensar a insuficiência e superar as dificuldades (VYGOTSKI, 1997, p. 93). Tradução nossa.

Vygotsky dedicou-se ao estudo das línguas, artes, interessando-se também por alguns aspectos da medicina e, em seguida, preocupando-se mais detidamente com os problemas gerais da psicologia e a formulação da lei geral do desenvolvimento humano, assumindo, em parte, o projeto político estatal da União Soviética, num período marcado por disputas político-econômicas importantes.

Como intelectual respeitado, Vygotsky torna-se propulsor de importantes ideias relativas à plasticidade cerebral humana, interações sociais, impondo relevância ao entorno no processo de desenvolvimento e aprendizagem, colocando em destaque a articulação entre o pensamento e a linguagem. Os conceitos apresentados por Vygotsky foram revolucionários, em um momento histórico, que vigorava um modelo psicológico bastante diferenciado pautado em Pavlov (1849-1936), Skinner (1904–1990), Binet (1857-1911) que, amparados pelos testes psicométricos e uma compreensão restrita de indivíduo passivo, faziam inúmeros adeptos à concepção de “estímulo-resposta”.

Contemporâneo à Vygotsky, Jean Piaget (1896-1980), biólogo suíço, desenvolvia pesquisas buscando compreender, entre outros fenômenos, a gênese do processo de construção do conhecimento, da formação do juízo moral, autonomia e heteronômica da criança. Ambos tornam-se referências no estudo do desenvolvimento dos sujeitos.

Em síntese, o plano de estudo, estimulação, acessibilidade, mobilidade pensado por Vygotsky para as pessoas com deficiência, incide fundamentalmente na compreensão desses sujeitos enquanto pessoas capazes de intervir e se apropriar do mundo. Tais princípios podem nortear a educação de bebês, crianças, jovens e adultos imigrante com e sem deficiência.

Há uma similaridade entre o olhar que a sociedade tem sobre a deficiência e a cultura, sendo que tanto uma quanto a outra pode ser potencializada de forma negativa ou positiva, tendo como contexto a não valorização da identidade, da singularidade e diferença do sujeito. O meio ainda condiciona atitudes pensadas para sujeitos que recespondem a padrões pré-estabelecidos com um parâmetro de

normalidade, que de fato, não se aplica a pessoas que apresentam particularidades e precisam de espaços e pessoas que estejam preparados para recebê-los.

O sociedade deve se organizar para oportunizar espaços que garantam o reconhecimento e a valorização da diferença, seja ela pela deficiência, idiomática, de credo, gênero ou especificamente típica de significado cultural.

Partindo desse pressuposto, o professor, enquanto observador/mediador (parceiro mais experiente), deverá propiciar a geração de novas necessidades de ensino capazes de alterar, motivar qualitativamente o desenvolvimento do estudante, inclusive do imigrante boliviano. Neste caso pode ocorrer a possibilidade de superação das suas diferenças culturais com o auxílio de recursos específicos, e inibindo a constituição de estigmas precursores da deficiência secundária o que irá gerar o estigma.

Goffman (1963, p. 07) categoriza três tipos de estigma:

Podem-se mencionar três tipos de estigma nitidamente diferente. Em **primeiro lugar**, há as abominações do corpo - as várias deformidades físicas. Em **segundo**, as culpas de caráter individual, percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há **os estigmas tribais** de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família⁶. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social cotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus. Ele possui um estigma, uma característica diferente da que havíamos previsto. Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais.

⁶ Na história recente, especialmente na Inglaterra, o status de classe baixa funcionava como um importante estigma tribal. O pecado dos pais, ou pelo menos seu ambiente, eram pagos pela criança se ela ultrapassava, de maneira inadequada, a sua condição social inicial. A manipulação do estigma de classe é, naturalmente, um tema central do romance inglês.

O estigma está associado a validar questões depreciativas do sujeito ou do grupo, reforçando sua invisibilidade. Apresenta características sociológicas e não inclusiva, pois as barreiras apontadas sempre estão no sujeito e não na sociedade, que deveria acolher a todos sem distinção. Nesse sentido, tal pensamento não provoca uma mudança na forma de considerar a diferença do outro.

2.1 Reflexões sobre as concepções de ensino e aprendizagem

Ao refletirmos sobre as concepções de ensino e aprendizagem, devemos considerar sempre a aprendizagem da criança, imigrante ou não, iniciando-se num período anterior à sua matrícula na instituição escolar, demonstrando-se, enquanto alternativa ao professor, a consideração de tais saberes prévios para que surjam novos e complexos entendimentos curriculares (a serem sistematizados), ampliando os conhecimentos já existentes.

(...) Tomemos como ponto de partida o fato de que a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar. A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Por exemplo, a criança começa a estudar aritmética, mas já muito antes de ir à escola adquiriu determinada experiência referente à quantidade, encontrou já várias operações de divisão e adição, complexas e simples; portanto à criança teve uma pré-escola de aritmética, e o psicólogo que ignora este fato está cego (VYGOTSKY, 2001, p. 109).

Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem inicia-se antes da chegada da criança na escola, sendo o desenvolvimento e a aprendizagem, relativos e interdependentes, mas não fixos e pré-determinados. A interação entre o ensino e a aprendizagem é necessária e sempre regulada por mudanças culturais, originadas pelo curso do desenvolvimento.

Compreendemos que a aprendizagem e o desenvolvimento se relacionam desde o nascimento dos bebês. Nesse sentido, reconhecemos também a relação presente entre o desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem, além de se entender que:

(...) Tem-se de determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento de uma criança, já que, não se conseguirá encontrar a relação entre desenvolvimento e capacidade potencial de aprendizagem em cada caso específica. Ao primeiro destes níveis chamamos nível do desenvolvimento efetivo da criança. Entendemos por isso o nível do desenvolvimento das funções psicointelectuais da criança que se conseguiu como resultado de um específica processo de desenvolvimento já realizado (VYGOTSKY, 2001, p. 111).

O entendimento de Vygotsky por Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) considera que os conhecimentos já adquiridos, pelo sujeito no curso do seu desenvolvimento decorrem dos quadros da aprendizagem a partir da deficiência, ou seja, de suas habilidades a partir dos limites. Nesse sentido, devem ser pensadas alternativas igualmente potencializadoras para promoção do acesso cultural e demais conhecimentos ao serem transmitidos/ensinados às pessoas com deficiências.

Partimos do pressuposto de que o professor é crucial, enquanto agente criador de elos mediadores durante o processo de desenvolvimento humano. É necessário que este processo esteja atrelado aos elementos didáticos e demais materiais adequados à organização de uma sala textualizada. Deve-se cuidar também da ambientação para a aprendizagem de Estudante com ou sem deficiência, ou que apresente diferenças idiomáticas, no caso desta pesquisa, os imigrantes bolivianos.

A ambientação, que consiste na organização do entorno, tais como sala de aula, tempos e espaços educacionais, para a aprendizagem, exige que se valorize o desenvolvimento das capacidades humanizadoras das pessoas. Deve-se também considerar suas necessidades e criando novos motivos para o apreender, vinculando-as ao mundo da cultura humana, por meio da mediação efetivada por educador e dos estudantes.

Essa proposta pedagógica alternativa enfoca o ambiente físico da sala de aula, incluindo a relevância do mobiliário estar organizado de modo a privilegiar o trabalho coletivo. Para Vygotsky (2002, p. 111): “A aprendizagem humana se constitui primeiramente no plano social, coletivo–intrap síquico, para posteriormente

tais saberes serem internalizados pelo sujeito num processo intrapsíquico, articulado a essa lei geral”.

Enquanto premissa, temos que o ensino considerado adequado, para Vygotsky, deve sempre anteceder a aprendizagem. Pesquisas explítam que o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores na criança, é um processo absolutamente único. É fundamental compreender esse processo de desenvolvimento ocorre do seguinte modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como 46 propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VYGOTSKY, 2011, p. 114).

Durante o processo dialético de constituição do indivíduo, processo de humanização, o homem se apropria de conhecimentos e redimensiona o desenvolvimento das suas capacidades psíquicas superiores, o que propicia o domínio da conduta, do pensamento, da linguagem, interação. Torna-se, assim, capaz de resinificar/qualificar sua ação junto à sociedade ao qual pertence.

Em síntese, as influências dos estudos de Vygotsky incidiram sobre o estudo quanto à concepção do homem que, independente da condição em relação à cognição, as questões étnico racial, identidade, diferenças culturais, se desenvolvem enquanto se humaniza o processo de aprendizagem das ações e expansão das propriedades psíquicas superiores adquiridas ao longo do processo educativo.

Nessa perspectiva, educação e desenvolvimento humano estão de tal forma, interligados que o processo educativo e as condições de vida (lugar que o indivíduo ocupa na sociedade, as exigências e expectativas dirigidas a ele), determinam e motivam o desenvolvimento da inteligência, personalidade e consciência. Contudo, o sujeito desenvolve-se ao se apropriar de saberes a partir da mediação de parceiros mais experientes e, também, por meio dos conhecimentos por ele internalizados que revelam a sua visão de mundo e fundamentam sua relação com o outro.

Pensando nas relações educativas, será apenas com o direcionamento, a intencionalidade e a colaboração de educadores, criadores de mediações, que a criança, o adolescente, o adulto imigrante realizará atividades que, num momento posterior, fará independentemente e em patamares cada vez mais elevados.

Considerando a relevância da inclusão de alunos estrangeiros no sistema escolar constata-se que muitas vezes os alunos imigrantes são rotulados, estigmatizados por conta de uma concepção que valoriza a representação de conceitos estabelecidos ao longo da história. Verifica-se uma herança cultural que ratifica modelos, e representações que permeiam a educação, sendo que tais rótulos podem trazer, como consequência, a construção negativa da sua identidade.

2.2 Diversidades: uma reflexão epistemológica

Na contemporaneidade diversas tensões se apresentam quando discutimos o conceito de diversidade. O direito a diversidade se apresenta em alguns momentos como resultado ou garantia de um direito humano, porém entendemos que só a inclusão desse conceito nos discursos e documentos institucionais não bastam para validar sua conquista.

O elogio da diferença e da diversidade tornou-se um certo lugar comum. É preciso reconhecer, preliminarmente, que ele ganhou potência em boa parte no rastro da valorização da diversidade ambiental, decorrente do agravamento da crise ambiental. E que, enquanto o respeito à diversidade ambiental depende fortemente de políticas públicas negociáveis por cima, a defesa da diversidade cultural depende fortemente de mudanças de mentalidade assentadas por baixo. Portanto, tudo indica que a celebração da diferença e da diversidade não pode dar por vitoriosa a longa luta por esses direitos (CASALI e CUIABA, 2018, p. 551).

No Brasil assim como em vários países do mundo, este tema se apresenta como norteador de discussões que buscam respostas para o fenômeno de valorização das diferenças relacionadas às características, biológicas como as deficiências, de credo, idiomáticas, gênero, sociais e culturais.

O termo diversidade aparece em vários documentos municipais, estaduais e federais relacionados a educação, como um conceito que abarca todas as diferenças existentes no contexto educacional.

A diversidade é, originariamente, um *factum natural*: o sistema-vida opera pelo princípio-diversidade, ademais do princípio-sociabilidade, do princípio-responsabilidade e do princípio-sustentabilidade (CASALI, 2009).

O esforço fundamental de Charles Darwin não foi outro que o de demonstrar que as variações genéticas aleatórias, que produzem diversidade biológica, são a astúcia do sistema-vida (DAWKINS, 2009).

Em resposta a este pensamento surge a antropologia cultural que nos aponta um outro olhar sobre as questões apresentadas por Darwin. A cultura passa a ser considerada para análise de fenômenos sociais com a perspectiva de promover um diálogo com o conceito de diversidade.

A antropologia cultural consagrou a diversidade como característica inerente à espécie humana. Entretanto, introduziu uma nova questão, de natureza epistemológica, até hoje em aberto, sobre até que ponto é a interpretação intercultural. Depois da afirmação da pretensa possibilidade de interconhecimento universal entre as culturas, postulada pelo funcionalismo, a antropologia pós-estruturalista, já na segunda metade do século XX, reposicionou a questão ao enfatizar as irredutibilidades interculturais (GEERTZ, 1989). Essa posição tem sido corroborada em algumas teorizações éticas críticas, como a de Enrique Dussel (1977, 2000). Desde suas primeiras formulações em torno da filosofia latino-americana Dussel já argumentava eticamente, inspirado em Emanuel Lévinas, sobre a irredutibilidade do Outro ao meu horizonte de compreensão. Esse postulado ético Dussel o desenvolveu largamente em sua fundamental obra *Ética da Libertação* (1998), na qual nomeia o Outro como as Vítimas dos sistemas hegemônicos de dominação da Modernidade (CASALI E CUIABA, 2018, p. 555).

Nesse sentido, entendemos que a sociedade e mais diretamente os setores ligados à educação estão diante do desafio de participar da construção de uma escola alinhada com um movimento inclusivo, que valoriza a diversidade e respeita todas as diferenças.

Cabe ressaltar que a escola deve se organizar de uma forma que as referências pedagógicas apresentadas aos alunos estejam desprovidas da classificação e preconceito que se restringe a um único caminho metodológico, a uma única organização social, a um único grupo étnico-racial a uma orientação sexual específica, determinado credo e que as diferenças idiomáticas sejam identificadas e pré estabelecidas por um grupo majoritário. As reflexões de Casali são enfáticas nesse sentido:

A verdade, todo preconceito é sempre classificatório. A classificação por etnia/raça, cor de pele, obesidade, faixa etária, etc., é a mais imediata, certamente por ser a de mais forte visibilidade: apoia-se predominantemente em representações (préconceituais). A classificação social e cultural é mais elaborada: requer apoio predominantemente em conceitos. O problema está no fato de que não podemos evitar ser influenciados inconscientemente por estereótipos sociais. Mais um passo para a discriminação (CASALI E CUIABA, 2018, p. 557).

Vivemos em nossa sociedade dilemas que dificultam a valorização diversidade e respeito às diferenças. Condutas adotadas por lideranças políticas e governantes geram retrocessos nas discussões e ações voltadas para questões de valorização do direito humano, erradicação da pobreza, valorização da educação básica e universitária, respeito às diferenças de gênero, religiosas, idiomáticas, sociais, ao direito a terra, das iniciativas socioambientais, discussão etnicoracial e a inclusão de todos em uma sociedade igualitária.

Com efeito, o direito humano à diversidade sempre esteve e segue sob graves ameaças, principalmente dada “[...] a força centrípeta de homogeneização cultural atuando em sentido contrário no movimento de globalização do capital” (CASALI; CASTILHO, 2016, p. 11).

