



Desafios à escolarização de alunos estrangeiros no município de São Paulo

*Challenges to the schooling of foreign students in the
city of São Paulo*

*Desafios para la escolarización de estudiantes
extranjeros en la ciudad de São Paulo*

ERIC PASSONE ^a

SORAYA MAGNANI LOBO COSTA RIBEIRO ^b

^a Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, SP, Brasil. Doutor em Educação, e-mail: eric.passone@unicid.edu.br

^b Universidade Cidade de São Paulo (Unicid), São Paulo, SP, Brasil. Mestre em Educação, e-mail: sorayalobo@uol.com.br



Resumo

Este artigo trata da realidade e dos desafios da escolarização de alunos estrangeiros em uma escola do município de São Paulo. Com base na revisão de literatura, pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas com a equipe gestora e os professores de uma escola que atende migrantes internacionais, discutem-se os limites das políticas públicas educacionais brasileiras em garantir o direito à educação dos migrantes. Os resultados obtidos mostram contradições entre as práticas declaradas pelos entrevistados e as práticas sociais da escola, resultando em dificuldades efetivas dos profissionais em trabalharem com a diversidade cultural que adentra a escola. Evidencia-se, também, a ausência de programas, projetos e ações de inclusão dos migrantes que garantam o direito à educação.

Palavras-chave: Estudante estrangeiro. Direito à educação. Políticas públicas em educação.

Abstract

This article deals with the reality and challenges of schooling of foreign students in a school in the city of São Paulo. Based on the literature review, documentary research and semi-structured interviews with the management team and teachers of a school that serves international migrants, the limits of Brazilian educational public policies are discussed in guaranteeing the right to education of the migrants. The results obtained show contradictions between the practices declared by the interviewees and the school's social practices, resulting in effective difficulties for professionals in working with the cultural diversity that enter the school. It is also evident the absence of programs, projects and actions for the inclusion of migrants that guarantee the right to education.

Keywords: Foreign student. Right to education. Public policies in education.

Resumen

Este artículo aborda la realidad y desafíos de la escolarización de estudiantes extranjeros en una escuela de la ciudad de São Paulo. A partir de la revisión bibliográfica, investigación documental y entrevistas semiestruturadas con el equipo directivo y docentes de una escuela que atiende a migrantes, se discuten los límites de las políticas públicas educativas brasileñas para garantizar el derecho a la educación del migrantes. Los resultados obtenidos muestran contradicciones entre las prácticas declaradas por los entrevistados y las prácticas sociales de la escuela, resultando en dificultades efectivas para los profesionales para trabajar con la diversidad cultural

que ingresa a la escuela. También se evidencia la ausencia de programas, proyectos y acciones para la inclusión de los migrantes que garanticen el derecho a la educación, ya sea en el macro campo de las políticas públicas educativas.

Palabras clave: *Estudiante extranjero. Derecho a la educación. Políticas públicas en educación.*

Introdução¹

Nas últimas décadas, o Brasil tem se destacado como rota de migração internacional, principalmente de grupos procedentes de países vizinhos, mas também de povos asiáticos como os chineses, os libaneses, os japoneses, os sírios, entre outros. De acordo com os dados oficiais do Censo Escolar, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), do Ministério da Educação, entre 2008 e 2016, o número de alunos estrangeiros matriculados em escolas brasileiras teve um aumento de 112%, passando de 34 mil para 73 mil alunos, aproximadamente. A maioria desses alunos está matriculada no ensino fundamental e em escolas públicas, sendo um terço deles em escolas privadas (HIROMI; GOIS, 2018).

Também com base no Censo, o estado de São Paulo se destaca em relação ao número de matrículas de alunos estrangeiros (34,7%), seguido do Paraná (10,7%) e Minas Gerais (10,6%). Já os dados de 2017 do Cadastro do Aluno da Secretaria Estadual da Educação de São Paulo revelam que a rede conta com 10.298 alunos estrangeiros, divididos em mais de 80 nacionalidades, destacando-se as matrículas de alunos bolivianos, japoneses, angolanos e haitianos.

