

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: AMPLIANDO DIREITOS, GARANTINDO ACESSOS E QUESTIONANDO FRONTEIRAS

Francione Oliveira Carvalho¹

RESUMO

Nos últimos anos, políticas públicas e iniciativas diversas no Brasil tentam incentivar uma educação com vistas à diversidade e um currículo que reconheça a pluralidade dos saberes e das experiências. Este artigo pretende investigar, no âmbito de tais políticas que se pretendem inclusivas, qual é a importância e o impacto da Lei de Migração (Lei 13.445/2017), que completará um ano neste maio de 2018. A lei propõe uma guinada nas políticas públicas voltadas ao migrante, impactando num redimensionamento das ações institucionais do Estado, inclusive nas educacionais, ao promover uma educação social voltada aos direitos humanos e à diversidade, que visa combater o ódio e a exclusão.

Palavras-chave: Lei da Migração. Brasil. Currículo. Diversidade. Educação social.

ABSTRACT

In recent years, public policies and diverse initiatives in Brazil have tried to encourage an education with a view to diversity and a curriculum that recognizes the plurality of knowledge and experiences. This article intends to investigate, within the scope of such policies that are intended to be inclusive, what is the importance and the impact of the Migration Law (Law 13.445 / 2017), which will complete one year in May 2018. The law proposes a shift in public policies directed towards the migrant, impacting on a re-dimensioning of the institutional actions of the State, including in the educational ones, by promoting a social education focused on human rights and diversity, which aims to combat hatred and exclusion.

Keywords: Law of Migration. Brazil. Curriculum. Diversity. Social education.

1 Doutor e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com pós-doutorado em História pela FFLCH/USP. Professor da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFFJ) e colaborador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da USP. E-mail: francioneoliveiracarvalho@gmail.com

INTRODUÇÃO

Está em discussão em todo o mundo um novo entendimento sobre a idéia de diversidade. Se antes ela era vista como a afirmação da heterogeneidade entre as culturas “cada uma enraizada em um território específico, dotadas de um centro e fronteiras nítidas” (MARTÍN-BARBERO, 2003, p. 60), hoje exige-se uma diversidade que não apenas reconheça o outro, mas que compreenda a pluralidade de identidades como enriquecimento humano e possibilidade de mediação autêntica. A globalização das sociedades contemporâneas também ressignifica o sentido da cidadania, pois as cidades tornam-se palimpsestos de referências e pertencimentos.

O escritor Bégaudeau(2006) já apontava, em seu romance *Entre os muros da escola*,² a urgência contemporânea em lidar com a diversidade e a pluralidade cultural no cenário escolar. O trecho a seguir expõe uma importante transformação em voga:

(...) Mohammed lhe poupou uma mentira polida.

– Prô, o senhor prefere ser ou não ser?

– Eis a questão.

– Eu prefiro ser.

– Você tem razão, mas vamos continuar a aula.

A título de exemplo de presente com valor de futuro próximo, eu tinha escrito ‘Bill parte amanhã para Boston’. Djibril tomou a palavra sem pedir, *Adidas 3* escrito em minúsculas sob um brasão triangular no lado esquerdo do peito.

– Por que é sempre o Bill ou coisa parecida?

– Levanta-se a mão quando se quer interferir.

Ele fez isso.

– Por que é sempre Bill ou coisa parecida? Por que não é nunca, eu sei lá, Rachid ou o que quer que seja?

Fiquei envergonhado que minha estratégia para esquivar-me do problema não tivesse surtido efeito.

– Se eu começar a querer representar todas as nacionalidades com nomes, não vou conseguir. Mas, bem, vamos pôr Rachid para agradar

2 O romance *Entre os muros da escola* (*Entre les Murs*) foi escrito por François Bégaudeau e publicado na França em 2007. Um ano depois, foi adaptado para o cinema em obra homônima dirigida por Laurent Cantet. O autor do livro protagonizou a versão cinematográfica interpretando o professor de francês que centraliza a história.

Djibril.

No fundo da classe, uma voz não identificada resmungou que Rachid não tinha nenhum valor como nome, mas minha mão já havia apagado Bill e formava Rachid esmerando-se na letra.

Rachid parte amanhã para Boston(...).