Evidências recentes disso são as ameaças à diversidade associadas à ascensão da alt-right norte-americana com Donald Trump, à fratura da União Europeia com o desconcertante Brexit, à derrocada da esquerda francesa na eleição de Macron, à reeleição da austera Angela Merkel na Alemanha (com o surpreendente recuo de 8% dos socialdemocratas e avanço de 13% da ultradireita no Parlamento alemão – fato histórico inédito). O modo como vêm sendo tratadas as massas de imigrantes e refugiados no mundo, nesse quadro político, é talvez a mais cruel evidência da gravidade dessa crise humanitária de diversidade (CASALI E CUIABA, 2018, p. 551).

No tocante à diversidade, destacamos também a visão de Bhabha, segundo a explicação de Burbules (2012, p. 89):

Bhabha critica a noção da diversidade usada no discurso liberal para dar uma ilusão de harmonia pluralista... O conceito de diferença não pressupõe essa lógica consensual. Procura problematizar as próprias normas usadas para identificar a diferença. Portanto, as diferenças não constituem nem áreas claramente demarcadas de experiências e práticas, nem uma unidade de identidade, como pressupõem tão frequentemente os professores ao implementar o multiculturalismo. As diferenças são entendidas por meio de uma política de significação – isto é, através de práticas que são tanto reflexivas quanto constitutivas das relações econômicas e políticas predominantes.

Casali (2009) dimensiona o processo de compreensão do conceito de diversidade relacionando às concepções de homogeneidade e heterogeneidade, além de considerar outros enfoques pertinentes em continuidade às suas reflexões sobre os aparatos teóricos em questão:

A diversidade cultural deve ser compreendida e assumida como uma oportunidade de agregação de novos valores. A homogeneidade e a repetição são caminhos para a degradação (mostram-se eficientes no curto prazo, mas longo prazo são insustentáveis). No mundo micro-físico isso é uma lei (a lei da entropia: tudo o que não evolui degenera). A heterogeneidade, ao contrário, é oportunidade e condição de recriação, evolução, sustentabilidade. Isso implica não apenas a outra cultura como um sujeito coletivo de certa forma anônimo, mas principalmente os sujeitos concretos que a constituem e que fazem dela um conjunto vivo. Essas subjetividades devem ser reconhecidas e valorizadas. Tudo isso, ademais, de já ser visto como boa estratégia de perenidade para negócios ser o único caminho ético e sustentável para o futuro da sociedade humana (2009, p. 163).

Numa sociedade multicultural, diante de sua complexidade, as políticas públicas voltadas para o atendimento do imigrante devem ter como princípio atender as necessidades destes sujeitos plurais. Nesta mesma perspectiva a educação deve ser um dos caminhos que reconhece a diversidade, valoriza suas especificidades, tais como a preservação da língua e o diálogo entre os grupos de diferentes culturas.

Nas últimas décadas, os conceitos que norteiam os termos identidade étnico-racial, respeito às diferenças culturais e diversidade têm apontado para uma discussão que rechaça as práticas pedagógicas e as propostas curriculares excludentes que valorizam essencialmente as culturas tecnicistas, eurocêntricas, etnocêntricas, sexistas e racistas.

Segundo Hall (2000) existe uma inquietação quanto ao conceito de identidade marcados pela presença dos conceitos de essencialismo e não essencialismo. Há situações que exigem uma valorização da verdade absoluta. Nesse sentido, o essencialismo fundamenta-se na história e na biologia do sujeito.

(...) O corpo é uma dos locais envolvidos no estabelecimento das fronteiras que definem que nós somos, servindo de fundamento para a identidade. (...) A maternidade é outro exemplo no qual a identidade parece estar biologicamente fundamentada. Por outro lado, os movimentos étnicos ou religiosos ou nacionalistas frequentemente reivindicam uma cultura ou uma história comum com o fundamento de sua identidade (2000, p. 15).

Certamente, trata-se de um processo complexo discutir sobre as identidades relacionadas à nacionalidade, às etnias, com destaque para o Estudante imigrante que precisa ter consciência do seu papel enquanto protagonista na construção do seu conhecimento. Resaltamos que, no contexto singular ou local, é imprescindível a valorização da identidade pessoal.

(...) Isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos. Implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes. Começamos a discussão com o lugar da identidade no “circuito da cultura” (SILVA, 2014, p. 17).

Entretanto, se na escola o sujeito imigrante boliviano fica invisível durante o processo de construção do conhecimento, nos cabe, enquanto educadores, questionarmos as práticas pedagógicas que consolidam a produção da invisibilidade identitária no contexto educacional.

As experiências daquilo que somos ou acreditamos estão intimamente ligadas às representações e aos seus significados. No contexto educacional, muitas

vezes, o sujeito não é visto por sua identidade, mas pelas marcas representadas por sua etnia, deficiência, religião, condição social e cultura. Dessa forma, o individual não é considerado na sua singularidade e diferença; a representação se dará pela identidade coletiva.

(...) A representação, compreendida como processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólico nos quais ela se baseia fornecem possíveis repostas às questões: Quem sou eu? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir daí falar (SILVA, 2014, p. 18).

Diante dessa constatação, é necessário refletir sobre a possibilidade de um novo posicionamento capaz de promover a educação e uma mudança nos profissionais educadores, a fim de romper com o paradigma excludente ainda presente nas propostas curriculares e propor práticas pedagógicas que atendam a perspectiva de um cotidiano escolar inclusivo.

2.3 Interculturalidade e o desafio de uma escola inclusiva

Reconhecida como um processo permanente e dinâmico em relação a aspectos relacionados a simetria, igualdade, comunicação, respeito a aprendizagem a interculturalidade pode promover um intercâmbio entre os povos de culturas diferentes no contexto escolar.

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

[...] que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados; uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de

responsabilidade e solidariedade; e uma meta a alcançar (CANDAUI, 2011, p. 10-11).

Nesse sentido, a escola deve organizar uma proposta pedagógica que tenha como prerrogativa propiciar uma mudança nas práticas pedagógicas dos professores, que os gestores fomentem discussões que valorize a identidade do sujeito, muitas vezes invisíveis aos olhos da sociedade. Vale ressaltar que, a educação intercultural, deve estar presentes no Projeto Político Pedagógico, tendo em vista o grupo de imigrantes que se apresentam no mesmo contexto escolar, com diversas culturas, etnia, religião e singularidades contidas na diferença.

[...] a educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extraclasse, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc (CANDAUI, 2009, p. 170).

As diferenças culturais não podem estar fora da escola e tal fato demonstra a complexidade de educação para todos. Segundo Candau (2002, p. 53):

A cultura escolar predominantemente nas nossas escolas se revela como engessada, pouco permeável ao contexto em que se insere, aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades.

Um dos grandes desafios para a educação é que essas questões sejam consideradas na concepção de um currículo emancipatório, em que os professores possam ressignificar suas práticas pedagógicas por meio de propostas e projetos contextualizados contemplando a diferença do Outro.

Levinas fala sempre do outro como o “absolutamente outro”. Tende, então, para o equívoco. Por outro lado, nunca pensou que o outro pudesse ser um índio, um africano, um asiático. O outro para nós é a América Latina em relação à totalidade europeia; é o povo pobre e oprimido da América Latina em relação às oligarquias dominadoras e, contudo, dependentes (DUSSEL, 1986, p. 196).

Dussel apresenta o outro no sentido de alguém que quebra o padrão de um sistema no qual é visto como o habitual ou comum no cotidiano social e educacional. Configura-se assim o olhar para o que é apontado como o extraordinário ou o diferente. Nesse sentido, se aplica também o conceito de exterioridade que deixa o indivíduo fora do sistema social organizado por um determinado grupo.

Para outro, como outro livre e que exige justiça, instaura uma história imprevisível. O outro como mistério é o para onde, o mais além de meu mundo, que o movimento dialético não pretenderá compreender como totalidade totalizada, uma vez que, por sua estrutura finita, sabe que jamais conseguirá. A totalidade, como o visto feito sistema, opõe-se a infinitização (infinición) de um movimento dialético histórico que se abre para ouvir a palavra do outro, que se revela a partir de um exterioridade insondável e imprevisível (DUSSEL, 1986, p.187).

Vale ressaltar, que nesta direção a filosofia da libertação apresenta um caminho que pretende entender a razão do outro enquanto aquele que está a margem de um sistema e, portanto, torna-se o excluído. Torna-se necessário reconhecer e incorporar a presença do diferente, compreendendo o sentido desse processo.

Aceitar o argumento do outro supõe aceitar ao outro como igual, e esta aceitação do outro como igual é uma posição ética, é o reconhecimento ético ao outro como igual, quer dizer, aceitar o argumento não é somente uma questão de verdade é, também, uma aceitação da pessoa do outro (DUSSEL, 2001c, p. 8).

Ao respeitarmos a diferença cultural do estudante imigrante, estamos oportunizando a valorização da identidade do sujeito que ao sair da invisibilidade consegue escapar da normatização e padronização social imposta por um sistema que reforça a desigualdade.

A realidade educacional atual apresenta diversos impeditivos para concretização de posturas que se diferenciem de concepções enraizadas em bases teórico conceituais superadas para compreender os dilemas e trabalhar os conflitos presentes na prática educativa.

Sacristán aponta algumas questões que ainda estão latente no ato pedagógico de muitos profissionais da educação. São modelos pré estabelecidos que ainda hoje permeiam muitas salas das escolas no país.

Os professores se vêem, em muitos casos, submetidos ao conflito de um discurso pedagógico progressista em contradição com a realidade na qual trabalham. Devem estimular, através de uma série de tarefas dominantes, processos fechados que levam a resultados mais facilmente tangíveis, que facilitem o 'trabalho ordenado da classe, por pressões da própria instituição na qual desenvolvem seu trabalho, pelo clima de controle que afeta toda a educação escolarizada e pela economia de seu próprio trabalho. Ao mesmo tempo, desde perspectivas ideológicas ou pedagógicas, exige-se deles uma educação mais moderna centrada em tarefas que, por definição, desenvolvem processos mais incontroláveis, que atendam às diferenças individuais dos alunos, a ritmos de aprendizagem e a interesses distintos, etc. (...). Sendo o currículo terreno de jogo da dialética teoria-prática, veremos que ela operará também nos mecanismos que estruturam a ação através das tarefas acadêmicas. Por isso, o currículo (...) é um elemento mediador entre a teoria e a ação, ponte entre princípios e realidades, pois são as tarefas que modelam a prática" (SACRISTÁN, [1991] 1998, p. 261 e 262).

2.4 Estado da arte sobre imigração – educação

Estudos sobre a temática da imigração são desenvolvidos por pesquisadores que se dedicam à questão e contribuem para delinear o estado da arte em diferentes dimensões. No artigo intitulado: Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões de acordo com Freitas e Silva (2015, p. 685) identifica-se nesse cenário situações como: "As crianças de origem boliviana [...] carregam traços étnicos e fenotípicos próprios que são ressaltados nos momentos de tensão, quando alguém abre mão do nome da criança para referir-se a ela como 'boliviana' ou 'boliva'". Nesse sentido, os autores adicionam que:

Enquanto cada uma dessas crianças lida diariamente com a construção e a reconstrução da condição de estrangeira, seus pais, muito especialmente suas mães, se reelaboram nos bastidores de um cotidiano hostil que é codificado na cidade como "submundo" (FREITAS, SILVA, 2015, p. 685).

Diante dessas premissas, o estudo sobre as condições de acesso e escolarização de estudantes bolivianos denuncia a urgência de pesquisas comprometidas com a problematização do "direito humano a ter direitos". Constata-

se a necessidade de que a sociedade brasileira assuma esse compromisso num contexto que exige resistências frente a situações de descrédito das políticas públicas e sociais.

Justifica-se, diante do exposto a realização de uma revisão literária que vise identificar conhecimentos academicamente construídos, demonstrando sua importância para reflexões que permitam desdobramentos de análises relativas a conceitos como: o direito à educação, políticas sociais de imigração, acolhimento, protocolo de respeito e valorização da criança boliviana imigrante.

A área de conhecimento constituiu-se no principal recurso para seleção das produções e temática central desse estudo. A revisão contemplou diferentes tipos de produção acadêmica como: teses e dissertações no âmbito da pós-graduação; artigos publicados em revistas científicas e trabalhos apresentados em eventos acadêmicos.

Dado o caráter contributivo deste procedimento de revisão literária para elucidar a justificativa da proposição desta pesquisa, incluímos, a seguir, alguns dos resultados dessa investigação. Os dados explanados a seguir demonstram a importância da delimitação do objeto de estudo em pauta.

A Dissertação de mestrado: “Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo” (OLIVEIRA 2013), problematizou as relações entre os estudantes bolivianos e brasileiros numa escola municipal de São Paulo, por meio da observação participante. Os resultados desvelaram a reprodução de práticas discriminatórias praticadas pelos jovens brasileiros sobre os estudantes bolivianos, enfatizando, negativamente, as diferenças e condições sociais e fenotípicas desse público.

Outra produção de Dissertação de Mestrado: “Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos” (SANTOS 2018), focou a discussão na formação docente numa perspectiva etnicorracial, abordando sobre a escolarização que perpassa sobre a organização de práticas educativas, que podem erradicar a discriminação e possibilitar o acesso

pleno ao currículo. Adotou-se a pesquisa qualitativa com aplicação de questionários e entrevistas junto aos professores e Estudante para identificar as condições de convivência e aprendizagem. Os resultados apontaram para qualificação das relações sociais entre os estudantes bolivianos e brasileiros, desde que exista projetos formativos contínuos focalizados na valorização étnica, respeito e interculturalidade.

Caracterizada por um foco diferenciado das anteriores, a Dissertação de Mestrado: “Interculturalidade na educação brasileira, reflete sobre a inserção dos bolivianos em escolas públicas paulistanas” (GONÇALVES 2014), trouxe à tona a necessidade de organizar uma educação pautada nos direitos humanos voltado a todos os estudantes, tendo sido estudadas as particularidades da escola brasileira, a partir da inclusão de estudantes bolivianos. O estudo concluiu que há necessidade de reestruturação da escola atual, a fim de garantir a aprendizagem para todos e extirpar práticas violentas de racismo, que impossibilitam o desenvolvimento pleno.

De acordo com Gonçalves (2014, p. 17):

A inclusão de estudantes bolivianos na escola exige uma reflexão apurada, acerca dos costumes e fazeres para que haja a valorização e o respeito mútuo. O imigrante leva, consigo, novas referências, religião, idioma, costumes e, em alguns casos, como o da população boliviana em São Paulo, traz também características étnicas. Ele é, em todo caso, um sujeito diferente. Como essa diferença se manifesta no cotidiano? No caso dos e das imigrantes da Bolívia, nos deparamos com muitos desencontros em torno a “esse diferente”. Os relatos incluíram cenas de preconceito explícito, discriminação e violência na escola e em seu entorno.

Considerando que as práticas escolares cristalizam conceitos sobre a presença da criança boliviana na escola, o artigo “Crianças bolivianas na educação infantil de São Paulo: adaptação, vulnerabilidades e tensões” (FREITAS; SILVA, 2015) reflete os limites impostos diariamente pelo professor, quanto à livre expressão das crianças bolivianas no espaço escolar. De acordo, com Freitas e Silva (2015, p. 683), o texto traz: [...] “a complexa situação da criança que se tornou ‘o outro que chega’, aquele que ‘deve se adaptar’, inclusive porque, nas palavras

dos protagonistas do dia a dia escolar pesquisado, ‘é quem chega que deve se reorganizar’”.