A nova lei de migrações, a lei 13.445 de 2017 introduz a proteção dos direitos dos migrantes como política migratória brasileira, revogando o restritivo estatuto do estrangeiro da década de 1980, que fundava raízes na lógica segracionista da doutrina de segurança nacional do regime militar (OLIVEIRA, 2017). É irreduzível o avanço jurídico e, até mesmo, contracorrente em relação às posições hegemônicas dos Estados Unidos e dos países Europeus, no sentido de inscrever o repúdio à xenofobia, a não criminalização do migrante e a prevalência de acolhida humanitária,

¹ Este artigo é resultado de pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Cidade de São Paulo.

além de incorporar os princípios gerais dos direitos humanos de interdependência, universalidade e indivisibilidade, como parte dos direitos dos migrantes internacionais (BÓGUS; FABIANO, 2015; MAGALHÃES; 2013).

Em 2005, o Fórum Social das Migrações – realizado em Porto Alegre – focaliza o debate acerca do acesso dos imigrantes indocumentados e/ou em situação ilegal às políticas universais e aos serviços públicos no Brasil, tais como educação e saúde. Como destaca Patarra (2005, p. 31), “as crianças e adolescentes estrangeiros ou filhos de estrangeiros em situação ilegal nem sempre conseguem lugar em escolas públicas”.

A lei 6.815/1980 referente ao Estatuto do Estrangeiro afirmava, no artigo 95, que “o estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros, nos termos da Carta Magna e das leis” (BRASIL, 2013[1980], p. 22). Embora, contrariamente, dispusesse entraves aos direitos dos migrantes, especialmente aos indocumentados que se encontravam em situação vulnerável no país, conforme expresso no artigo 48, do referido Estatuto: “a admissão de estrangeiro a serviço de entidade pública ou privada, ou a matrícula em estabelecimento de ensino de qualquer grau, só se efetivará se o mesmo estiver devidamente registrado” (BRASIL, 2013, p. 17).

Essa situação de exclusão e restrição se estende ao direito à educação e ao acesso às escolas, sob o pretexto de que a matrícula de um aluno estrangeiro somente seria efetivada caso a família do mesmo estivesse devidamente registrada, no país, e com situação regularizada. Como assevera Magalhães:

O acesso a essa educação é um primeiro fator que põe em xeque seu princípio de universalidade, na medida em que obstáculos emergem em diversos momentos da trajetória dos imigrantes. Para aqueles em situação irregular no país, ainda que a lei garanta esse direito, a falta de documentos ainda configura como um entrave para entrar (quando solicitam que demonstrem situação regularizada no Brasil), para mudar de escola (quando não facilitam o histórico escolar), e mesmo para sair (com a não emissão do certificado de conclusão de curso). Especialmente no caso dos que estão sem documentos, a burocracia e a falta de informações sobre os direitos educativos são os muros que parecem mais evidentes (MAGALHÃES, 2013, p. 59).

Desde o final dos anos 1980, com a redemocratização da sociedade brasileira, o tema da inclusão social tem sido abordado com mais ênfase no país. A

Constituição Brasileira de 1988 institui a dignidade da pessoa humana segundo os princípios dos direitos humanos (art. 4º) e da garantia da igualdade de todos (art. 5º), com todas as suas garantias e obrigações previstas à disposição dos estrangeiros (JUBILUT, 2007). Assim, estabeleceu o elo entre a legislação do país e as normas internacionais, tal como a carta de Declaração dos Direitos Humanos de 1948 e a Convenção dos Direitos da Criança aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1989. Conforme explica Jubilut (2007, p. 182):

[...] além de obrigar o Brasil a zelar pelo respeito aos direitos humanos, a Constituição Federal de 1988 estipula a igualdade de direitos entre brasileiros e estrangeiros — incluindo os solicitantes de refúgio e os refugiados — do que se depreende que, salvo nas exceções nele previstas, este documento coloca o ordenamento jurídico nacional, com todas as suas garantias e obrigações, à previstas, à disposição dos estrangeiros [...].