(BÉGAUDEAU, 2006)

No caso francês, como aponta a obra de Bégaudeau(2006), a questão debatida é a imigração de origem árabe, principalmente a população do Magrebe, região noroeste da África que inclui o Marrocos, a Tunísia, a Argélia, a Mauritânia e a Líbia. Entretanto, no Brasil, levando em consideração a história colonial e a posição geográfica, também enfrenta situação parecida. Como já apontado no texto *O migrante na escola e a construção de uma política contra o ódio* (Carvalho, 2017) nunca se discutiu tanto sobre o estrangeiro como nos dias atuais. Se antes o migrante povoava mitos, histórias e habitava o outro lado do oceano ou da fronteira hoje ele está entre nós, talvez na casa ao lado. O grande problema da recepção do estrangeiro em nossos dias é que aquilo então tolerável quando encontrava-se longe, vem se tornando insuportável, a partir do momento em que se aproxima demais, exigindo que reconheçamos sua presença e sua diversidade. Ao mesmo tempo em que somos mobilizados pelas questões contemporâneas, como criar uma nova maneira de estar e conviver em grupo, mais dificuldades temos para criar dinâmicas sociais inovadoras que abarquem as diversidades e minimizem os conflitos humanos.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) alega que toda pessoa tem o direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado e tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar. Entretanto, quase 70 anos de sua publicação, vê-se situações de horror e violência que fazem com que o artigo da Declaração dialogue mais com a ficção do que com a realidade. A cada dia novos muros, fronteiras e impedimentos dificultam o deslocamento das pessoas, muitas delas fugindo de perseguições motivadas pela etnia, religião, orientação sexual, opiniões políticas, conflitos armados ou outras violações dos direitos humanos.

Num mundo aberto à circulação do capital, mas não das pessoas, as que migram em busca de melhores condições econômicas e sociais precisam vencer os percalços inerentes ao processo migratório, como possíveis rejeições ou hostilidades de populações das comunidades onde são recebidos. Situações de racismo, xenofobia e outras formas de discriminação e intolerância que diminuem e não reconhecem a humanidade do *outro*. A

intolerância e o ódio negam toda a riqueza da diversidade. Quando a linguagem fracassa é a violência que a substitui, pois o ódio é a linguagem daquele que não se exprime mais pela palavra. Ele deforma a verdade e impulsiona o que há de mais destruidor no homem.

O Brasil, país marcado tanto pela migração espontânea quanto a forçada, movida pelo regime escravista, possui uma relação ambígua e insidiosa com o tema. A origem do migrante determina o imaginário e o tratamento que ele receberá no país criando a figura do “bom” e do “mau” migrante. Haitianos, bolivianos e africanos não são vistos da mesma forma que europeus e americanos, criando situações diferenciadas no espaço público.

Interessado nessa problemática, iniciei em 2013 uma pesquisa de Pós-Doutoramento no Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP (Diversitas), a respeito da imigração sul-americana e as negociações culturais na escola de São Paulo, pois desde a implementação do Mercosul, nota-se o fluxo destes imigrantes aumentar tanto nas regiões de fronteiras, como nas grandes cidades brasileiras, caso da capital paulista. A migração boliviana, como diversos estudos apontam, não é algo novo no Brasil. O ponto de partida foi a década de 1950 devido a um programa entre Brasil e Bolívia, que beneficiava estudantes bolivianos que vinham para o território brasileiro em busca de qualificação acadêmica. Entretanto, é a partir da década de 1970 que a migração boliviana - e de outros países da América do Sul - torna-se uma constante, intensificada, no caso da Bolívia, a partir de 1985. A imigração boliviana no território brasileiro caracteriza-se por uma forte concentração em poucos lugares. Souchard (2012) afirma que, no caso de São Paulo, a distribuição dos migrantes é desigual, mas que atinge todas as áreas do perímetro urbano do município, alcançando a região metropolitana de São Paulo, principalmente em Guarulhos, Osasco e Diadema.

Ao olharmos especificamente para a educação, os dados de matrículas na rede municipal e estadual de São Paulo comprovam a forte presença da comunidade boliviana no sistema educativo paulista. É importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente e diversos acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro garantem o direito à educação ao estudante vindo de outro país, independentemente de sua situação no país.