As reflexões apresentadas enunciam a urgência de trabalhos que impactam a formação de professores, além de apontar a necessidade de profissionais comprometidos com os direitos humanos e com a construção de uma escola para todos, desde a educação infantil.

A problemática circunscrita ao idioma traz desafios iniciais que devem ser pedagogicamente trabalhados, a partir de projetos de ação que considerem as especificidades linguísticas dos estudantes bolivianos matriculados na escola, conforme expressam os resultados das pesquisas desenvolvidas na educação infantil.

Nas entrevistas com as professoras, a maior parte delas negou ter participado ou presenciado situações nas quais a identidade boliviana fosse um fator desvantajoso para a criança em relação às demais, mas o dia a dia mostrou o contrário. A percepção estigmatizante de que alguém, entre todos, tem chance maior de estar sujo, de ser culpado, de não entender o que se fala relembra a análise de Goffman (2004, p. 7) sobre os processos de produção de inferioridades entre pares. Inferioridades são sempre produzidas (FREITAS; SILVA, 2015, p. 695).

Igualmente, o artigo “Crianças bolivianas na educação infantil brasileira” (SILVA; SOUZA, 2012), reporta-se a situações de interatividade dos estudantes com seus pares e professoras, o que resulta em desafios linguísticos diários envolvidos nesse processo de comunicação.

O que se percebe é que a criança boliviana procura o tempo todo participar das atividades, ela quer responder às solicitações da professora, ela sabe ‘qual é a cor’, mas ela fala em espanhol, a sua língua materna; ela tenta se comunicar, mas não é compreendida (2012, p. 29).

Diante desse contexto, ressalta-se a importância da interação e estímulo propiciado pelo educador cotidianamente, o que influi nas reações manifestas pelas crianças bolivianas nas atividades infantis, estimulando o desenvolvimento cultural e a aquisição dos conceitos em língua portuguesa. Essas vivências revelam que “as

crianças bolivianas aprendem aos poucos o sentido das palavras em português, e assim, vão tentando se integrar no grupo, demonstrando também suas necessidades, seus desejos, suas peculiaridades” (SILVA; SOUZA, 2012, p. 33).

Os contatos diários estabelecidos com esta turma permite afirmar que, mesmo com as dificuldades geradas pelas diferenças linguísticas, as relações entre os professores brasileiros e as crianças bolivianas ocorrem em um ambiente em que as professoras tentam ajudar as crianças a se integrarem neste ‘novo’ meio, instigando-as a superarem os desafios (2012, p. 30).

A pesquisa de Silva e Souza (2012) revelou que as trocas e o compartilhamento de experiências são mais ricos e intensos, talvez, “o ambiente na educação infantil seja mais aberto, mais flexível, ou porque as crianças pequenas são mais receptíveis, ou ainda, porque as professoras na educação infantil permitam mais o diálogo com as crianças e entre elas” (2012, p. 33).

Nesse sentido, o trabalho para as relações etnicorraciais, desde a educação infantil, colabora na consolidação da educação integral destinada aos estudantes bolivianos matriculados nas escolas do município de São Paulo. Diante disso, o trabalho de Fleuri (2003) aponta a importância de promover uma educação intercultural, na qual são consolidadas concepções de convivência, socialização pautadas no respeito e na dignidade à vida humana.

Pela própria natureza de sua origem, a educação intercultural assumiu a finalidade de promover a integração entre culturas, a superação de velhos e novos racismos, o acolhimento dos estrangeiros e, particularmente, dos filhos dos imigrantes na escola. O enfoque da educação intercultural na Europa tem enfatizado a relação entre culturas diferentes como fator pedagógico importante (2003, p. 98).

Destaca-se ainda a concepção de que a educação intercultural traz como premissa, o respeito pleno ao humano, no qual é condição de quaisquer sujeitos, o desenvolvimento pleno mediante a garantia do acesso à educação, saúde, trabalho. Tal dimensão foi problematizada na dissertação: “Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo” (MAGALHÃES, 2010).

Essa pesquisa ocorreu nas escolas da cidade de São Paulo e caracterizou o panorama das crianças bolivianas matriculadas por região de origem, composição familiar, renda e profissão dos responsáveis, um estudo qualitativo. Os resultados demonstram a problematização da noção de fronteira, na qual os estudantes bolivianos, incluídos nas escolas paulistanas, têm, muitas vezes, cerceados seu direito humano de ser mais, e indicam que são instituídas fronteiras diversas que inviabilizam o desenvolvimento sociocultural, linguístico e afetivo. O estudo demonstra, também, que os fluxos migratórios e concomitantemente é preciso que haja a organização das escolas em sistemas efetivamente inclusivos.

As publicações encontradas expressam a importância do estudo sobre a temática em questão presente em todas as produções. Os resultados dos trabalhos apresentados dialogam entre si e todos apontam para necessidade de reestruturação do espaço escolar para o atendimento digno aos estudantes imigrantes. Por sua vez, alguns dos estudos sugeriram a organização de políticas sociais para garantia de uma educação plena, que considere as especificidades étnicas, linguísticas e valorize a diferença.

Tendo em vista as contribuições decorrentes desse processo de revisão literária na sua interligação com as explicações anteriores dos fundamentos teórico conceituais, temos o alicerce para o encaminhamentos da continuidade das investigações previstas para esta pesquisa cujo foco central foi incorporado nas análises e dissertações contruídas no próximo capítulo.

3 IMIGRAÇÃO, POLÍTICAS PÚBLICAS E REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS

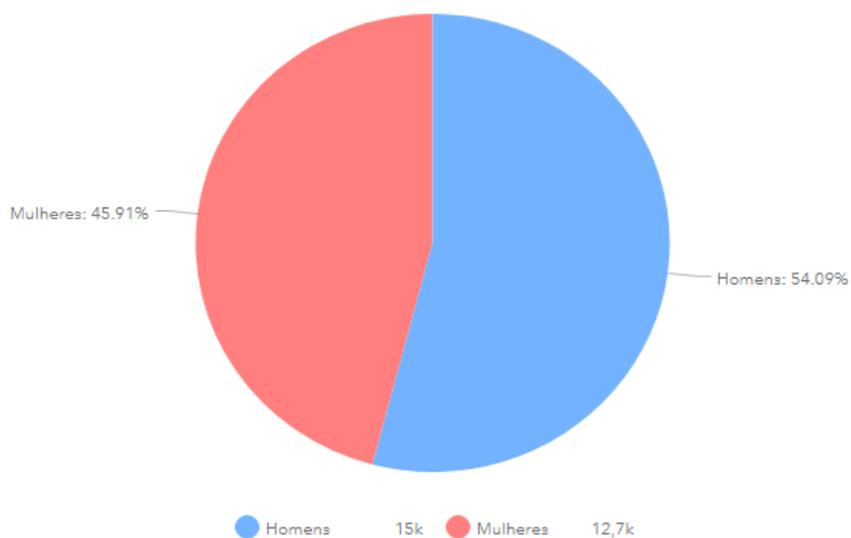
3.1 Fluxo migratório

Destacamos inicialmente para caracterizar a realidade do fluxo imigratório dados do observatório das Migrações de São Paulo que apontou, em seu relatório em 2017, que no mundo cerca de 258 milhões de pessoas migraram para outros países. Atualmente, temos no Brasil 750 mil estrangeiros que optaram por migrar e residir neste país

Considerando que a pesquisa tem como foco o imigrante boliviano diante do cenário internacional, vale abordar especificidades sobre o tema relativo ao objeto deste estudo. Nesta caso, segundo dados da Polícia Federal, atualmente, o país da América Latina que recebe mais pedidos de refúgio é a Venezuela. Em 2017, das 33.865 solicitações, 52,27% cerca de 17.865 dessas pessoas eram venezuelanos. Na sequência, aparecem os pedidos de Cuba 7,01%, Haiti 6,97%, Angola com 6,01% e a China 4,32%.

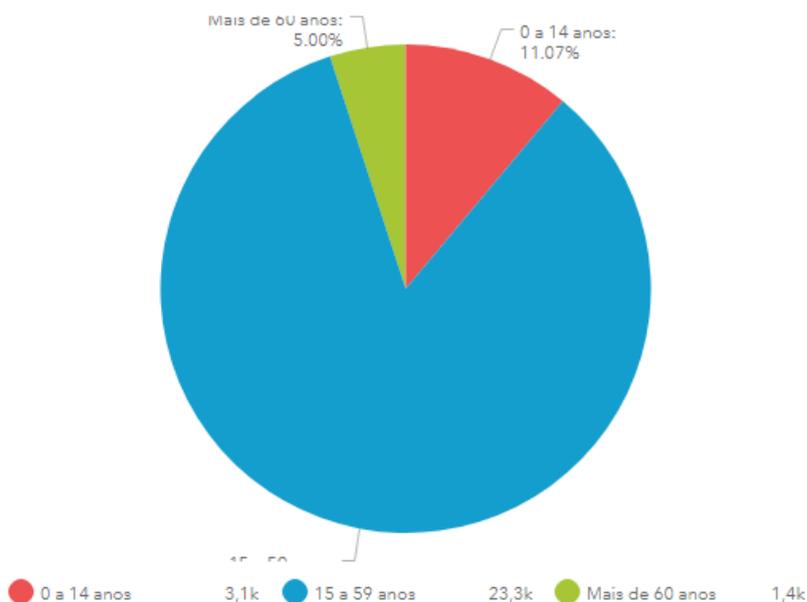
As crises econômicas e a instabilidade política nesses países colocam, como motivo da opção, o interesse por se estabelecer em outro país. Além do Brasil, Chile, Panamá e Equador fazem parte da rota dos refugiados. Em seguida, vêm os pedidos de refúgio de pessoas de Cuba (7,01%), Haiti (6,97%), Angola (6,01%) e China (4,32%). Um dado que altera essa realidade, é que o número de haitianos que pedem refúgio no país tem caído ano a ano. Os gráficos, a seguir, demonstram numericamente parte dessa realidade.

Gráfico 1 – Imigrantes internacionais nascidos na Bolívia, residentes no Estado e São Paulo em 2010, segundo sexo



Fonte: FIBGE, Censo Demográfico 2010. Tabulações Especiais do Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP - FAPESP/CNPq).

Gráfico 2 – Imigrantes internacionais nascidos na Bolívia, residentes no Estado e São Paulo em 2010, segundo idade



Fonte: FIBGE, Censo Demográfico 2010. Tabulações Especiais do Observatório das Migrações em São Paulo (NEPO/UNICAMP - FAPESP/CNPq).

A imigração para o Brasil, especificamente, para o município de São Paulo tem trazido à tona mais um desafio relacionado à educação no que se refere a

preconceitos e discriminações na perspectiva antirracista. Esse deslocamento populacional é feito, em sua maioria, por latino-americanos: bolivianos, paraguaios, argentinos. Neste contexto procura-se, paralelamente, cuidar da aplicação de leis como a Lei 10.639/03⁷, com destaque para um de seus artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Ainda considerando o parâmetro legal, a Lei 11.645/08⁸ reporta-se identificadores da cultura e história latino americana e emerge como mais um passo para a compreensão da diversidade étnica e de origem da comunidade escolar no município de São Paulo . Ressaltamos dentre suas deliberações o Art. 26, § 1º e 2º:

Art. 26 Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras. (NR)

⁷ BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

⁸ BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena".** Disponível em:

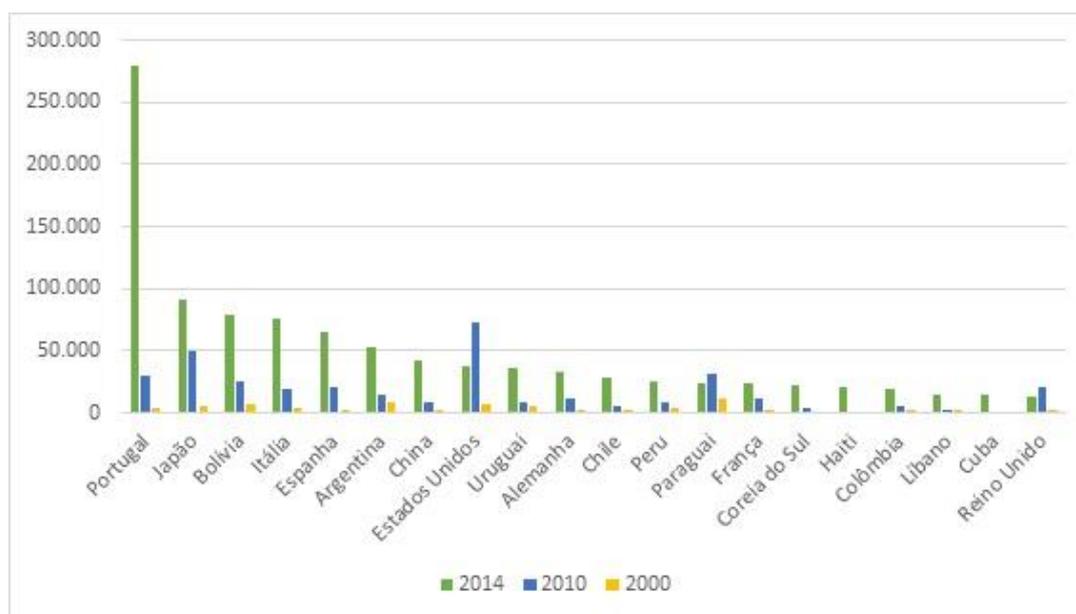
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

Nesse sentido, Candau (2008) enfatiza a necessidade de romper com um ensino que valide apenas a monocultura e que reforce um currículo homogeneizado. Ressalta que, em virtude da diversidade que se apresenta no contexto educacional, as práticas pedagógicas devem valorizar a diferença e o multiculturalismo.