No campo do Direito Internacional, observam-se os princípios perseguidos desde a carta de Declaração dos Direitos Humanos (1948), a qual explicita a dignidade, os valores humanos e o direito à educação, enquanto valores universais e irredutíveis dos seres humanos:

A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ONU, 1948, p. 13).

Tais princípios da Declaração Universal foram ratificados pelo Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ONU, 1966), ambos reconhecidos pelos governos brasileiros. Ao que tange ao continente latino-americano, o Protocolo de San Salvador (OEA, 1988), no seu art. 13, estabelece que toda pessoa tem direito à educação:

Os Estados Partes neste Protocolo convêm em que a educação deverá orientar-se para o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e deverá fortalecer o respeito pelos direitos humanos, pelo pluralismo ideológico, pelas liberdades fundamentais, pela justiça e pela paz. Convêm, também, em que a educação deve capacitar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade democrática e pluralista, conseguir uma subsistência digna, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas

as nações e todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades em prol da manutenção da paz.

Além da garantia jurídica, tal como hoje está previsto na Constituição brasileira e leis suplementares bem como nos tratados internacionais acima mencionados, há outras dificuldades enfrentadas por crianças, adolescentes e jovens estrangeiros e seus familiares em relação à objetivação do direito universal à educação. Constatase, também, a ausência de políticas, programas e ações específicas que, no âmbito da reformulação das políticas migratórias, possibilitariam materializar a garantia desse direito, do direito à proteção e do direito ao desenvolvimento, sob a égide da Declaração dos Direitos Humanos (TOMASEVSKI, 2004).

Como explicita Tomasevski (2004), a garantia ao direito à educação implica o compromisso dos Estados em preservar e efetivar o “direito humano à educação”, através da educação bem como do “direito humano na educação”, sendo que seu não cumprimento representa uma violação às convenções internacionais que deveria implicar sanções legais aos governos e medidas reparativas às vítimas.

O acesso universal e gratuito à educação garante esse direito, o qual depende de recursos, investimentos e políticas governamentais. Já o direito humano na educação está relacionado com “a oferta de um ambiente saudável e seguro para a aprendizagem; bem como a instrução na língua própria dos alunos; a liberdade em relação a censuras e o reconhecimento das crianças como sujeitos”, além de programas e políticas governamentais específicas e “adaptadas para a aprendizagem de minorias que não têm suas especificidades contempladas no ensino tradicional, tais como estudantes indígenas, migrantes, pessoas com deficiência etc.” (MAGALHÃES, 2012, p. 52).

Destaca-se, ainda, a finalidade maior da educação em promover e conscientizar a sociedade em relação à importância da defesa dos direitos humanos, haja vista que uma educação “anti-direitos humanos”, isto é, que promova o preconceito, a discriminação e/ou qualquer outra forma de violência contra as diferenças e/ou minorias seria absolutamente inadmissível (TOMASEVSKI, 2004).

No Brasil, a lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei da Migração, representa um avanço ao que concerne o direito à educação do migrante internacional. Destaca-se o caráter reformador dessa lei, a qual define, no art. 3 inciso XI, o “acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017, p. 1).

Assim, e por direito, a educação passa a ser garantida por meio do arcabouço legislativo brasileiro, como direito social e subjetivo fundamental, independentemente de qual seja o status legal da pessoa no país.

Entretanto, pode-se, ainda, se interrogar como as políticas públicas de educação e as redes de ensino do sistema brasileiro de educação estão, de fato, preparadas para receber e incluir os alunos estrangeiros nos processos de escolarização ofertados em suas unidades escolares (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020; SILVA, 2006). Outra dimensão que merece destaque consiste em saber se a formação de professores existente garante uma abordagem educativa intercultural e multicultural (RAMOS, 2007; RAMOS, 2013; SILVA; PINEZI, 2015), além, obviamente, de garantir uma educação em direitos humanos capaz de enfrentar as manifestações discriminatórias e xenófobas em relação às minorias e aos migrantes.