A interculturalidade como produção de conhecimento novo e crítica ao currículo

A *colonialidade*³ do poder, do saber e do ser (QUIJANO, 2005) na América Latina - que, refletida na educação, nas universidades, nos cursos de formação docente, nos currículos e nos processos formativos, hegemoniza uma matriz de conhecimentos eurocêntrica e deslegitima os conhecimentos, a arte e a cultura dessa região - precisa ser combatida. Como afirma Moura (2017) as imagens do que a América Latina não é, e nunca foi, são refletidas nos mais diversos campos do conhecimento e, estrategicamente, mantem vivo o colonialismo no campo educacional, hoje como *colonialidade*.

A interculturalidade e *decolonialidade* na educação e na arte exigem que se repensem o conceito de cultura e de criação artística, as relações étnicas, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino e principalmente os objetivos educacionais das escolas. A reflexão sobre a prática torna-se uma exigência fundamental para os professores. Todas as estratégias que compõem o seu dia a dia passam por uma análise que tem por fim perceber como as culturas e as subjetividades são abordadas no cotidiano escolar.

O interculturalismo na educação e na arte provoca alterações maiores que apenas a inclusão de novos conteúdos ou temas. Sendo a cultura um conjunto de significados partilhados e construídos pelos homens para explicar o mundo. Uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, onde os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações, às imagens se apresentam de forma cifrada, já possuindo um significado e uma apreciação valorativa é fundamental percebermos a interculturalidade como conjunto de práticas sociais ligadas a “estar com o outro”, ou “estar entre muitos” e que tal como a mediação cultural “implica em gerar diálogos, trocas, modos de perceber diferenciados, ampliação de repertórios pessoais e culturais, ciente de que há múltiplos aspectos a serem levados em conta” (MARTINS et al, 2010).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), que elegem a Pluralidade Cultural como tema transversal, é considerado o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, tem-se a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e a

3 O termo colonialidade surge no final da década de 1990 a partir das reflexões promovidas pelo Grupo Modernidade/Colonialidade, que reúne intelectuais latino-americanos que se dedicam as epistemologias das ciências sociais e das humanidades na região. As reflexões do grupo procuram compreender como o colonialismo se mantém vivo na sociedade contemporânea e perpetua a desigualdade social, o racismo e a violência epistêmica.

promulgação da Lei 10.639/03 que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e, em 2008 a Lei 11.645 (2008) que problematiza a História e Culturas Indígenas. Ambas as leis motiva a reflexão sobre: como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no interior da sociedade e, conseqüentemente, na própria escola - além de evidenciar a necessidade de uma formação docente que consiga lidar com essa diversidade. Para Carvalho e Martins (2013) a mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não como qualquer encontro. “Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade, para ampliar conexões possíveis e uma interação especial afetando tanto ao aluno-aprendiz quanto ao educador” (CARVALHO; MARTINS, 2013, p.7). A Arte por si provoca encontros, entretanto, a mediação pode encontrar brechas de acesso para que esse encontro possa ser realizado.

As leis em questão trouxeram contribuições para o cotidiano escolar como a publicação de materiais educativos específicos para o tratamento das questões étnicas, alterações nos livros didáticos, incentivo a uma revisão historiográfica da presença negra e indígena no Brasil e de projetos pedagógicos específicos. Entretanto, muito ainda há para ser realizado, pois nem todos os cursos superiores de licenciatura ainda oferecem disciplinas específicas voltadas às questões das culturas afro-brasileiras e indígenas que pudessem subsidiar os futuros professores a tratarem do tema.

Analisando trabalhos acadêmicos, que trazem pesquisas quantitativas sobre a maneira como os educadores encaram as temáticas interculturais, revelou-se que muitas vezes a ideia de igualdade defendida desconsidera os fatos que historicamente colocaram algumas populações em condições desiguais. Tais argumentos aparecem, em geral, associados a um racismo estrutural, presente na sociedade, mas dissimulado pela naturalização do mito da democracia racial. Neste sentido, vale lembrar Hall (2003), ao afirmar que, quando naturalizamos categorias históricas como gênero, sexualidade e raça “fixamos este significante fora da história, da mudança e da intervenção políticas” (HALL, 2003, p. 345). Ao tratar o conceito de raça como categoria meramente biológica e, portanto, a-histórica, deslocamos a questão central e não consideramos que as diferenças étnicas que no Brasil foram históricas, culturais e politicamente construídas no transcurso de nossas trajetórias e na constituição do Estado Brasileiro.