[...] é necessário ultrapassar uma visão romântica do diálogo intercultural e enfrentar os conflitos e desafios que supõe. Situações de discriminação e preconceito estão com frequência presentes no cotidiano escolar e muitas vezes são ignoradas, encaradas como brincadeiras. É importante não negá-las, e sem reconhecê-las e trabalhá-las, tanto no diálogo interpessoal como em momentos de reflexão coletiva, a partir das situações concretas que se manifestem no cotidiano escolar (2008, p. 32)

Retomando o contexto em análise, no qual situa-se o objeto desta pesquisa, cabe acrescentar que o deslocamento populacional mencionado anteriormente é praticado, majoritariamente, pelos portugueses, japoneses, bolivianos, italianos, espanhóis e argentinos, no período de 2000 até 2014, conforme expresso no gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Distribuição de imigrantes residentes no Brasil por nacionalidade



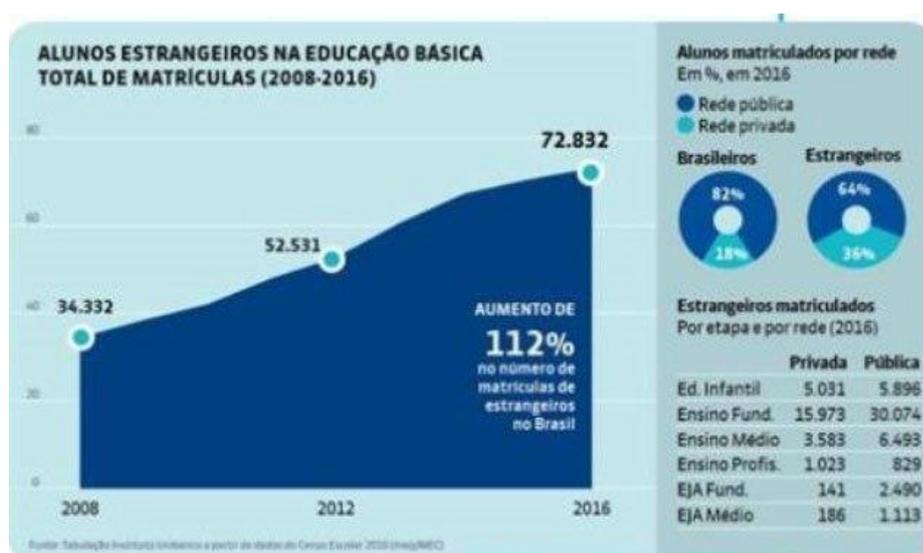
Fonte: Observatório sobre a imigração. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=gr%C3%A1fico+sobre+a+imigra%C3%A7%C3%A3o+boliviana+no+Brasil+2018>. Acesso em: 25 nov. 2018.

Diante dessa constatação cabe ressaltar que há uma pressão social para que as escolas reorganizem suas práticas de ensino rumo à garantia de uma educação plural que contemple os fluxos migratórios, realidade esta integrante do processo de globalização. Nesse sentido, a abordagem cultural e a história dos povos ameríndios, quilombolas constitui-se requisito significativo do currículo básico para a compreensão da diversidade étnica, que compõe a comunidade escolar no município de São Paulo.

O panorama exposto comporta também dados indicadores a quantidade de imigrantes chegados ao Brasil, mediante os dados contidos no gráfico de estrangeiros, entre 2000 e 2015, os quais permitem afirmar a urgência no deslocamento das discussões sobre a proposição de uma educação intercultural.

Em cenário correlato, observa-se que a distribuição de matrículas dos e estudantes imigrantes se dá, prioritariamente, nas escolas públicas de educação básica no Ensino Fundamental, no período de 2008 até 2016, conforme pode se observar nos gráficos, a seguir.

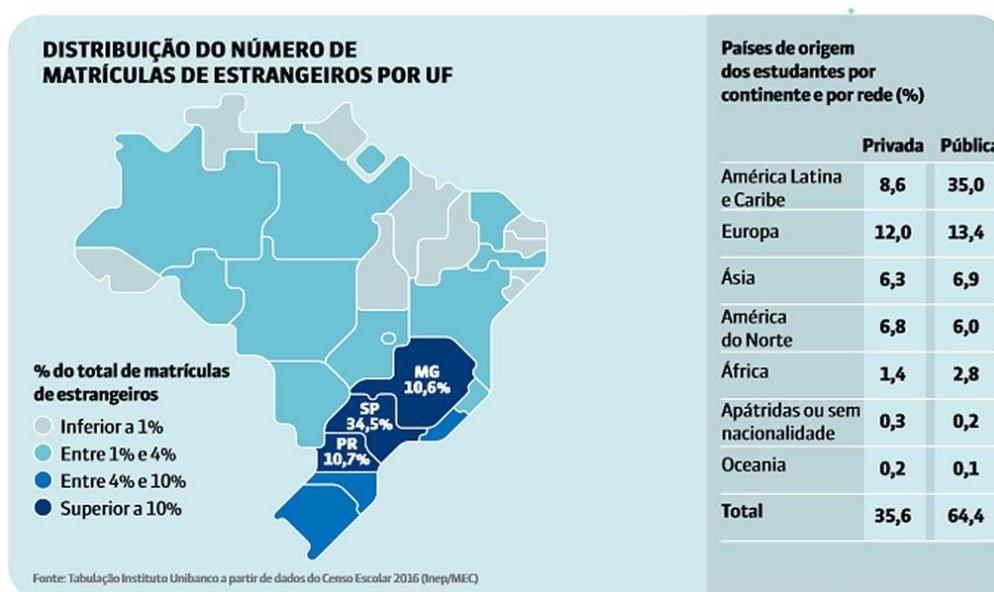
Gráfico 4 – Panorama de matrícula de estudantes imigrantes por modalidade de ensino



Fonte: Observatório sobre a imigração. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?q=gr%C3%A1fico+sobre+a+imigra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 nov. 2018.

Os dados apresentados permitem aferir um crescimento constante nos deslocamentos migratórios, no qual a cidade de São Paulo é um dos destinos principais, devido, entre outros aspectos, às condições econômicas e ao ideário de melhores possibilidades de recolocação profissional. Também existem organizações e centros de proteção, acolhida e valorização do imigrante, localizados na cidade de São Paulo, conforme expresso no documento que prioriza a política para imigrantes (SÃO PAULO, 2016).

Gráfico 5 – Distribuição de matrículas de imigrantes no Brasil



Fonte: Observatório sobre a imigração. Disponível em:

<https://www.google.com.br/search?q=gr%C3%A1fico+sobre+a+imigra%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 25 nov. 2018.

A partir dessas reflexões, constatamos a proximidade das concepções focalizadas. No entanto, refletir sobre a inclusão de estudantes bolivianos na escola, nos leva a reiterar a necessidade de rever a compreensão da escola em relação à inclusão de modo que a mesma esteja ancorada nos direitos humanos. Este entendimento requer que os sujeitos sejam reconhecidos por suas especificidades étnicas, linguísticas e culturais, sejam acolhidos na diferença e não rotulados por suas dificuldades.

3.1.1 Caracterização do contexto educacional

Os registros de matrículas que utilizamos na pesquisa que permitem delinear o contexto educacional foram produzidos pela SME e publicado no Portal Dados Abertos da Prefeitura de São Paulo. Compõe este acervo o Catálogo Municipal de Bases de Dados (CMBD) que deu origem ao Portal Previsto no Decreto Municipal nº 54.779 (SÃO PAULO, 2014), com objetivo de divulgar as bases de dados produzidas pelas entidades e órgãos da administração municipal.

A Coordenadoria de Promoção da Integridade da Controladoria Geral do Município e a Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano (SMDU) são os responsáveis pela organização desses dados. O Catálogo apresenta uma relação com todos os dados disponíveis produzidos pela Prefeitura, reunindo informações de todas as secretarias, subprefeituras e empresas públicas municipais. Dentre as informações da SME/SP, dos 30 conjuntos de dados, utilizamos a base denominada “Microdados da Rede Municipal de Ensino-estudantes estrangeiros por nacionalidade”.

A Secretaria Municipal de Educação está dividida em 13 Diretorias Regionais de Ensino (DRE) responsáveis pelo acompanhamento descentralizado prestado às escolas, que se efetiva no território das unidades, a saber: DRE de Butantã (DRE BT); DRE Campo Limpo (DRE CL); DRE Capela do Socorro (DRE CS); DRE Guaianases (DRE G); DRE Freguesia/Brasilândia (Fó /Bras); DRE Ipiranga (DRE IP); DRE Itaquera (DRE IQ); DRE Jaçanã/Tremembé (DRE JT); DRE Penha (DRE PE); DRE Pirituba/Jaraguá (DRE PJ); DRE Santo Amaro (DRE SA); DRE São Matheus (DRE SM) e DRE São Miguel Paulista (DRE MP).

A rede tem hoje 1 milhão e trezentos mil estudantes matriculados, deste universo e analisando as matrículas de alunos imigrantes nas 13 Diretorias Regionais de Educação, identificamos que existem mais de 80 nacionalidades distribuídas nas escolas na rede municipal de educação. Dentre elas destacamos dez nacionalidades com maior representatividade na Rede Municipal de Ensino, conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 1 - Dez nacionalidades com maior representatividade na Rede Municipal de Ensino

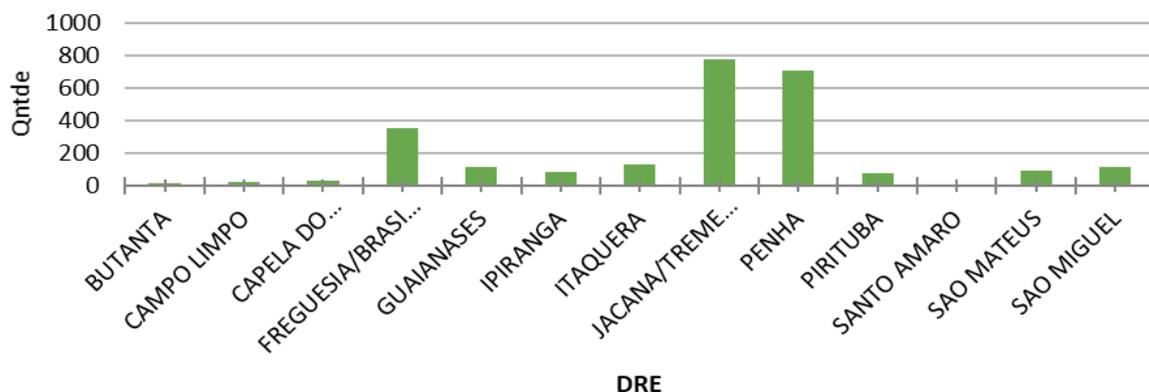
Bolívia	2787
Haiti	693
Angola	588
Japão	171
Paraguai	167
Peru	140
Argentina	112
Congo	95
Colômbia	60
Síria	47

Fonte: SME/2018. Organizado pela autora.

No referido grupo encontramos um conjunto de estudantes que pertencem a famílias de refugiados e de imigrantes, que na maioria das vezes, buscam se instalar em São Paulo pensando em uma oportunidade para crescer profissionalmente.

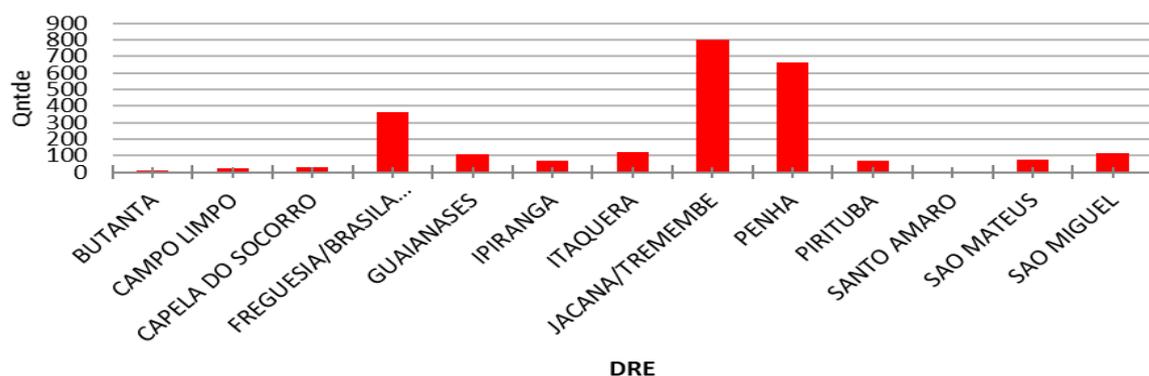
Diante deste cenário, entendemos que a pesquisa se apresenta como um disparador para pensarmos em ações de políticas públicas para atender a especificidade destes grupos sociais, dentre eles os bolivianos. Temos como expectativa que os dados apresentados possam provocar a equipe gestora das unidades escolares e os técnicos da Secretaria Municipal de Educação a mapear e pensar em ações de formação e projetos que considerem as diferenças linguísticas e culturais dos alunos imigrantes matriculados nas escolas da rede.

Gráfico 6 – Alunos Bolivianos – 2016



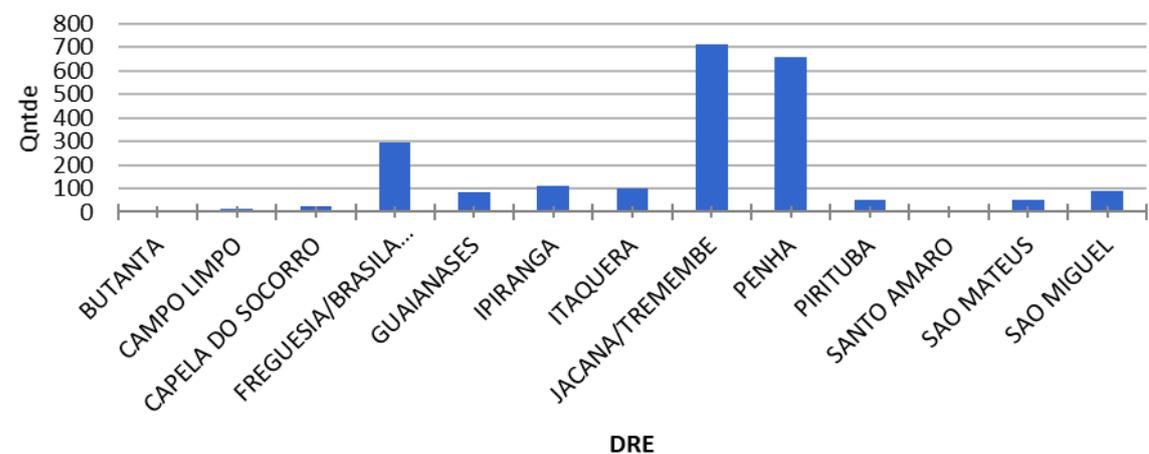
Fonte: Dados extraídos dos microdados da SME-SP e organizado pela pesquisadora

Gráfico 7 – Alunos Bolivianos – 2017



Fonte: Dados extraídos dos microdados da SME-SP e organizado pela pesquisadora

Gráfico 8 – Alunos Bolivianos – 2018



Fonte: Dados extraídos dos microdados da SME-SP e organizado pela pesquisadora

Por meio das observações dos dados é possível fazer algumas considerações sobre a inclusão de alunos bolivianos na rede Municipal de Ensino.

A Prefeitura São Paulo apresentou a população o seu Programa de Metas⁹ da cidade 2013 a 2016, neste documento ficou estabelecido a Meta 58 que promoveu a implementação das Leis Federais 10.639/2003 e 11.645/2008. Nesse sentido o currículo oficial da cidade passa a ter como temática a História e Cultura Africana –Afro-Brasileira e Indígena sob coordenação da secretaria Municipal de Igualdade Racial executada e monitorada em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, Cultura, Governo, Esporte, Lazer e Recreação.