Mais, ainda, sabe-se que a legislação brasileira não faz menção às exigências linguísticas dos alunos estrangeiros e seus familiares, sendo a disparidade de idiomas uma barreira real para uma efetiva escolarização dos mesmos (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020; CARDOSO, 2005; NASCIMENTO, 2013). A maioria dos imigrantes que adentra o país desconhece ou não domina a língua portuguesa e, conseqüentemente, não consegue acompanhar e participar do cotidiano escolar, nem mesmo interagir com outros alunos e/ou professores, comprometendo desse modo o próprio objetivo escolar.

Como destacam Kohatsu, Ramos e Ramos (2020), em outros países de língua portuguesa, como Portugal, a inclusão social e educacional de alunos imigrantes exigiu o incremento (implementação) de políticas públicas, postulando novos referenciais teóricos e práticas sociais. Essas ações visam promover três grandes dimensões, a

saber: garantir o combate ao preconceito e a discriminação; garantir o aprendizado da língua materna; e fomentar políticas de formação de profissionais. Tais ações são “apontadas em pesquisas como necessárias para reduzir o insucesso escolar dos imigrantes e promover a sua inclusão social e educacional” (KOHATSU; RAMOS; RAMOS, 2020, p. 2), visando assegurar o acesso justo e equitativo do direito à educação aos alunos estrangeiros.

A partir do referencial teórico que orientou esse estudo, compreende-se que a condição do migrante se consubstancia por certos “paradoxos da alteridade” em relação ao “não lugar” que constitui a condição migratória (SAYAD, 1998; 2000; 2010; SOARES, 2002), para além de uma visão reducionista e/ou homogeneizadora e “assimilacionista”, em que a diferença cultural seria suprimida mediante a assimilação da cultural local.

O status de migrante como uma condição dividida e conflitante permite superar visões simplistas e lineares do fenômeno migratório, ressaltando a complexidade dos processos relacionais e dos grupos sociais nos países de destino. Tal concepção se opõe à visão assimilacionista que marcou as análises do início do século XX (VIANA, 1933; WILLEMS, 1951), bem como atualmente carregam alguns estudos recentes no campo da imigração (ALBA; NEE, 2003), na medida em que “a assimilação absoluta representa a negação da própria condição de migrante. É, portanto, a noção de retorno que concede status ontológico à dinâmica migratória. [...] Existir é existir no tempo, no espaço e no interior de um grupo social” (SOARES, 2002, p. 12).

De fato, sabe-se ainda muito pouco sobre os estudantes estrangeiros que frequentam as escolas brasileiras (VIEIRA, 2010; MAGALHÃES, 2012; BARTLETT; RODRÍGUEZ; OLIVEIRA, 2015). Considerando que tais condições permeiam o debate relativo às políticas públicas direcionadas ao direito à educação de alunos estrangeiros na educação básica do país, o presente artigo busca refletir sobre a realidade, desafios e possibilidades de inclusão escolar e escolarização dos estudantes estrangeiros, a partir de estudo exploratório e qualitativo em uma instituição educacional no município de São Paulo.

Metodologia

A pesquisa foi realizada em uma escola de educação básica da rede municipal de São Paulo, localizada na zona sul da cidade e construída por missionários católicos, na década de 1920. A unidade escolar possui dependência administrativa privada e atende cerca de oitocentos alunos por ano, os quais estão subdivididos entre a primeira etapa da educação básica — a educação infantil — e os ensinos fundamental e médio.

De acordo com informações coletadas na secretaria da escola, em 2014 havia vinte e seis alunos estrangeiros matriculados, com uma representatividade de quatro nacionalidades diferentes, em um universo de setecentos e quarenta e oito alunos matriculados. A partir de 2015, a escola recebeu um número crescente de alunos estrangeiros, sendo que em 2019 o maior contingente matriculado foi de alunos chineses, os quais representaram mais de dez por cento de todas as matrículas nesse ano.