Os pesquisadores que se debruçaram sobre a análise do currículo escolar partem da ideia de que as experiências de escolarização propagam mais do que os conteúdos da cultura e da moral hegemônica. Um dos motivos seria a presença do *currículo oculto*, que consiste em normas, valores e crenças não declaradas que são transmitidas aos estudantes através

da estrutura subjacente do significado e no conteúdo formal das relações sociais da escola e na vida em sala de aula. O *currículo oculto* pode ser compreendido como as intenções, geralmente não conscientes, que estão presentes no currículo oficial e na prática dos professores.

O currículo adotado na escola é apenas uma seleção entre várias possibilidades. Toda educação supõe uma seleção no interior da cultura e uma reelaboração dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos. Portanto, é necessário a utilização de textos diversos que objetivem a cultura a partir de diferentes perspectivas e que reconheça a pluralidade de saberes e tradições. Forquin (1993) afirma que o modo como uma sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia os saberes destinados ao ensino reflete a distribuição do poder em seu interior e a maneira pela qual aí se encontra assegurado o controle social dos comportamentos individuais.

Não se pode ensinar tudo, é necessário fazer escolhas, variáveis segundo os contextos, os recursos disponíveis, as necessidades sociais e as tradições culturais e pedagógicas. A tarefa de decidir cabe aos responsáveis pelas políticas educativas, mas também, no nível cotidiano, aos professores que nas salas de aulas também têm de fazer escolhas. Os professores devem confrontar-se não somente com o conteúdo visto, mas questionar-se sobre o porquê de verem tal conteúdo de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência e colocando-a num contexto significativo.

Reconhecer que as escolhas que fazemos - com respeito a todas as facetas do currículo e pedagogia, carregadas de valor - significa nos libertarmos de impor nossos próprios valores aos outros, é compreender que fizemos uma escolha num universo rico de possibilidades. Entretanto, é necessário perceber as razões que nos fazem escolher determinados caminhos. Aí está a importância de termos consciência de nossa identidade e de nossa atuação como profissionais. Ao admitirmos isso significa que podemos partir da noção de que a realidade nunca deveria ser tomada como dada, mas que, em vez disso, deve ser questionada e analisada.

A discussão sobre o processo educacional e de como os professores trabalham a questão cultural na escola faz parte da discussão intercultural e da Teoria Crítica Escolar. É preciso repensar, segundo os teóricos o conceito de cultura, as relações étnicas, sociais, pedagógicas, os procedimentos de ensino e principalmente os objetivos educacionais das escolas. A ação se dá em interação com outros, portanto, os professores expressam-se como pessoas em suas ações, mostram-se como sujeitos, que graças a essas mesmas ações vão se constituindo como docentes. Sacristán (1999) afirma que a intencionalidade é condição necessária para a ação, e compreender

esse elemento dinâmico e motor é fundamental para qualquer educador, especialmente em um contexto de valores imprecisos e de rotinas estabelecidas diante de desafios importantes que exigem respostas comprometidas. A ação tem um significado para quem age e, sem considerá-lo, não podemos explicá-la externamente.

O questionamento de um padrão único de cultura e currículo surgido a partir da análise crítica dos conteúdos, aparece na educação brasileira a partir dos anos 1980 através de pesquisas como as desenvolvidas por Dervival Saviani, José Carlos Libâneo, Milton Santos, Muniz Sodré entre outros. E apontam para a reflexão dos elementos culturais que sustentam o discurso racista, patriarcal e colonialista da sociedade refletidos tanto na prática como na teoria educacional. A análise crítica dos conteúdos exige que os professores tenham consciências tanto das técnicas educativas como das ideologias presentes na sociedade e nos programas didáticos:

Práticas discriminatórias para com as mulheres, os negros ou os ciganos, nas salas de aula, reproduzem e são consequências de práticas sociais do mesmo tipo. Entender a educação requer, então, o exercício de explicar o que ocorre dentro da mesma em relação ao que ocorre no exterior, e não pode ser de outra forma. Daí as dificuldades na origem da pesquisa e do pensamento educativos no momento de indicar as delimitações do território a ser analisado. (...) A ação do ensino não pode ser isolada do contexto no qual ocorre, não mais no sentido de que estejam condicionadas por um ambiente social e cultural geral afastado, mas por estarem ligadas de maneira imediata a determinações que têm influência sobre a ação (SACRISTÁN, 1999, p.93).