A Meta 58 inserida no objetivo 9 defende: “Promover uma cultura de cidadania e valorização da diversidade, reduzindo as manifestações de discriminação de todas as naturezas” dado o seu papel formativo, educativo e emancipatório na promoção da igualdade racial” (2013, p. 38).

Diante desta ação, o NEE fez um levantamento junto a rede e profissionais como principal demanda a necessidade formativa além dos temas História e Cultura Africana–Afro-Brasileira e Indígena surgiu a indicação do tema migração.

O trabalho articulado com outras secretarias ampliou as discussões sobre a valorização destes sujeitos muitas vezes invisíveis por conta de um de um preconceito velado ratificado em um currículo com viés colonizador.

O resultado desta ação provocou uma reflexão crítica sobre a participação de profissionais, sujeitos no universo educacional. Mesmo com algumas resistências, os negros e indígenas passaram a ter uma posição de destaque nas ações realizadas pelos profissionais da rede.

⁹ O Programa de Metas é uma exigência da Lei Orgânica do Município de São Paulo desde 2008, ano no qual uma mobilização da sociedade civil conseguiu fazer com que a Câmara Municipal aprovasse a criação do Programa de Metas. A partir daquele momento, todo prefeito eleito tem a obrigação de apresentar, em até noventa dias após a sua posse, um Programa que descreva as prioridades de seu governo, explicitando as ações estratégicas, os indicadores e as metas quantitativas para cada um dos setores da administração pública municipal. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/planejamento/arquivos/15308-004_AF_FolhetoProgrmadeMetas2Fase.pdf Acesso em: 17 ago. 2017.

Considerando o fluxo migratório na contemporaneidade os profissionais de educação tendem a discutir mais a questão ideológica que estapor trás do atendimento deste sujeito, que em muitos casos ainda estão Iná sua diferença cultural e idiomática.

Toda esta mobilização passa pela descolonização do currículo e mesmo sendo um número menor em relação aos matriculados na rede merecem o nosso olhar e repensar sobre o nosso ato pedagógico no sentido de rganizarmos ações em grupo para atender também a especificidade deste sujeito.

Nos últimos três anos, o número de imigrantes bolivianos se mantém distribuído em seis regiões distintas, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Alunos bolivianos por DRE

Alunos bolivianos por DRE			
DRE	2016	2017	2018
BUTANTA	16	13	10
CAMPO LIMPO	20	25	16
CAPELA DO SOCORRO	33	27	25
FREGUESIA/BRASILANDIA	350	363	295
GUAIANASES	116	108	81
IPIRANGA	84	69	110
ITAQUERA	132	120	101
JACANA/TREMEMBE	773	799	712
PENHA	705	666	658
PIRITUBA	74	72	51
SANTO AMARO	7	6	2
SAO MATEUS	93	77	51
SAO MIGUEL	119	112	89
Total	2522	2457	2201

Fonte: Elaborado pela pesquisadora- Dados do Pátio Digital

A concentração nestas regiões nos leva a pensar em ações de políticas públicas que devem ser organizadas para atender a especificade deste grupo, como: ações intersecretariais com saúde, assitencia social, trabalho e educação.

Esta observação nos aponta algumas questões que poderão ser estudadas posteriormente referentes à concentração de imigrantes em uma mesma região. Será que a maioria são imigrantes laborais que se concentram por conta da oportunidade de trabalho? A proximidade com pessoas da mesma comunidade? A escola que abre espaço e acaba atraindo novos imigrantes? A concentração de um mesmo público pode reforçar uma segregação dos grupos e não uma inclusão.

O retrato desta análise nos mostra que as tensões interculturais se dá por conta do nosso hábito de conceber a cultura como algo fixo, imutável. Desafio é manter um diálogo que valorize um conjunto de ações necessárias para garantir o acesso, a permanência, a garantia do direito de aprender com uma nova cultura, tendo a sua valorização na diversidade e na diferença.

3.2 Marcos legais e políticas e cidadãos bolivianos

No Brasil existem alguns dispositivos jurídicos e legais que asseguram os direitos da população migrante. A chegada dessas famílias no país, e principalmente em São Paulo, proporcionaram uma procura maior ao sistema público de ensino. A especificidade da questão étnica e cultural provocou uma reorganização dos sistemas de ensino no intuito de refletir sobre a questão da diversidade cultural, xenofobia, vulnerabilidade social tendo em vista ressignificar as práticas pedagógicas para que valorizem as diferenças e construir um currículo para atender a inclusão de todos.

A violação dos direitos humanos ainda permanece como um tema que marca a realidade e os dilemas que dificultam a garantia de permanência do aluno de outras nacionalidades no sistema de ensino e na sociedade Brasileira. Nesse sentido, destacamos as legislações que sustentam especificamente o direito a educação.

A Constituição Federal de 1988 defende no seu Título II “Dos Direitos e Garantias Fundamentais”, Capítulo I “Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos”, Art. 5º a tese que “Todos são iguais” e, portanto têm direito a educação,

independente da nacionalidade, credo, cor, raça ou religião, o que se expressa no seu texto:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos **estrangeiros** residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade.

Não podemos nos furtar de mencionar as questões sociais, contidas no mesmo Título anterior, em seu Capítulo II “Dos Direitos Sociais”, dimensão esta explicitada conforme estabelecido no texto do Art. 6º da Constituição:

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição

No título VIII “Da Ordem Social” o Capítulo III da Carta Magna, “Da Educação, da Cultura e do Desporto, ratifica-se a importância das instâncias parceiras para estabelecer um ensino de qualidade e sustentar seu significado social, como indicado no Art. 205:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Em outra dimensão do marco legal e definição das políticas públicas em âmbito federal situa-se o PNE, sancionado em junho de 2014, o qual prevê em sua meta 7.26 a articulação entre os ambientes escolares e comunitários com o objetivo de preservar a identidade cultural:

Consolidar a educação escolar no campo, de populações tradicionais, de **populações itinerantes**, de comunidade indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre ambientes escolares e comunitários, e garantindo o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural, a participação da comunidade na definição o modelo de organização pedagógica e de gestão das instituições, consideradas as práticas socioculturais e as formas particulares de organização do tempo; a oferta bilíngüe da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, em língua materna

das comunidades indígenas e em língua portuguesa; a reestruturação e a aquisição de equipamentos; a oferta de programa para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação; e o atendimento em Educação Especial (PNE, 2014).

No âmbito municipal destaca-se a Lei nº 16478 de 08 de julho de 2016 que institui a Política Municipal para a População Imigrante, a qual delibera , sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias, bem como sobre o Conselho Municipal de Imigrantes. O Art. 2 especifica os princípios dessa Política:

Art. 2º São princípios da Política Municipal para a População Imigrante:

- I - igualdade de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas dos imigrantes;
- II - promoção da regularização da situação da população imigrante;
- III - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos imigrantes;
- IV - combate à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação;
- V - promoção de **direitos sociais dos imigrantes**, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da legislação municipal;
- VI - fomento à convivência familiar e comunitária.

Nessa legislação identifica-se uma preocupação no âmbito das políticas públicas em garantir os direitos sociais a esta população muitas vezes marginalizadas pela sociedade. Deve-se ressaltar que a universalização do serviço público contribuiu, significativamente, para a valorização social, histórica e cultural desta população. Art. 7 São ações prioritárias na implementação da Política Municipal para a População Imigrante:

III - promover o direito do imigrante ao trabalho decente, atendidas as seguintes orientações:

- a) igualdade de tratamento e de oportunidades em relação aos demais trabalhadores;
- b) inclusão da população imigrante no mercado formal de trabalho;
- c) fomento ao empreendedorismo;
- 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;

Situa-se, também, dentre os componentes legais que explicitam deliberações sobre as questões da imigração, a Lei nº 13.445/2017 que trata dos impactos sobre os processos de registro e regularização migratória. Destaca-se, de seu texto, os artigos 1º e 4º com realce a alguns incisos diferenciados e significativos para as análises pretendidas nesta pesquisa, os quais se encontram inseridos a seguir.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre os direitos e os deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante.

I - imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;

III - emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior;

IV - residente fronteiro: pessoa nacional de país limítrofe ou apátrida que conserva a sua residência habitual em município fronteiro de país vizinho;

V - visitante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que vem ao Brasil para estadas de curta duração, sem pretensão de se estabelecer temporária ou definitivamente no território nacional;

VI - apátrida: pessoa que não seja considerada como nacional por nenhum Estado, segundo a sua legislação, nos termos da Convenção sobre o Estatuto dos Apátridas, de 1954, promulgada pelo Decreto nº 4.246, de 22 de maio de 2002, ou assim reconhecida pelo Estado brasileiro.

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

I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos;

II - direito à liberdade de circulação em território nacional;

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

XIII - direito de acesso à informação e garantia de confidencialidade quanto aos dados pessoais do migrante, nos termos da Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011;

XV - direito de sair, de permanecer e de reingressar em território nacional, mesmo enquanto pendente pedido de autorização de residência, de prorrogação de estada ou de transformação de visto em autorização de residência.

Destamos os artigos acima por acreditarmos que estão intimamente ligados a participação do aluno imigrante na escola. Quando qualquer um dos direitos mencionados são negados, constatam-se repercussões na aprendizagem de diversos segmentos etários, incluindo crianças, jovens ou adultos que freqüentam os serviços educacionais oferecidos pela rede pública de ensino.

O professor deve estar atento para aniquilar a possibilidade de violação dos direitos, intensificando atuações que garantam o respeito aos mesmos, por meio de vivências dialógicas voltadas à valorização e respeito a diversidade e diferença cultural.

Complementa esse panorama de base legal o destaque para a Lei nº 16.478, de 8 de julho de 2016 (SÃO PAULO, 2016), a qual instituiu a Política Municipal para a População Imigrante na cidade de São Paulo. Esta Lei foi regulamentada pelo Decreto n. 57.533 de 15 de dezembro de 2016 e assume lugar relevante para esta pesquisa ao definir garantias de direitos para o público imigrante no município. O documento reúne dez artigos e prevê diretrizes quanto à garantia da dignidade e de oportunidades a esse segmento da população. Desse conjunto, selecionamos o parágrafo único do Art. 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:

Parágrafo único. 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 migratória e documental (SÃO PAULO, 2016).

Os princípios veiculados no referido documento legal promovem seu diferencial na medida em que prezam pela igualdade de direitos, equiparação das oportunidades, regularização da condição de imigrante, direitos sociais, combate à xenofobia, convivência social, além da garantia plena dos direitos humanos, como observado no Art. 1º:

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.

Também na respectiva lei, recomenda-se que o poder público garanta a adoção de práticas antirracistas, acessibilidade à comunicação e segurança, além da prestação de um atendimento qualificado, no qual exista um diálogo permanente pela democratização dos processos decisórios. Art. 2º:

ART. 2 São princípios da Política Municipal para a População Imigrante:

I - igualdade de direitos e de oportunidades, observadas as necessidades específicas dos imigrantes;

II - promoção da regularização da situação da população imigrante;

III - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos dos imigrantes;

IV - combate à xenofobia, ao racismo, ao preconceito e a quaisquer formas de discriminação;

V - promoção de direitos sociais dos imigrantes, por meio do acesso universalizado aos serviços públicos, nos termos da legislação municipal;

VI - fomento à convivência familiar e comunitária.

A respectiva lei, recomenda-se que o poder público garanta que toda criança ,jovens e adultos , tenham direitoa educação. No seu Art. 7º:Art. 7º São ações prioritárias na implementação da Política Municipal para a População Imigrante: “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”.

A fim de sintetizar as contribuições desse marco legal, foi inserido no Quadro 1, a sistematização dos objetivos e público e composição da política municipal de acolhida ao imigrante.

Quadro 1 – Princípios contidos na Política Municipal para a população imigrante

Documento	Objetivos	Público	Artigos	Lei nº 16.478
Política Municipal para a população imigrante	<p>Acesso aos direitos sociais e aos serviços públicos;</p> <p>Respeito à diversidade e à interculturalidade;</p> <p>Impedir violações de direitos;</p> <p>Ampliar a participação social e desenvolver ações coordenadas com a sociedade civil</p>	Pessoas que se transferem de seu lugar de residência habitual em outro país para o Brasil	10	8 de julho de 2016 Regulmentada pelo Decreto 57.533 de 15 de Dezembro de 2016.

Fonte: Elaborado pela autora (SÃO PAULO, 2016).

Compõe também o aparato legal de âmbito municipal da cidade de São Paulo o Decreto 57.533 que institui a Política para a População Imigrante. No seu artigo 19 versa sobre o direito de todas as crianças, jovens e adultos à educação e fixa as obrigações para a SME.

Da Secretaria Municipal de Educação

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.

Podemos afirmar que a publicação desta legislação representa um importante avanço, se pensarmos que as questões abordadas sobre a imigração, foram ratificadas posteriormente no Pacto Mundial da Imigração. De autoria da ONU, o acordo foi assinado por 164 países em uma conferência intergovernamental realizada em Marrocos nos dias 10 e 11 de dezembro de 2018.

O documento é composto por 23 objetivos considerados imprescindíveis para efetivar a cooperação internacional em relação à imigração. Dada sua importância, consideramos a necessidade de socializar o conhecimento desses objetivos ao transcrever esse as diferentes vertentes de seus significados:

- Coletar e utilizar dados precisos e desagregados como base para políticas;
- Minimizar os fatores adversos e os fatores estruturais que obrigam as pessoas a deixarem seus países de origem;
- Fornecer informações precisas e oportunas em todos os estágios da migração;
- Assegurar que todos os migrantes tenham prova de identidade legal e documentação adequada;
- Aumentar a disponibilidade e a flexibilidade dos caminhos para a migração regular;
- Facilitar o recrutamento justo e ético e salvaguardar condições que garantam um trabalho decente;
- Abordar e reduzir vulnerabilidades na migração;

- Salvar vidas e estabelecer esforços internacionais coordenados em migrantes desaparecidos;
- Reforçar a resposta transnacional ao contrabando de migrantes;
- Prevenir, combater e erradicar o tráfico de pessoas no contexto internacional migração;
- Gerenciar as fronteiras de forma integrada, segura e coordenada;
- Reforçar a certeza e previsibilidade nos procedimentos de migração para triagem, avaliação e encaminhamento;
- Usar a detenção de migração apenas como uma medida de último recurso e trabalhar para alternativas;
- Reforçar a proteção, assistência e cooperação consulares em toda o ciclo de migração;
- Fornecer acesso à serviços básicos para migrantes;
- Capacitar os migrantes e as sociedades para a plena inclusão e coesão social;
- Eliminar todas as formas de discriminação e promover o discurso público baseado em evidências para moldar percepções de migração;
- Investir no desenvolvimento de competências e facilitar o reconhecimento mútuo de competências, qualificações e competências;
- Criar condições para os migrantes e as diásporas contribuam plenamente para o desenvolvimento sustentável em todos os países;
- Promover uma transferência de remessas mais rápida, segura e mais barata e promover a inclusão financeira dos migrantes;
- Cooperar para facilitar o regresso e a readmissão seguros e dignos, bem como reintegração sustentável;
- Estabelecer mecanismos para a portabilidade dos direitos de segurança social e benefícios;
- Fortalecer a cooperação internacional e as parcerias globais para garantir a segurança, ordenação e migração regular.