No que se refere à finalidade pedagógica da escola, o Projeto Político Pedagógico (PPP) informa que a organização do trabalho escolar é estruturada em ciclos, visando atender as necessidades e características das etapas de desenvolvimento do aluno em seu percurso escolar. A proposta pedagógica do colégio pauta-se nos valores católicos, buscando o desenvolvimento integral do ser humano e a construção moral e social dos indivíduos, primando por valores como espiritualidade, compaixão, justiça, solidariedade e responsabilidade social e ambiental.

A descrição do trabalho pedagógico envolve a sistematização da prática social, para a melhoria da qualidade do ensino, para construção do conhecimento, do respeito às diferenças, da formação continuada do professor, da contextualização dos procedimentos avaliativos e da valorização do aluno como sujeito do processo de ensino e aprendizagem.

A investigação envolveu recursos típicos da pesquisa qualitativa, como pesquisas de campo, bibliográfica e documental. O trabalho de campo foi realizado a partir de entrevistas semiestruturadas com oito profissionais da escola, sendo três da equipe gestora (mantenedora, diretora e coordenadora pedagógica) e cinco

professoras. A escolha dos sujeitos que integraram a pesquisa pressupôs alguns critérios prévios, como o contato direto dos professores com os alunos estrangeiros, bem como da diretoria da escola, da secretaria do colégio e da mantenedora da instituição, que atua no acolhimento das crianças e adolescentes imigrantes. Já a revisão de literatura focou os estudos sobre migração e educação concernentes à realidade brasileira e a pesquisa documental identificou resoluções e pareceres emitidos pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo e pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo. Além disso, realizou-se a análise de documentos escolares, como o Projeto Político-Pedagógico, os diários de classe com as anotações dos professores e o próprio processo de avaliação na correção das provas e trabalhos dos alunos estrangeiros.

Conforme exigências do Comitê de Ética, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), esclarecendo aos participantes os objetivos do estudo e garantindo-lhes seu anonimato, bem como da instituição em que a pesquisa foi desenvolvida.

As informações e dados foram submetidos a leitura sistematizada, visando a exploração do material e a identificação de “núcleos de compreensão do texto”, que segundo Minayo, Assis e Souza (2010, p. 37) são “expressões ou palavras significativas em função das quais o conteúdo de uma fala será organizado”, possibilitando uma operação classificatória que permitiu identificar as categorias e dimensões de análise. Assim, destacam-se as seguintes categorias e suas respectivas dimensões de análise: ingresso de alunos estrangeiros; organização do projeto pedagógico em relação aos alunos estrangeiros; inclusão escolar e políticas públicas específicas para migrantes.

Como questões norteadoras desse estudo, elencou-se uma série de interrogações visando compreender tal realidade: (i) quais problemas os profissionais vivenciam no cotidiano escolar em relação à inclusão e escolarização dos alunos chineses na escola em estudo? (ii) existem propostas e projetos específicos para esses alunos na escola? (iii) como os profissionais da escola lidam com as diferenças culturais? (iv) existe projeto pedagógico específico para esses alunos? (v) em relação à dimensão macrossocial, como as políticas educacionais

regulam a educação de alunos estrangeiros no país? (vi) quais leis e decretos garantem a escolarização desses alunos?, e, por fim, (vii) a escola conta com algum apoio oriundo das políticas públicas educacionais, que corroborariam o direito à educação dos alunos estrangeiros no Brasil?

Com o intuito de contextualizar a temática e oferecer um percurso lógico que auxilie o leitor na compreensão do desenvolvimento do tema e sua análise, além da presente introdução, estruturou-se este artigo em três grandes dimensões, a saber: um panorama teórico que fundamenta a condição do migrante ao se tratar da inserção de alunos estrangeiros, no vigente cenário sociojurídico brasileiro; o arcabouço legislativo e normativo do estado de São Paulo, que trata do direito à educação dos imigrantes; e, por último, a apresentação de uma reflexão sobre os resultados e conclusões da pesquisa.