A escola intercultural é aquela que irá trabalhar com as diferenças individuais e de grupo, respeitando os valores da democracia, da liberdade e da igualdade dos indivíduos, estudando como as diferentes culturas entrecruzam-se umas nas outras e possibilitam novos encontros. Entretanto, é importante pensarmos que o primeiro encontro necessário é o da escola com a comunidade.

Como as escolas municipais de São Paulo lidam com as demandas da migração sul-americana?

Na pesquisa de pós-doutoramento que conduzi e foi publicada na Revista *Diversitas* (2015) investiguei como as escolas da rede municipal de São Paulo lidam com as demandas da migração sul-americana, principalmente com a boliviana. Concentrando a análise em duas instituições, constatei que a disponibilidade em abrir a escola para o diálogo com a comunidade é um passo importante para o início de um trabalho efetivo de educação. Nesse contexto, vejo como bem-sucedidas as iniciativas em

propor rodas de discussões com os alunos migrantes, suas famílias e a comunidade escolar como o reconhecimento e valorização de seus saberes e suas culturas de origem.

A escola enquanto instituição social é um dos espaços privilegiados de formação em que a aprendizagem dos saberes deve estar relacionada ao cotidiano dos alunos, desde o aspecto local ao global. Assim, a escola, além de possibilitar aos alunos a apropriação dos conteúdos de maneira crítica e construtiva, precisa valorizar a cultura e a arte de sua própria comunidade, contribuindo para o exercício de cidadania.

O educador Paulo Freire acreditava que o poder pedagógico e educativo deveria ser democratizado, e não algo definido apenas “entre os muros da escola”. Para o educador, a democratização do poder de participação e decisão significa a defesa de uma democracia radical, na qual a população tem de estar presente na história, e não simplesmente estar nela representada. Na escola, tal transformação envolve a participação de todos os agentes educativos, por meio de diálogo igualitário, em busca de construção de consensos. O importante é que o diálogo busque formas de superar os obstáculos à aprendizagem e uma abertura que possibilite conhecer, aprender e construir conhecimentos coletivos que leve em consideração todas as identidades culturais presentes na comunidade escolar.

Promover mudanças sociais e culturais no entorno em que se insere a escola e nas suas relações com a comunidade é de fundamental importância, já que, no contexto atual, a aprendizagem não depende apenas do que passa em aula, mas está conectado ao que ocorre em casa, na rua, ao que é veiculado nos meios de comunicação. Afinal, informação e formação advêm de diferentes fontes, fazendo desaparecer as fronteiras entre o interior e o exterior da escola e a hierarquia dos saberes. A crítica é um modo de aprender a ler a realidade sem a qual se afigura inócua toda a educação. Assim, a enunciação crítica está no cerne da aprendizagem pensada a partir da *descolonização* da educação, pois questiona a vigência do pensamento único e as explicações monoculturais do mundo, ou seja, uma civilização pensada no singular.

A escola contemporânea deve ser vista como o tempo educacional da *descolonização*, da reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências. Cada escola é um território de fronteiras e bordas evanescentes que precisa aprender a construir significados conjuntos. Por isso acreditamos que a escola é o “território do significado” (CARVALHO, 2015), conceito que vai além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço e dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores

que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos. Alargando a abordagem fixada pela territorialidade, o “território do significado” avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. O “território do significado” mesmo sendo uma construção e um sentimento coletivo, dialoga com a subjetividade e as configurações morais que definem as diversidades.

Está em discussão uma nova construção da ideia de diversidade. Se antes ela era vista como a afirmação da heterogeneidade entre as culturas, cada uma enraizada em um território específico, dotadas de um centro e fronteiras nítidas, hoje exige-se uma diversidade, que não apenas reconheça o outro, mas que compreenda a pluralidade de pertencimentos como enriquecimento humano e possibilidade de mediação autêntica. Nesse contexto, a diversidade cultural e a imigração possibilitam significativas possibilidades de aprendizagem mútua, e a arte e a cultura estratégias de mediação e de construção de conhecimentos.

A Nova Lei da Migração brasileira e a garantia de direitos

Nos últimos anos, tanto na esfera federal quanto municipal, têm surgido iniciativas que visam fomentar uma educação com vistas à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências. Dentro deste contexto, foi promulgada em 2017 a Lei de Migração, substituindo o *equivoco histórico* representado pelo Estatuto do Estrangeiro, elaborado durante Ditadura Militar (1964-1985). A Lei de Migração nº 13.445/2017 reconhece a necessidade de uma política que supere o tratamento securitário da migração para uma abordagem que foque nos direitos humanos dos migrantes. Ela propõe uma guinada nas políticas públicas voltadas ao migrante impactando num redimensionamento das ações institucionais do Estado, inclusive as educacionais ao promover uma educação voltada aos direitos humanos e à diversidade que visa combater o ódio e a exclusão.