Respaldo no caráter democrático de suas proposições, o acordo apresenta um texto que ratifica que os Estados tem o direito soberano para organizar suas políticas de migração não deixando de considerar as prerrogativas que copõem o direito internacional que orienta a migração no mundo.

Nesse contexto, encontram-se os estudantes bolivianos que situam-se no território paulistano, conforme as oportunidades profissionais destinadas aos seus responsáveis e familiares.

De acordo com os estudos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a imigração para o Brasil, especificamente para o município de São Paulo, tem trazido à tona mais um desafio relacionado à educação não discriminatória e antirracista.

Nesse sentido, Bueno (1993) acrescenta que a integralidade do indivíduo, as suas marcas compõem o percurso histórico de suas vidas, representam seus contextos de luta, reivindicação, educação e trabalho. Tais aspectos podem ser verificados em suas anamneses, relatórios escolares de sucesso, fracasso, perdas e ganhos.

Segundo Silva (2014), as diferenças são dinâmicas e modificáveis, as concepções e representações sociais incorporam uma multiplicidade antagônica, ambígua, instável. As relações humanas e sociais são atravessadas por dualidades que configuram o humano; a escola atual deve adequar-se à realidade em questão em consonância aos currículos emancipatórios.

No que tange à prática pedagógica inclusiva, destacamos a relevância da reorganização curricular, enquanto diretriz pedagógica responsável pela proposição de um currículo integrador, no qual possam ser apresentadas aos estudantes, diversificadas estratégias que viabilizem experiências científicas, ampliação cultural e conhecimento de mundo para todos. Ressalta-se que as unidades escolares devem prever ambientes de aprendizagem para todos, tendo como referência central que:

[...] a diferença pode ser uma dificuldade em termos educacionais porque pode provocar conflitos e compreensões equivocadas; porque certas diferenças não são simplesmente neutras, mas sim imbuídas de diferenciais de poder que nos dividem; e porque as diferenças podem revelar incomensurabilidades que estão além do e da linguagem e de nossa capacidade de compreender (BURBULES, 2012, p. 176).

3.3 Representações imagéticas dos imigrantes no contexto educacional

No âmbito educacional, em 2013, diante do número de imigrantes matriculados na rede e das inúmeras discussões sobre o tema, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, por meio da Coordenadoria Pedagógica - Núcleo de Educação Etnico-Racial dividiu-se em três áreas de atuação: História e Cultura Africana e Afro-brasileira, História e Cultura Indígena e Educação para Imigrantes/Cultura Latino-americana. A proposta inicial do grupo foi

realizar a formação dos profissionais da rede com o objetivo de aprimorar as práticas pedagógicas.

Neste momento, já estava posto na rede que a questão cultural não poderia estar desarticulada do currículo. Foi, então, assumido o desafio de pensar em uma organização que favorecesse a interlocução das propostas pedagógicas à discussão de temas pertencentes à realidade do aluno estrangeiro. As propostas curriculares implementadas na rede municipal de ensino denotam esta propositura.

A organização constituída para a implementar o Programa Mais Educação São Paulo realizou uma discussão com os profissionais da Rede Municipal de Ensino (RME), sobre as bases curriculares que norteavam, no município, as políticas educacionais. O resultado desta ação foi uma nova organização para o ensino fundamental alterado de dois para três ciclos:

(...) a organização em ciclos de aprendizagem permite a construção/apropriação do conhecimento em períodos em que a singularidade do Estudante seja respeitada em seus ritmos e considere sua condição social, cognitiva e afetiva (SÃO PAULO, 2014).

O Programa Mais Educação São Paulo promoveu uma mobilização com intuito de provocar ações de formação nas mais diversas áreas; destacamos as questões relacionadas ao especificamente Núcleo Étnico Racial.

Os estudos e debates realizados apresentam articulações com as questões das relações étnico-raciais, amparadas nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que alteram a LDB e a atuação do Núcleo Étnico Racial – SME/SP. Estas ações foram fundamentais para a ampliação e fortalecimento das práticas educacionais que tratam das culturas e histórias africanas, afro-brasileiras, indígenas e imigrantes.

Considerando as ações de discussão, a formação dos grupos Étnicos Raciais, culturas e sociais que estão organizados na RME, o currículo se apresentou com um viés de descolonização em todos os ciclos e para todos os componentes curriculares.

A Concepção de Direitos de Aprendizagem nasce em contraposição às expectativas de Aprendizagem utilizada na rede em anos anteriores. Desta forma o currículo torna-se crítico em relação às propostas pedagógicas que discutem a pluralidade cultural, tendo como prerrogativa não validar das desigualdades sociais e valorização da visão de um grupo dominante.

Ao considerar a interculturalidade no currículo, percebemos a predisposição em dar voz a representação dos grupos invisíveis, inferiorizados, muitas vezes calados e ilhados em uma cultura não reconhecida pela sociedade a qual o imigrante faz parte.

Outro aspecto importante foi a proposta de formação de uma rede, com a participação de professores que já provocavam uma reflexão sobre a difusão cultural em suas práticas pedagógicas de forma isolada, compondo uma forma de comunicação articulada com as diretorias regionais de ensino.

3.4 Diferentes olhares sobre o imigrante boliviano nos tempos e espaços escolares

Na escola há situações que estão diretamente ligadas ao contexto social. Portanto, cabe aos educadores e aos atores que participam do processo de construção do conhecimento, um olhar sensível sobre essa temática. A identidade é construída a partir do olhar que outro tem sobre a representação da imagem de alguém considerando: etnia, deficiência, cultura, religião, enfim, características que podem aproximar/afinizar cada indivíduo a um grupo sociocultural.

Temos, então, de reconhecer as diferentes culturas, a pluralidade das manifestações intelectuais, sociais e afetivas; enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social (MANTOAN, 2015, p. 36).

No sentido de captar como as impressões sobre a inclusão de estrangeiros na rede, e como a proposta curricular o conceito de educação sobre inclusiva aparece nos tempos e espaços da escola foram explicitados nos três vídeos produzidos com a participação de gestores, professores, alunos e comunidade, como resultado

de projetos realizados em parceria com a Secretaria de Municipal de Educação no contexto escolar e que tem como protagonista, dentre outros sujeitos o estudante estrangeiro.

Dentre esse projetos destaca-se o curso “Respeitar é Preciso” que nasceu em 2014 de uma parceria da Secretaria Municipal de Educação, Secretaria Municipal de Direitos Humanos e o Instituto Vladimir Herzog.

No projeto piloto foram envolvidas vinte escolas que estavam próximas a quatro Centros de Educação em Direitos Humanos instalados nos CEUs Casa Blanca, Jardim Paulistano, Pera Marmelo e São Rafael. Como resultado do projeto foram produzidos cinco livros, para serem utilizados como material de formação, os quais incitam o debate dos seguintes temas: democracia na escola, respeito e humilhação, sujeitos de direitos, igualdade e discriminação.

Estas questões estão diretamente relacionadas às principais violações de direitos humanos ocorridas no ambiente escolar. O material foi reeditado em 2015 e utilizado como base para formação continuada realizada na rede nos anos seguintes tendo em vista a Plano Municipal de Educação que apontava como diretriz a educação em Direitos Humanos.

Segundo ex- secretário de Direitos Humanos e Cidadania do município de São Paulo no período de 2015 a 2016., Eduardo Suplicy, os vídeos produzidos tem como propósito viabilizar uma maior articulação sobre as temáticas abordadas em Direitos Humanos, com ênfase na consolidação da cultura de respeito ao outro, considerando as diferentes variáveis próprias da convivência dentro de uma sociedade democrática. Essa afirmação encontra-se no prefácio do documento documento Respeitar é Preciso – São Paulo (2015, p. 10):

Educar para os direitos humanos, colaborar para uma cultura de paz, desenvolver os potenciais da gestão democrática, disseminar categorias básicas para os desafios de lidar com violações de direitos, consolidar a cultura do respeito ao outro – independentemente de quaisquer condicionantes –, afirmar a importância da democracia, admoestar quanto ao passado político

repressor, estimular a diversidade e o olhar para a alteridade, prevenir práticas de violências no cotidiano.

3.5 Falas significativas para a construção de um currículo intercultural

Romper o ciclo da invisibilidade, significa transformar a condição reprodutor do conhecimento para tornar-se protagonista na construção de uma educação de qualidade que valorize a diversidade e diferença cultural.

Ao analisarmos as imagens gravadas nos vídeos produzidos no Instituto Vladimir Herzog-Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo¹⁰ e Escola combate preconceito e discriminação contra alunos estrangeiros¹¹, encontrarmos expressivos depoimentos de estudantes, professores, gestores e integrantes da comunidade do entorno que participata das atividades na escola. que retratam a realidade dos imigrantes bolivianos esuas vivências no espaço escolar.

Esses depoimentos foram identificados segundo categorias temáticas, correspondente às afinidades dos diversos enfoques que permitiram realizar as análises. As categorias emergiram do agrupamento de depoimentos que mais sobressaíram. São elas:

Categoria 1 – Invisibilidade do Sujeito

Categoria 2 – Estigma

Categoria 3 – Bullying

Categoria 4– O olhar do gestor e do professor

Categoria 5 – Escola Inclusiva

Categoria 6 – Formação Continuada

¹⁰ Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo. Disponível em: www.youtube.com/watch?v=_26Wdm3XzCg Acesso em: 15 out. 2018.

¹¹ Escola combate preconceito e discriminação contra alunos estrangeiros. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6w0dW3ayzH8> Acesso em: 15 out. 2018.

No tocante à apresentação, esclarecemos que as categorias foram organizadas em quadros para melhor explicitar as falas que traduziram a concepção de cada eixo definida pela pesquisadora. Os depoentes serão identificados da seguinte forma: Estudante (sem identificação de gênero); Gestor Escolar (diretor de escola); Gestor de CEU (diretor de escola que está em um equipamento que possui como característica fomentar também cultura e esporte no território onde está localizado); Coordenador (coordenador pedagógico) e profissionais que fazem parte da rede de proteção.

A identificação da função dos depoentes foi pensada a fim de possibilitar ter diferentes olhares sobre o mesmo objeto de pesquisa.

Categoria 1

Invisibilidade do Sujeito

Estudante – N C: Então, meu pai não sabia o que fazer. Também as professoras viam, só que não entendiam.

Estudante– R M: A professora me chamava a atenção, me deixava na frente.

Estudante – N C: Só falava: “- Eu vou dar suspensão para ele”. Coisa que eu acho que não resolve quase nada.

Diretora da Escola : Então, a nossa preocupação, era trabalhar com a identidade. Qual a minha relação com a migração? Eu sou migrante?

Professora de Língua Portuguesa : Nesse projeto as primeiras ações elas tinham como perfil principal, objetivo principal, tentar delimitar quais eram os fantasmas, quais eram os problemas que esses alunos enfrentavam.

Ex – aluna Teve várias atividades do projeto, que abriram um pensamento, que ela não é uma pessoa estranhasim é uma pessoa a mais tem uma cor diferente ou ela fala diferente, ela se veste diferente. Então acho que muitas pessoas “abriram o olho” para ver que a gente também é igual.O preconceito não está só na escola, tá fora da escola, tá no dia a dia das pessoas.

Dussel destaca a importância de dar voz a “vítima” para que todos os sujeitos participantes da ação possam reavaliar sua atuação frente aos dilemas relativos às consequências da invisibilidade cultural no contexto educacional. Torna-se necessário conhecer as mazelas para dar sentido a reorganização da prática pedagógica pautada no respeito e valorização do sujeito.

Quando a vítima emite um ‘juízo de fato crítico’ (em última instância, um enunciado descritivo sobre a vida ou a morte da vítima) diante do sistema, irrompe inevitavelmente como dissenso um discurso, uma enunciação, uma interpelação como ‘ato de fala’ que se opõe à consensualidade da validade intersubjetiva da comunidade dominante. Em geral, esse dissenso não é ouvido; é negado, excluído. Somente quando o dissenso se apóia na organização de uma comunidade de dissidentes (as vítimas), que lutam pelo reconhecimento, que atacam a verdade e a validade do sistema em vista de sua impossibilidade de viver, por terem sido assimetricamente excluídas da discussão daquilo que lhes toca, a partir de um poder objetivo que é impossível evitar, este dissenso

crítico se torna público, e alcança simetria como fruto de uma luta pela verdade. O dissenso tem então um lugar ético de enunciação, e consiste na exterioridade, agora não só re-conhecida, mas também respeitada como real, que é gerada pelas novas comunidades de comunicação consensuais (não a dominante, mas outra, produto da transformação que esse dissenso produziu criativamente). Este dissenso ético criador é origem de nova racionalidade, de novo discurso (DUSSEL, [1998] 2000, p. 470).

A invisibilidade reforça a impossibilidade da construção da identidade do sujeito, para Gofman (1988, p. 65) “o estigma é escrupulosamente invisível e conhecido só pela pessoa que o possui, que não conta nada sobre ele a ninguém”.

Uma escuta sensível, pelos profissionais que acompanham o estudante imigrante nos tempos e espaços da escola, poderá contribuir para a vítima sair do lugar de subverniência diante da sociedade que vive.

Elencamos na categoria estigma imagens com falas que nos darão pistas para pensarmos em ações efetivas, que poderão fazer parte do projeto político pedagógico, com o objetivo de potencializar os estudantes que lutam pelo reconhecimento da visibilidade no contexto educacional.

Categoria 2

Estigma

Diretora da Escola : Vocês vieram pra cá e roubam o trabalho da gente.

Estudante2: Meu pai trouxe toda a família. Comemos o pão que o diabo amassou. Nem escola, nem comida, nem nada. A casa? Parecia mais um barraco.

Aquele povo que veio de outro país. Aquele povo miserável ... não tem o que fazer, vem procurar melhor qualidade de vida no Brasil.

Estudante (EJA): Cheguei aqui, fui aprender a costurar. Imagina, fui trabalhar em oficina!

Estudante- R M: Meu pai saiu de casa com 12 anos, Ele morava na roça. Ele chegou aqui com 15 anos. Ele levou um golpe. Falaram que ele ia ter um salário de mil reais por mês. Ele ficou dois anos sem receber salário.

Estudante - (EJA): Começava às 7:00 da manhã às 22:00 da noite. Pô não dá pra amanhã entregar, dez horas da manhã, não dá. Vamos ter que virar a noite!

Estudante- R M: Ele tinha que fazer, acho que, quatro mil prendas por noite e o tecido era mais fino que seda.

Estudante - M S (EJA): Tem que entregar o pedido, pelo amor de Deus! Tem que entregar o pedido ... mas tem que entregar o pedido!