Destaques teóricos acerca da condição migrante

Os estudos sociais sobre a questão migratória no mundo moderno remontam aos trabalhos de sociólogos consagrados na literatura, tais como Malthus, Marx, Durkheim e Weber (SASAKI; ASSIS, 2000). A noção de migração como fenômeno demográfico foi consolidada por Frank Notestein, em 1929, enquanto um acontecimento de grande defluência econômica, política e cultural, caracterizado pelo movimento de indivíduos ou populações, isto é, em esfera individual ou coletiva, de determinada localidade para outra, com o fluxo temporário ou permanente de fixação (MENDONÇA, 2016).

As motivações para o deslocamento migratório são inúmeras, embora os estímulos mais comuns estejam relacionados aos fatores econômicos, em que se subentende a busca por ascendência laboral e melhores condições de vida, muitas vezes acrescidos da insatisfação com o país de origem e seus serviços básicos, como saúde e educação.

A revisão da literatura mostra haver um consenso entre os pesquisadores de que a globalização se constitui como o “motor principal” da migração internacional contemporânea (MASSEY, 1998; MARTINE; 2005). De acordo com Martine (2005), o aumento significativo da migração é inevitável no contexto da

globalização. Desde uma perspectiva econômica competitiva e com tendências integradoras (livre comércio, aumento de empresas transnacionais e mobilidade de capitais), a globalização produz igualmente impactos políticos, culturais, sociais, ambientais e, principalmente, demográficos.

Ao mesmo tempo, a globalização aumenta o fluxo de informações a respeito das oportunidades ou dos padrões de vida existentes ou imaginados nos países industrializados. Dessa forma, suscita uma vontade cada vez maior de migrar e de aproveitar as oportunidades e as comodidades que aparentemente estão sendo criadas em outros países. No atual momento histórico, exceto no caso dos conflitos armados e dos desastres naturais, a globalização é o principal fator que ativa os movimentos migratórios entre países e determina seus contornos (MARTINE, 2005, p. 8).

Em outro sentido, Milesi e Marinucci (2005) consideram que os deslocamentos humanos estão relacionados às contradições sistêmicas produzidas no interior da lógica neoliberal do mundo globalizado, em que pessoas e/ou grupos estão excluídos das promessas de modernidade e são considerados excedentes, terminando por serem obrigados a deixarem seus países.

Em pesquisas recentes, destaca-se, também, o fenômeno das redes migratórias e sociais, em que prevalece, ou inter-relacionam-se as motivações e decisões individuais e pessoais em detrimento das determinações macro-históricas e sociais associadas à migração internacional (MASSEY, 1988; KELLY, 1995; MARTES, 2000).

As redes migratórias são definidas por Massey (1988, p. 396) como “complexos de laços interpessoais que ligam migrantes, migrantes anteriores e não migrantes nas áreas de origem e de destino, por meio de vínculos de parentesco, amizade e conterraneidade”. Ou ainda, como fala Kelly (1995, p. 219), sobre os relacionamentos entre indivíduos mediados “por meio de laços ocupacionais, familiares, culturais ou afetivos. São formações sociais complexas que canalizam, filtram e interpretam informações, articulando significados, alocando recursos e controlando comportamentos”.

De acordo com esses autores, as redes sociais não se confundem com as redes migratórias, na medida em que são distintas e diferentes entre si, conceitual e teleologicamente, embora seja intrínseca a relação entre elas, já que as primeiras

preexistem e originam as segundas. Como exemplifica Martes (2000), em seu estudo sobre as redes sociais de brasileiros que migram para os Estados Unidos, as redes sociais constituem um ponto de apoio aos novos migrantes, principalmente “porque elas ajudam a reduzir o custo psicológico e econômico da emigração” (MARTES, 2000, p. 73).

De acordo com Truzzi (2008, p. 208), as teorias das redes sociais são antagônicas às teorias fundadas na economia neoclássica e/ou na teoria sociológica funcionalista, em que as relações sociais e a dimensão individual seriam irrelevantes para a compreensão do fenômeno. Já Soares (2002) explica que o suporte das teorias das redes sociais implica uma alternativa em relação às análises sociológicas convencionais, na medida em que o aporte teórico das redes sociais possibilita uma “ponte” entre abordagens estruturalistas e as interacionistas, compreendendo que

as alternativas de ação dos atores são socialmente estruturadas, porém aceita que a posição estrutural de um ator em determinada rede pode mudar e, com isso, dependendo das interações entre os demais atores resultantes dessa mudança de posição estrutural, a rede está sujeita a alteração. [...] Enfim, cabe conceber as redes sociais como sistemas não lineares, abertos, que, embora comportem regularidade/estabilidade, são suscetíveis de mudança, apresentam plasticidade (SOARES, 2002, p. 21).