Criado em 1980, o Estatuto do Estrangeiro (Lei 6.815/80), que balizava a situação jurídica do migrante no Brasil, não contemplava os atuais acordos internacionais, nem as políticas nacionais relativas à migração e ao refúgio implementadas nas últimas décadas. Assinada pelo General Figueiredo (ESTATUTO, Lei 6.815/80), em plena *ditadura civil-militar*, tratava a política migratória a partir da lógica da segurança nacional e da perspectiva do migrante como um inimigo a ser combatido. A então vigente lei condicionava a presença do migrante aos interesses nacionais (ESTATUTO, art. 3) e não às necessidades, aos desejos e aos interesses do próprio migrante. Facultando ao Estado o incentivo de mão-de-obra especializada visando à Política Nacional de Desenvolvimento. Aquela

máxima que até hoje perdura no cotidiano brasileiro de que há diferentes “qualidades” de migrante, e quanto mais próximo esse for das categorias normativas menos resistência sofrerá no espaço público brasileiro. Processo inverso do migrante que se afasta do padrão branco, europeu, *heteronormativo* e classe média.

O antigo Estatuto (art.106,107) proibia ao estrangeiro exercer atividade de natureza política; organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de ideias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem; organizar desfiles, passeatas, comícios e reuniões de qualquer natureza, ou deles participar; ser representante de sindicato ou associação profissional, ou de entidade fiscalizadora do exercício de profissão regulamentada. A lei permitia ainda, ao Ministro da Justiça, sempre que considerasse conveniente aos interesses nacionais, que pudesse impedir a realização, por estrangeiros, de conferências, congressos e exposições artísticas ou folclóricas. (ESTATUTO, art.110). Além de permitir a expulsão do estrangeiro que, de qualquer forma, pudesse atentar contra a segurança nacional, a ordem política ou social, à tranquilidade ou moralidade pública e à economia popular, ou cujo procedimento o tornasse *nocivo* à conveniência e aos interesses nacionais.

Em relação ao acesso à educação, o Estatuto garantia apenas a matrícula de estrangeiros regularmente legalizados no país. Entretanto, o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Lei de Diretrizes de Base (LDB, 9.394/96) e diversas portarias estaduais e municipais, ao contrário dessa *lógica* já garantiam o acesso de migrantes documentados ou não às escolas brasileiras. Reforçando o caráter ultrapassado do Estatuto do Estrangeiro. A propósito, a nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017) abandonou o termo estrangeiro, recomendação feita por pesquisadores e legisladores que participaram dos grupos de estudo criados pelo Senado no processo de discussão da proposta, devido a conotação pejorativa no imaginário social, e o substituiu por migrantes, incluindo nesta categoria tanto os que chegam ao Brasil, como os brasileiros que deixam o país. Todavia, a nova lei promulgada (Lei 13.445/2017) ainda possui falhas e não agrega todas as demandas discutidas nos fóruns municipais e estaduais. Entretanto, é um avanço na defesa de direitos e da cidadania de milhares de migrantes que vivem e chegam em fluxo constante no Brasil.

Propostas para uma educação inclusiva

Tratando especificamente sobre a educação, podemos destacar algumas ações que poderiam não apenas tornar as escolas mais inclusivas, como também torna-las incentivadoras do convívio e diálogo entre os

diversos grupos presentes nas instituições, e que fazem da escola um *locus* privilegiado para a promoção da diversidade e do combate ao ódio. Entre as estratégias para as ações, destacam-se: 1) a necessidade da criação de espaços, em todos os níveis do sistema educacional, para uma formação voltada para a interculturalidade e programas de enfrentamento de casos de xenofobia, racismo *bullying* contra migrantes e, 2) a necessidade de aumentar o apoio e a sensibilidade das secretarias municipais e estaduais de Educação para os temas de preconceito e discriminação contra estudantes e suas famílias.