Estudante encenando: Trabalho. Trabalho e dinheiro nada! Você controla até a hora de ir ao banheiro. Você está explorando, não posso nem ir ao banheiro! Nós queremos nossos direitos!

Estudante - M S (EJA): Eu tinha que fazer cem camisetas para ganhar R\$ 40,00. Eu tinha que fazer 1000 camisetas para ganhar R\$ 400,00.

Estudante - R M: Quando ele conseguiu mil reais, ele teve que dividir tudo. Comida, aluguel ele saiu só com R\$ 30,00 de lá. Depois de dois anos de trabalho.

Estudante - N C: É cansativo ficar sentado todo dia, mas é o que a gente sabe fazer e do trabalho que a gente faz tem que ganhar. Mas agora estou me dando conta, digamos que eles pagam R\$ 2,50, cada peça, mas eles vendem a R\$ 25,00.

Professora de História - R H: Boa parte dos alunos concordava com a submissão desses trabalhadores à escravidão.

Coordenadora : Quando eu ia abordar o tema e falava de trabalho escravo ou de migração, todo mundo olha para o aluno, que é migrante. As pessoas falam que os bolivianos são submissos, que trabalham muito.

Diretora da Escola – : O pensamento que vem é esse, boliviano, trabalho escravo, costura, oficina de costura.

No tocante à colonização e aos colonizados, são expressivas as reflexões de Bhabha (2007, p. 75) no que se refere à ambição do colonizador e sua relação com a mumificação cultural do colonizado, na intenção de modernizá-lo:

A figura representativa dessa perversão como pretende sugerir, é a imagem do homem pós-iluminista amarrado a, e não confrontado por, seu reflexo escuro, à sombra do homem colonizado, que fende sua presença, distorce seu contorno, rompe suas fronteiras, repete sua ação à distância, perturba e divide o próprio tempo de seu ser. [...] Não o eu e o outro, mas a alteridade do Eu inscrita no palimpsesto perverso da identidade colonial.

Devemos estar atentos ao momento histórico que estamos vivendo ao observarmos a necessidade premente de análises críticas e propositivas quanto às políticas públicas de relações internacionais de modo que sejam revistas e redimensionadas as ações e formas de relacionamento do Brasil, em particular com os países vizinhos que estão em situação econômica desfavorável, além de redimensionar vínculos às políticas em maior abrangência como o Mercosul.

Muitas das ações propostas e a serem projetadas para a população imigrante, em especial no que tange à sua presença em espaços escolares, necessita ter concepções consolidadas frente a essa realidade.

Categoria 3

Bullying

Estudante – R M: No começo eu era discriminado pra caramba. Eu ficava até no fundo da escola, no fundo da sala.

Estudante – R M: Eles sempre ficavam zoando comigo, eu ficava de boa. Vou fazer o quê? Eles estão em maioria.

Estudante – R M: Preconceito. Alguma coisa assim.

Estudante – N C: Eles me falavam: Viu, sua porcalhona! - Você não tem nem dinheiro pra se sustentar!

Diretora da Escola – : Boliviano, trabalho escravo. Costura, oficina de costura. O pensamento é esse.

Estudante (bras): Qual a imagem que você vê? Como você vê esse escravo?

Estudante (bras): Dos bolivianos!

Estudante encenando (gerente da oficina de exploração): Calem a boca! Vão trabalhar! Tempo é dinheiro! Seguranças!

Assistente Social : Ah, não, mas a gente não precisa se preocupar, porque, ele é imigrante mesmo, sabe?

Professor de Artes Eu já vi muito ciclo de violência física, violência verbal. Percebia muito, que os alunos viviam em pequenos guetos.

Estudante – N C: Eu não conseguia falar direito português, não sabia como responder. E o único que falava, era “para”.

Diretor da Escola: A escola é (.....) historicamente prevê receber alunos estrangeiros agora o que acontecia antes né, até 2011, era a questão do preconceito e da discriminação contra o aluno estrangeiro sobretudo boliviano que eles eram conhecidos como “bolivas”, pessoas mal cheirosas, ninguém queria ter contato e tudo o que acontecia de errado era “os bolívas”.

Ex – aluna- : Eu sofri Bullying, eles rabiscavam o meu caderno e eu ficava desconfortável com isso, eu sempre olhava assim em volta e o que tem de errado em mim.

Diretor da Escola: Na verdade essa violência é uma violência silenciosa né. Os alunos estrangeiros são bons alunos e não fazem queixa dos problemas que vivem,

então foi isso que fomos entendendo que era preciso mudar.

Situações de violência na escola muitas vezes estão associadas a um problema social, com referência ao contexto específico retratado, ressaltam-se as marcas singulares que repercutem sobre o sujeito estrangeiro.

De acordo com as autoras Abramovay e Rua (2003) apontada e reconhecida como fenômeno antigo, a violência escolar é um problema social classificado pela ciência e ratificado pelo senso comum, como indisciplina, delinqüência, parte dos problemas de relação professor-aluno ou mesmo aluno-aluno.

A definição de parâmetros curriculares e proposição de práticas educativas exigem a compreensão crítica dessa realidade com foco específico na presença de situações de violência para que, segundo Minayo (1999), a escola seja concebida como um ambiente saudável de convivência na diversidade e de formação para a cidadania;

[...] é aquela que respeita e estimula os alunos a pensar. São escolas em que, além de o aluno aprender as matérias, se permite que ele cresça como pessoa e cidadão. Ou seja, ela é a instituição que realiza, ao mesmo tempo, sua função de construir conhecimentos, convivências, experiências e crítica social e, assim, cumpre importante papel socializador (1999, p. 114).

Nas falas relacionadas à categoria sobre o Bullying, percebemos a singularidade dos sujeitos ao pontuar traços de um contexto histórico de repressões. Os apontamentos revelam o empoderamento do colonizador em detrimento da fragilidade dos colonizados. O fenótipo, o esteriótipo, o idioma e a marca da cultura silenciada, muitas vezes são utilizadas para garantir apenas o direito de estar no espaço escolar.

As reflexões de Constantini (2004 apud DETONI, 2008, p. 122) focalizaram a realidade dos dilemas existentes nos relacionamentos humanos em situações de aprendizagem nos ambientes escolares marcados por diferenças:

No ambiente escolar é difícil libertar-se de certa distribuição de papéis, seja para o agressor ou para a vítima, ambos condicionados pelo grupo classe no qual estão inseridos. A sala de aula é determinante na elaboração de um sistema de regras de grupo, segundo o qual há aquele que é intimidado e aquele que deve intimidar aquele que é testemunha participante (via de regra a favor do intimidador) e aquele não-participante (indiferente ou às vezes a favor da vítima, mas amedrontado pela situação).

A escola, seus gestores, docentes e demais integrantes de sua rede de apoio devem estar atentos para reconhecer que o aluno estrangeiro deve ter um espaço de escuta, para que a proposição de ações pedagógicas possam fortalecer a efetiva inclusão e garantia de direitos dos estudantes na sala de aula e outros ambientes de convivência.

Categoria 4

O olhar do gestor e o olhar do professor

Professora de História – : Eu temia aquele impacto de trazer uma temática, que tivesse diretamente ligada a eles e, de certa maneira, acirrar, talvez, aquela sensação de não pertencimento.

Então a parceria com a ONG repórter Brasil através do programa escravo, nem pensar! Veio para fortalecer a nossa linha de trabalho.

Quem são esses migrantes? Qual realidade eles enfrentaram? Qual a história deles aqui?

Assessor da ONG – Escravo, nem pensar!: Então, a nossa tentativa aqui junto com a secretária de educação foi aproximar os professores da realidade vivida pelas famílias e conseqüentemente dos alunos.

Professor de História – : Primeiro me ampliou a forma de olhar pro trabalho que já realizava aqui com migração. Dá pra fazer um link muito maior com trabalho escravo.

Diretor da Escola: Não bastava trabalhar exclusivamente com os alunos, a gente tinha que atuar frente ao problema também na sociedade. E a gente pensou como se expande isso? Como a gente valoriza o imigrante? E aí nós criamos o curso de Português e cultura brasileira para os estrangeiros ou às pessoas em situação de refúgio.

Professora de Língua Portuguesa : Os ganhos desse projeto são difíceis de mensurar, porque a escola é outra não tem mais o aluno boliviano, que é brasileiro, angolano ... são alunos.

Diretor da Escola: Eu costumo dizer que a escola..., é uma escola de alto prestígio, e o que significa isso, que a própria comunidade reconhece a qualidade do trabalho que é desenvolvido aqui, então ela começa a chegar, temos recebido alunos de várias regiões da cidade de São Paulo que querem vir para cá. E o nosso número de alunos imigrantes tem aumentado exponencialmente, nós saímos de 2015, com 12,5% de alunos estrangeiros ou descendentes e chegamos a 2017 com 20%, ou seja, em três anos nós tivemos um crescimento muito grande, quase 80%, se nós formos pensar em números absolutos, está acima da média do crescimento nas redes, que é entorno de 5% a 8% apenas.

Categoria 5

Escola Inclusiva

Educadora 2: E a escola pode ser uma porta de entrada pra gente estar conversando sobre o trabalho escravo.

Educadora 3: Aumentou muito o número de alunos imigrantes.

Mulher boliviana: Toda pessoa tem o direito de sair de qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar (Artigo 13 da Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Mãe de Estudante boliviano: Bom, não só para migrantes, mas para todos os brasileiros.

Vozes de Estudantes: É diferente, né? Uma escola tratar sobre esse assunto, que hoje em dia está muito atual

Professor de Informática: Essa é uma coisa importante, a partir daí cria um interesse, cria uma empatia e uma necessidade de aproximação, eles apresentam um pouco de costume, de brincadeira, de hábitos alimentares, mitos que constroem a sua cultura. Daí a gente troca, o que têm em comum no Brasil é assim ... na Bolívia é assado, no Paraguai tem essaque é um grande tema, que a gente tenta discutir na escola, que é a multiculturalidade. E tem esse grupo de alunos que faz a recepção, então quando o garoto ou a garota chega na secretária e a secretária pede para esperar um pouco, depois que todo mundo entra vem essa comissão, que faz a recepção e aí um colega fica acompanhando né por um tempo até a pessoa, o garoto ou a garota se sentir à vontade para transitar com todo mundo. Na aula de informática, o professor trabalhou o respeito, discutindo o cabelo das crianças, ele pegou lá uma imagem de crianças afrodescendentes, que tinham o cabelo diferente e começa a discutir, como é o meu cabelo e aí as crianças chegaram a conclusão (que tem uma ideia), que não era bacana alisar o cabelo.

Professora de Língua Portuguesa: A partir desse contato com os alunos imigrantes no projeto, eu senti necessidade em língua portuguesa de trabalhar nesses contextos de uma forma mais específica e a partir dessa questão da identidade cultural, um dos aspectos que escolhi trabalhar com esses alunos foi justamente, a partir da literatura, a partir da poesia nós trabalhamos vários autores, autores clássicos, aqui do nosso país, como Drummond, Graciliano Ramos e

Manuel Bandeira e também nos fazemos uma pesquisa relacionada aos autores latino-americanos, alguns mais clássicos como Pablo Neruda, Roque Luís. E a partir daí nós fazemos um paralelo, inclusive com a questão culturalO que esses autores carregam?Qual é a sua bagagem?Dê onde eles vêm?Qual é o repertório que possuem e a localização geográfica a que eles pertencem.

Professora de Língua Portuguesa : O objetivo inicial é ensinar a língua portuguesa, para eles se contextualizarem minimamente com a cultura brasileira e também a questão dos direitos, para ele poder procurar um lugar para morar, poder procurar emprego, para ele, poder por exemplo, procurar estudar Então de alguma maneira, a gente proporciona para eles um acolhimento do ponto de vista humano.

Estudante – : São Paulo tem mais oportunidades.Então, eles acabam vindo pra cá, cidade grande.

Diretora da Escola : Metade dos alunos ou mais veio da Bolívia ou de pais que vieram da Bolívia.

Auxiliar Técnica de Educação : Na sequência, a gente tem os angolanos, temos, japoneses, moçambicanos, peruanos, paraguaios, argentinos, chilenos, equatorianos, mexicanos.

Educador: Sírios, libaneses, congoleses.

Os sistemas educacionais inclusivos diante da complexidade dos temas que permeiam o contexto escolar têm um desafio de responder a especificidades de todos os estudantes que estão na escola. A construção de uma inclusiva passa pelo ato educativo que deverá estar fundamentado numa proposta pedagógica dialogada com os gestores, professores, profissionais do administrativo, da limpeza, segurança e com comunidade que participa direta ou indiretamente do cotidiano da escola.

Por tudo isso, a inclusão, é um produto de uma educação democrática e transgressora. Ela provoca uma crise escolar, ou melhor, uma crise de identidade institucional – que, por sua vez, abala a identidade fixada dos professores e faz que seja ressignificada a identidade fixada do aluno. O aluno da escola

inclusiva é outro sujeito, que não tem identidade determinada por modelos ideais, permanentes, essenciais (MANTOAN, 2015, p. 35).

A escola, por meio de seus agentes protagonistas, ocupa um espaço privilegiado, dentre as instituições de caráter sócio educacional. Cabe a ela o grande desafio de assumir a condição de se constituir no grande disparador de ações propositivas que garantam o direito à educação, incorporando em seus parâmetros curriculares políticas de inclusão frente às diferenças culturais, como um dos atributos que compõe sua identidade, como expresso pelos alunos bolivianos em seus depoimentos.

Categoria 6

Formação Continuada

Professora de matemática – Porque vocês trazem materiais concretos.Vocês trazem vídeos, vocês trazem reportagem.Quando você traz material para trabalhar com essa população migrante, isso é maravilhoso.Porque é a demanda que nós temos hoje, né?

Estudante – : Eu adoro essa escola, porque nas duas últimas escolas eu não conhecia isso.

Educadora: É uma semente, você vai plantando, vai colher isso depois.E tem que ter um começo.

Professora de Língua Portuguesa – : A partir desse contato com os alunos imigrantes no projeto, eu senti necessidade em língua portuguesa de trabalhar nesses contextos de uma forma mais específica e a partir dessa questão da identidade cultural, um dos aspectos que escolhi trabalhar com esses alunos foi justamente, a partir da literatura, a partir da poesia nós trabalhamos vários autores, autores clássicos, aqui do nosso país, como Drummond, Graciliano Ramos e Manuel Bandeira e também nos fazemos uma pesquisa relacionada aos autores latino-americanos, alguns mais clássicos como Pablo Neruda, Roque Luís. E a partir daí nós fazemos um paralelo, inclusive com a questão culturalO que esses autores carregam?Qual é a sua bagagem?Dê onde eles vêm?Qual é o repertório que possuem e a localização geográfica a que eles pertencem.