Tal leitura vai ao encontro da tese apresentada por Sayad (1998), para quem o estudo da migração possui um caráter multidisciplinar e envolve uma série de mudanças e rupturas, seja com os grupos familiares, de pertença, seja de costumes, valores etc., “e são essas transformações e rupturas que forjam as características do processo migratório (SAYAD, 1998, p. 18). A “condição de migrante”, tal como entende Sayad, revela uma condição marcada pela divisão do sujeito e sua identidade e, conseqüentemente, pelo sentimento de nostalgia em relação à cultura de origem, que implica a vida no país de destino.

Do mesmo modo, Soares (2002) considera as redes como um elemento mediador entre o passado e o futuro, reativando a relação entre tempo, espaço e os grupos sociais, como importante dimensão para a compreensão das relações estabelecidas entre os migrantes, seu país de origem e o de destino. O tempo caracteriza-se pela marca que carrega certa nostalgia de uma perda e o espaço uma

metáfora do país de origem. Assim, a própria rede migratória implica, em relação ao tempo e ao espaço, a condição de migrante ser determinada pelo desejo de retorno ao país de origem, mesmo que inconsciente.

Como explana Soares (2002, p. 13):

Em relação ao tempo, o migrante concebe algo como um retorno a si mesmo, um retorno ao tempo anterior à emigração, uma retrospectiva. Nessa relação está o tempo de ontem e o tempo do futuro; a representação de um e a projeção de outro são estreitamente dependentes do domínio que se tem do tempo presente, isto é, do tempo cotidiano da imigração presente. Quanto ao espaço, é preciso lembrar que ele é sempre um espaço qualificado nostálgico, carregado de afetividade. Em todas as suas formas e seus valores, em sua dimensão física ou geográfica e em suas outras qualificações sociais, a terra natal é apenas metáfora espacial do espaço social. Por fim, a relação com grupo evidencia tanto o da sociedade de origem, que foi deixado fisicamente, mas que permanece de uma maneira ou de outra, na memória, quanto o grupo da sociedade de destino, ao qual é preciso impor-se, aprender a conhecer e dominar.

Na particularidade dos relatos profissionais da escola pesquisada, pôde-se observar o papel das redes sociais como suporte aos migrantes chineses que chegam a escola a partir de contatos pré-existentes na cidade, como parentes, amigos, pessoas conhecidas no país de origem. Em parte, uma das principais razões para o crescimento de matrículas de alunos chineses nessa escola, segundo a diretora, deve-se por indicação da escola sino-brasileira, localizada no mesmo bairro. Também, de acordo com a coordenadora pedagógica, os migrantes chineses chegam à escola “por indicação um do outro. Eles já têm uma ideia da escola e já sabem, por experiência de outros membros da comunidade”.

Embora os determinantes estruturais estejam na origem desencadeadora de muitos casos imigratórios, deve-se atentar à influência das redes sociais desses migrantes, em que a “indicação de um aluno” é altamente valorizada, reforçando os laços existentes entre os pares e sua comunidade. Como mencionam Rodrigues *et al* (2014):

as recentes imigrações partem do contato pelas redes sociais do não migrante com o migrante. Estes podem manter laços de amizade ou parentesco e, por meio desses contatos, promover novas migrações. O país de destino não só passa a ficar mais próximo do futuro migrante, que tem maiores e mais concretas informações sobre o país, como também ele se informa melhor sobre as condições de trabalho, se são — ou não — convenientes (RODRIGUES *et al*, 2014, p. 238).