Sendo uma forma de expressão e tradução da realidade que se faz de forma simbólica, na qual os sentidos conferidos às palavras, às coisas, às ações, às imagens se apresentam de forma cifrada, já possuindo um significado e uma apreciação valorativa, é fundamental percebermos a interculturalidade como conjunto de práticas sociais ligadas a “estar com o outro”, ou “estar entre muitos” que gera diálogos e trocas que ampliam a compreensão de mundo de todos os envolvidos. Assim, outras ações importantes para a efetivação da diversidade nas escolas seria a aplicação efetiva dos conteúdos de cultura africana e indígena nos currículos escolares, conforme estabelecem as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, bem como: a produção de material didático e pedagógico sobre a África, América do Sul, Ásia que pudessem colaborar na abordagem dos temas pelos professores em sala de aula; o estímulo a criação de conteúdos sobre culturas migrantes; o aumento das informações sobre os grupos culturais próximos a cada escola; a presença desses grupos nas atividades culturais escolares; o oferecimento de cursos de língua portuguesa para jovens migrantes e suas famílias e a promoção da inclusão de migrantes em cursos Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Às secretarias estaduais e municipais de educação caberiam a desburocratização e uniformização do processo de reconhecimento de estudos no exterior e a cobrança de preços mais baixos para o processo, a revisão da necessidade de testes de português para migrantes lusófonos para admissão em escolas e universidades no Brasil. Além de incentivar a produção de conhecimento sobre os migrantes – e com a participação de pesquisadores migrantes –, tendo o cuidado de não apoiar políticas de migração apenas para migrantes capacitados, cuja integração é mais fácil do que a população migrante pouco capacitada.

Em relação a inclusão social e reconhecimento cultural é necessário: dar visibilidade à participação dos grupos migrantes nos eventos culturais incluindo-os nos editais de fomento cultural. A facilitação da utilização de espaços públicos municipais e a adoção de eventos dos diversos grupos de migrantes nas agendas culturais das cidades a fim de promover o apoio institucional às suas iniciativas artísticas e eventos culturais. A

inclusão de temas de diversidade cultural nos concursos públicos municipais e a inserção de bibliografia especializada sobre o tema também poderia dar visibilidade e ampliar a discussão qualificada sobre a temática da migração e combate ao ódio.

Na cidade de São Paulo algumas ações específicas foram criadas ou adotadas para o combate ao preconceito e a intolerância. Em 2013 foi criada a Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania e o *Prêmio Educação em Direitos Humanos* com o objetivo de identificar, reconhecer, divulgar e incentivar experiências educacionais que promovam a cultura dos direitos humanos por meio da educação tal como o *Projeto Escola Apropriada*⁴, realizado entre 24 de fevereiro a 12 de dezembro na EMEF Infante Dom Henrique, no bairro do Canindé.

Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, uma polissemia que retrata a riqueza que se quer expressar. Numa perspectiva mais imediata, tem-se no termo *apropriada* a intencionalidade de se constituir como um espaço permanente de educação, um lugar de acolhimento e de diálogo para os diferentes sujeitos que a compõem. Carrega em sua natureza o profundo senso de justiça, corolário à convivência respeitosa e digna que assegura as diferenças e combate às desigualdades, afirmando o direito ao saber. Assim, mais do que escolarizar ser uma escola que busca escolar os seus alunos, ou seja, aquela que busca assegurar a eles a herança cultural própria de uma instituição que tem como missão a construção e apropriação do conhecimento. Em outro plano, concernente à perspectiva que se quer construir, o termo, “*apropriada*”, converte-se no sentimento de pertencimento ao equipamento escolar, um espaço público a ser apropriado pelos alunos, professores, funcionários e, especialmente, pela comunidade. Espaço fundado nas bases de uma educação que prima pelos valores públicos, condizentes com postulados democráticos, capazes de pautar a convivência sob o espírito da solidariedade e da cidadania, valores próprios de com uma educação zelosa e pertencente ao campo dos direitos humanos.

(EMEF INFANTE DOM HENRIQUE, 2014, p. 9).

Em 2015, o Ministério Público do Estado de São Paulo lançou a campanha “Quem se dá bem com gente se dá bem na vida”, com o objetivo de discutir com jovens e crianças o problema da intolerância e do preconceito. A Cartilha Tolerância (2015) apoiada na Declaração Universal dos

4 O Projeto Escola Apropriada: Educação, Cidadania e Direitos Humanos foi documentado no filme homônimo produzido pelo Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP, resultado da pesquisa de pós-doutoramento do autor deste texto.