Professora de Língua Portuguesa

O objetivo inicial é ensinar a língua portuguesa, para eles se contextualizarem minimamente com a cultura brasileira e também a questão dos direitos, para ele poder procurar um lugar para morar, poder procurar emprego, para ele, poder por exemplo, procurar estudar Então de alguma maneira, a gente proporciona para eles um acolhimento do ponto de vista humano.

A formação continuada seja ela orientada por meio dos órgãos centrais da SME, da Diretoria Pedagógica – DIPED de cada região e organizada pelo

coordenador pedagógicos das Unidades Educacionais deve ter um caráter de estabelecer uma relação de parceria com os professores. Nesse contexto se faz necessário uma problematização referente a prática pedagógica, que numa perspectiva inclusiva, deve pensar em tempos e espaços de aprendizagem para todos os alunos valorizando a diversidade e diferença.

Sem dúvida trata-se de um grande desafio, mas exemplos extraídos dos projetos realizados em escolas de diferentes regiões, nos aponta que há possibilidade da construção de um Projeto Político Pedagógico participativo. Um documento que retrate as a identidade da unidade educacional, contemplando as especificidades e necessidades pedagógicas dos estudantes, valorizando também a contribuições da comunidade onde ela está inserida. O grupo em conjunto pode organizar ações de aprendizagem que contemplem os conhecimentos históricos e científicos aliados a contribuição dos sujeitos de outras culturas que fazem parte do universo educacional.

Como destaca Casali, as práticas pedagógicas devem contribuir também para problematizar as desigualdades sociais.

Considerar a diversidade cultural como um princípio articulado do trabalho escolar numa perspectiva crítica, não se traduz **numa celebração da diferença**, portanto, é pertinente que as práticas pedagógicas contribuam para problematizar as desigualdades sociais, que são geradas em virtude de posturas etnocêntricas, que não reconhece o outro em suas singularidades culturais (CASALI e CASTILHO, 2016, p. 87).

A função social da escola abarca questões complexas da sociedade, tais como as relacionadas a violência urbana, questões ambientais, aos novos modelos de configuração familiar, acesso instantâneo a informação, mudanças na economia, produção agrícola, desemprego, xenofobia, preconceito étnico-racial, dentro outros temas.

Destacamos que o movimento migratório coloca em evidência a discussão sobre as políticas que defendem os direitos humanos, a valorização da diferença cultural, estabelecida no foco da nossa pesquisa.

A investigação realizada e interpretações elaboradas, considerando os depoimentos integrantes dos vídeos, demonstram a necessidade de se repensar a formação da comunidade escolar como um todo. O grupo de gestores, formadores e professores devem assumir o compromisso de ampliar o repertório conceitual e interpretativo sobre temáticas emergentes presentes na realidade escolar como um todo e suas repercussões na vida do estudante, como constatado no estudo dos discentes imigrantes bolivianos. A visão crítica requerida impõe que a função social da escola seja repensada e ressignificada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os primeiros olhares sobre a inclusão de estudantes bolivianos, na cidade de São Paulo, apontam para as fragilidades de uma educação, ainda voltada para poucos. Os gráficos referentes aos fluxos migratórios destacam que a cidade de São Paulo é o destino preferido dos imigrantes, entretanto, as políticas, que deveriam assegurar o direito à educação não se pautam nas especificidades dessa clientela.

Tornam-se, assim, recorrentes fatos observados que classificam esse segmento populacional, ora como sujeitos públicos de uma educação especial, ora como reféns de processos educativos que destituem suas identidades e potenciais de protagonismo.

As correntes migratórias contemporâneas exigem ações no âmbito das políticas públicas naquilo que se refere à garantia da educação, saúde, empregabilidade e lazer. Há necessidade de políticas que reconheçam a diversidade cultural e étnica, enquanto princípios fundamentais que orientam as relações socioculturais. Nesta dimensão, coloca-se a importância de promover a interculturalidade na escola, a partir de um eixo que privilegie a construção de uma prática educacional de combate a estigmas como o preconceito, a discriminação, racismo e a xenofobia.

A eficácia do processo educativo nessa dimensão requer a necessidade da interação entre a escola e a comunidade. As práticas pedagógicas devem estar ancoradas em um currículo que tenha como eixo norteador o direito a educação e a valorização da cultura como formas libetárias de garantir o acesso, a participação e aprendizagem do estrangeiro no contexto educacional.

Essa expectativa demanda a formação de quadros profissionais que contruam e implementem currículos que incorporem esses valores, o que exige superações de inúmeras dificuldades da realidade socioeducacional, em especial dos seus agentes responsáveis pela gestão, docência e atribuições técnica-administrativa.

Compreendemos que a formação de professores é área fulcral a ser priorizada nas políticas educacionais antirracistas, pois os educadores se constituem num coletivo de vozes que convivem com os problemas do cotidiano dos estudantes imigrantes, assim como acompanham as conquistas das suas aprendizagens, seu desenvolvimento e perspectivas. Nesse contexto situa-se o processo de inclusão do estudante estrangeiro, com ou sem deficiência que perpassa pelo “olhar do professor”, transversalizando seus pressupostos e concepções de mundo.

Os estudantes bolivianos detêm características étnicas-culturais e linguísticas, o que exige que os educadores construam e disseminem representações que envolvam a sua realidade corporal, cognitiva, lingüística, por vezes acompanhada de manifestações de racismo institucional, ainda arraigado na escola contemporânea.

Educadores e demais profissionais de espaços educativos devem ter formação contínua para o devido enfrentamento de possíveis vulnerabilidades de ordem pessoal, emocional e social, combinadas ou não, que podem compor a identidade individual e coletiva dos imigrantes.

Diante dos dilemas da diferença e da similaridade étnico racial, nos indagamos sobre os sistemas binários que reduzem os posicionamentos a duas alternativas antagônicas. Encontramos ações que reforçam a condição de invisibilidade desses alunos imigrantes e aquelas que propiciam experiências que promovem o protagonismo destes como sujeitos de direito na conquista de uma educação de qualidade.

A interculturalidade, a democratização do acesso à escola, a reflexão sobre o currículo emancipador consiste em caminhos possíveis, alternativas de reconstrução da escola contemporânea que se reinventa voltada ao enfrentamento dos desafios do mundo contemporâneo, em particular daqueles que representam a complexidade das diferenças originárias da pluralidade cultural.

Assim, o exercício inicial de estudo das políticas de inclusão, por meio da reflexão sobre a condição escolar de estudantes bolivianos na cidade de São Paulo,

revelou que há conquistas a comemorar, mas um longo caminho de superação de desafios a trilhar.

Diante dessas sínteses interpretativas avaliamos que esta pesquisa não se restringiu somente a problematizar as condições de inclusão escolar dos estudantes bolivianos ou caracterizar sua submissão à estigmatizações, na condição de seres encerrados na condição da diferença, vista pelo prisma da deficiência, etnia, religião, dentre outros.

O estudo, desenvolvido reflete a urgência de investigações que se dediquem a revelar a os diferentes tons da realidade do segmento em questão e a necessidade da luta por uma escola voltada para todos, ancorada em princípios pluralistas de valorização e respeito à vida, de humanização da educação.

Ao chegarmos ao final desta pesquisa, temos consciência que se trata de um recorte investigativo de uma situação que permeia o contexto de várias escolas no município de São Paulo.

A imigração ainda é um tema complexo que a sociedade, embora por vezes naturalize, expõe situações contundentes de violência e estigmatizações como discriminações, preconceitos, refletidos em práticas de bullying escolar e mesmo a inércia do conformismo diante da presença de um grupo que deve ter sua cultura valorizada.

Frente aos argumentos dissertativos expostos privilegia-se a relevância da observação, da escuta atenta do professor e parceria entre a família e a escola, a fim de eliminar as barreiras que impedem o acesso, permanência, aprendizagem e valorização da identidade do estudante imigrante.

O estudo realizado nos ensinou que a pesquisa na área da educação e em especial sobre temáticas de natureza sociocultural necessitam ter como premissa a impossibilidade da construção de conhecimentos de forma simplista, mas revelar que somente admitindo a complexidade de fenômenos dessa natureza pode-se

compreender que a educação escolar deve conceber que a aprendizagem se realiza para além dos muros da escola.

O relato das vivências escolares realizadas pelos nos nos vídeos, revela suas trajetórias, permite problematizar avanços, desafios e superações para efetivar uma escola inclusiva. As categorias definidas como referências revelam o alcance do objetivo desta pesquisa e os tributos das interpretações para que as escolas incorporem novos projetos decorrentes da consciência de que pode e devem abraçar as diferenças, dentre elas a étnico racial com seus desíofios peculiares.

A finalização dessas considerações sintetizadoras do trabalho realizado nos direciona a pensar que mesmo existindo uma política educacional voltada para aprendizes imigrantes ainda há a perpetuação de práticas superadas, que por muitas vezes reforçam o preconceito, o individualismo e a invisibilidade do sujeito.

Depositamos no processo de implementação do Currículo da Cidade como política pública em exercício da Prefeitura Municipal de São Paulo nossa esperança e quiza a convicção sobre a possibilidade de concretização da inclusão escolar de imigrantes bolivianos e de valores que sustentam o respeito à diferença cultural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere et al. **Currículo e Avaliação: Uma Articulação Necessária: textos e contextos.** Recife- PE. Centro Paulo Freire: Bagaço, 2006.

ALVES, Ana Elizabeth Santos e SILVA, Ligia Portela. Fontes Históricas Documentais e os estudos sobre o trabalho e a Educação. In: **Revista HISTEDBR on-line**, nº 14, junho de 2004. Disponível em https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4742/art1_14.pdf. Acesso em: 25 abr. 2017.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ARENDT, Hannah. **Origens do Totalitarismo** – Antissemitismo, Imperialismo, Totalitarismo. Trad. Roberto Raposo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Vida Líquida**. Rio do Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

BHABHA Homi K. **O local da cultura**; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves.– 2. ed. – Belo Horizonte Editora UFMG, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que**

estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 25 nov. 2018.

_____. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013. Seção 1, p. 1. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm. Acesso em: 10 ago. 2017.

_____. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano nacional de educação 2014-2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em:

<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documentoreferencia.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2018.

_____. Ministério da Justiça. **Declaração Universal dos Direitos Humanos garante igualdade social**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2009/11/declaracao-universal-dos-direitos-humanos-garante-igualdade-social>> Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. Direitos Humanos e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

BEVIDES, M.V.M Cidadania e direitos humanos. Disponível em:

<http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/benevidescidadaniaedireitoshumanos.pdf>

Acesso em 17 abr. 2017

BURBULES, N. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA; R. L.; MOREIRA, A. F. (Orgs.) **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 175- 206.

CANDAU, V. M. **Diferenças culturais**, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011.

CASALI, Alipio. Internacionalidades, interculturalidades, universidade, referencias fundamentais. Texto produzido com finalidade didática para apoio do **Seminário de formação Ética de Líderes e Gestores de Organizações Sociais em 2009**. São Paulo: PUC, 2009.

_____. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, [S.l.], v. 27, n. 65/2, p. 549-572, june 2018. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883>> Acesso em: 25 ago. 2019.

_____; CASTILHO, Suely Dulce de (Orgs.). **Diversidade na educação: implicações curriculares**. São Paulo: EDUC, 2016.

COSTANTINI, A. **Bullying, como combatê-lo?: prevenir e enfrentar a violência entre jovens**. Trad. Eugênio Vinci de Moraes. São Paulo: Itália Nova Editora, 2004.

DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e exclusão**. Petrópolis, Vozes, 2000.

_____. **Para uma ética da libertação latino-americana: I acesso ao ponto de partida da ética**. São Paulo: Loyola, s. d.

_____. **Método para Uma Filosofia da Libertação**. Trad. Jandir João Zanotelli. São Paulo: Loyola, 1986.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de Professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: SENAC, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias (org.) **Educação Intercultural: Mediações Necessárias**, Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

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 jul./set. 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GONÇALVES, Ana Lucia Novaes **Interculturalidade na educação brasileira, reflete sobre a inserção dos bolivianos em escolas públicas paulistanas**, 2014.

Disponível em:

<https://bibliotecatede.uninove.br/bitstream/tede/972/2/Ana%20Lucia%20Novais%20Goncalves.pdf> Acesso em: 25 ago. 2019.

INSTITUTO VLADIMIR HERZOG. **Respeitar é Preciso!** Disponível em:

<https://respeitarepreciso.org.br/sumario/apresentacao-3/> Acesso em: 15 out. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MAGALHÃES, Giovana Modé. **Fronteiras do direito humano à educação**: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo. [Dissertação de Mestrado]. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2014.

MARTINS, Lúgia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A concepção de cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, v. 11, n. 22, p.345-358, jul-dez 2011.

MOREIRA, Antonio; MOREIRA, Antonio Flavio B; GARCIA, Regina Leite. **Currículo na Contemporaneidade - Incertezas e Desafios**. São Paulo: Cortez, 2012.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2003.

OLIVEIRA, Lia Regis Ponteiro. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10420>. Acesso em: 15 out. 2018.

PHILLIPS, B.S. **Pesquisa Social**. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

PORTAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <http://portaledh.educapx.com/respeitar-e-preciso.html>. Acesso em: 15 out. 2018.

PROGRAMA EDUCACIONAL DA ONG REPÓRTER BRASIL. **Escravo, nem pensar!** Disponível em: <http://escravonempensar.org.br/biblioteca/migracao-como-direito-humano-rompendo-o-vinculo-com-o-trabalho-escravo/> Acesso em: 15 out. 2018.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. São Paulo: Artmed, 2002.

_____. **O currículo, uma reflexão sobre a prática**. 3.ed. Porto Alegre, 2000.

_____. **Compreender e transformar o Ensino**. 4.ed. Porto Alegre, 1998.

SANTOS, B. de S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Elisangela Nogueira Janoni. **Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos**, 2018.

Disponível em:

http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/PUC_SP-b81abe8f69e2c88e0441380516723c21

Acesso em: 15 out. 2018.

SÃO PAULO. SME – Secretaria Municipal de Educação. **“Mais Educação São Paulo”**, Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. São Paulo, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, Anamaria Santana; SOUZA, Tammi Flávie Péres Borges. Crianças bolivianas na educação infantil brasileira. **Textos & Debates**, Boa Vista, n. 21, p. 23-36, jan./jun. 2012.

SILVA, Tadeu Tomas (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias de Currículo**. 4. ed. Editora Autêntica, 2015.

SUZUKI, Natália. (Org.). **Migração como direito humano: rompendo o vínculo com o trabalho escravo**. São Paulo: Equipe ‘Escravo, nem pensar’, 2018.

UNESDOC. **Relatório de Monitoramento Global da Educação- resumo 2019**. Migração. Deslocamento e educação. Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996por>. Acesso em: 15 out. 2018.

UNITED NATIONS. **Dados Migratórios das Nações Unidas**. Disponível em:

<http://www.un.org/en/development/desa/population/migration/data/estimates2/estimatesgraphs.shtml?0q0>. Acesso em: 22 jul. 2018.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997f.

_____.; COLE, M. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.