Direitos Humanos e na Constituição Federal é suporte pedagógico para explicar as formas mais comuns de intolerância e as suas consequências, como o surgimento de conflitos de ódio direcionados a grupos sociais marginalizados, caso de vários grupos migrantes que sofrem cotidianamente situações de xenofobia. A campanha aponta o diálogo e a denúncia da violência e da discriminação como maneiras de combater o ódio. Vale lembrar, inclusive, o programa *Escravo, nem pensar!* (2004) Coordenado pela ONG Repórter Brasil realiza ações de prevenção ao trabalho escravo e ao tráfico de pessoas, dentre as quais estão incluídas as formações com professores da rede pública municipal e estadual. Por fim, em 2016, profissionais de diversas instituições municipais e estaduais participaram da formação continuada, que teve a migração como tema central e tornaram-se multiplicadores em suas escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ações e campanhas como as citadas devem ser valorizadas. Entretanto, é fundamental que os professores e agentes escolares que participaram ou vierem a participar delas se apropriem das discussões e informações adquiridas para modificar suas práticas pedagógicas sobre como fomentar e incluir toda a comunidade escolar nestas discussões. FREIRE (1996) já apontava, desde suas primeiras obras, que a participação e a discussão coletiva dos problemas que afligem as escolas deve ser uma tarefa que ultrapasse os seus muros. O importante é que o diálogo busque formas de superar o preconceito e a intolerância e instigue uma abertura que possibilite conhecer, aprender e construir conhecimentos coletivos que levem em consideração todas as diversidades presentes na comunidade escolar.

REFERÊNCIAS

- BÉGAUDEAU, François. *Entre os muros da escola*, tradução de Marina Ribeiro Leite, São Paulo: Martins Fontes, 2009.
- BRASIL. Estatuto do Estrangeiro (1980). *Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata*. 2. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Pluralidade Cultural e Orientação Sexual* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRASIL. Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

- BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- CARVALHO, Francione Oliveira; MARTINS, Mirian Celeste. *A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro: território de arte & cultura*. **Educação Online**, [S.l.], n. 15, p. 145-157, 2014. issn 1809-3760. Disponível em: <<http://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/56>>. Acesso em: 11 mai 2019.
- O migrante na escola e a construção de uma política contra o ódio* In: ARAÚJO, Paulo Roberto (Org.). *Ensaaios sobre o ódio*. São Paulo: LiberArs, 2017.
- Território do significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo*. **Revista Diversitas**, Número 04 – março-2015/setembro-2015. Disponível em: <http://www.diversitas.fflch.usp.br/revista>, Acesso em 22 maio 2019
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Assembleia Geral das Nações Unidas em Paris. 10 dez. 1948. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>>. Acesso em: 26 jun. 2018.
- EMEF INFANTE DOM HENRIQUE. Projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos. 11 f. Cópia impressa.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Terra e Paz, 1996.
- FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.
- HALL, Stuart. *A identidade na pós-modernidade*. 10ª edição. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.
- MARTÍN-BARBERO, Jesús. Globalização comunicacional e transformação cultural. In
- MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Cartilha Tolerância. Campanha “Quem se dá bem com gente se dá bem na vida”*. São Paulo, 2015. Disponível: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/noticias/publicacao_noticias/Fotos/mobile.html> Acesso em: 22 maio 2019.
- MORAES, Dênis de. (org.). *Por uma outra comunicação: mídia, mundialização cultural e poder*. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- MOURA, Eduardo Santos. *Inquietacoes, decolonialidade e desobediência docente formação inicialde professores/as de artes visuais na America Latina*. Revista Papeles , issn 0123-0670, vol. 9/18, p. 21-33, 2017.
- ONG REPORTER BRASIL. Programa Educacional *Escravo, nem pensar!* São Paulo, 2004. Disponível em:
< <http://escravonempensar.org.br/sobre/>> Acesso em 22 maio 2019.
- QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *Poderes Instáveis em educação*. Porte Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOUCHAUD, Sylvain. *A confecção: nicho étnico ou nicho econômico para a imigração latino-americana em São Paulo? In: Imigração Boliviana no Brasil*, BAENINGER, Rosana (Org.). Núcleo de Estudos de População (Nepo: Unicamp, Fapesp, CNPq, Unfpa) , p. 316. Campinas: Nepo, 2012.