Como mostram outros pesquisadores, as teorias migratórias das redes sociais articulam questões econômicas e culturais as quais permitem compreender como as oportunidades de emprego e de convivência podem amenizar os conflitos decorrentes das adversidades encontradas no lugar de destino. De acordo com Silva (2008), os benefícios são múltiplos, já que a rede “desembaraça” caminhos, articulando ações colaborativas entre o grupo.

Silva (2008), em sua pesquisa “Guanxi nos trópicos”, estudou o fenômeno de redes entre os chineses na cidade do Recife, capital pernambucana. O autor explicita o modo como os conceitos de Guanxi e Face podem se fazer presentes nos processos de construção de redes entre os imigrantes chineses. Não há precisamente uma tradução para a palavra Guanxi, mas pressupõe um traço cultural que permeia a rede de relacionamentos entre pessoas e se baseia na reciprocidade social, “a fim de garantir benevolência nas relações interpessoais, com códigos éticos, com obrigações bilaterais entre eles, que cultivam com respeito e muita criatividade” (SILVA, 2008, p. 125).

Já o entendimento de Face, na cultura chinesa, está associado com o vínculo que uma pessoa possui com um determinado grupo de indivíduos. Quando se trata, por exemplo, da família, dos colegas de classe, colegas de trabalho e grupos sociais a que pertence. Assim, enquanto Face ampara uma parte importante das amizades, dos negócios e atividades comerciais entre os chineses, Guanxi é a base de sustentação da rede de relações interpessoais, pois “não há negócio na China” sem ele (SILVA, 2008, p. 107).

A utilização de um aplicativo chinês conhecido como wetchat (parecido com whatsApp) tem sido um dos principais canais de comunicação entre as redes de migrantes. Com o wetchat podem conseguir quase tudo de que necessitam junto aos seus compatriotas. Assim, as relações pessoais ocidentais diferem das relações sociais dos chineses, na medida em que estes compartilham outras dimensões sociais que envolvem convivência coletiva e, principalmente, vínculo de confiança. Estabelecer uma rede de Guanxi significa envolver, procurar e, notadamente, construir relações com pessoas de influência.

Acesso escolar ao estrangeiro indocumentado

O acesso ao direito humano à educação representou uma das principais conquistas relacionada à educação do migrante internacional na legislação brasileira e, em especial, no estado de São Paulo. Até os anos de 1990, a legislação vigente no Brasil proibia a criança sem documentos de frequentar a escola, seja pública ou privada. Essa realidade refletia na Resolução n. 9 da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEESP), que exigia das unidades escolares o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), emitido pela Polícia Federal. Assim, as escolas deveriam encaminhar a documentação às Coordenadores de Ensino que, por sua vez, “tinham a obrigação de entregar a relação dos estudantes à Secretaria de Educação, órgão que deveria enviar ofício com a informação ao Ministério da Justiça” (MAGALHÃES, 2012, p. 57).

Essa realidade começou a mudar a partir de 1994, em decorrência de pressões sociais da sociedade civil organizada, quando o Conselho Estadual da Educação (CEE) julgou a incompatibilidade entre o artigo 48 da Lei dos Estrangeiros (Lei Federal n.º 6845/1980), que restringia o acesso à escola de estrangeiros sem registro no país e os preceitos constitucionais e da lei do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei n.º 8.069/1990), ambos dispositivos sócio jurídicos consonantes com os tratados internacionais dos Direitos Humanos. Desse modo, em 1995, a Resolução n.º 9 foi revogada pela Resolução n.º 10 aprovada pela da Secretaria de Educação paulista, garantindo o direito à educação de migrantes internacionais, independentemente de sua situação de regularidade, atestando ou não sua identidade de estrangeiro.

O documento estabelece que “a Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino (São Paulo, 1995, p. 4). Assim, tal normativa advoga que a imposição restritiva à matrícula escolar para criança de outro país se constitui uma “discriminação intolerável” aos preceitos constitucionais que garante a todos igual acesso e permanência à educação.

Em decorrência, outros documentos do CEE foram inscritos sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do estado de São Paulo. Assim, em 1997, a Deliberação nº 16 reitera a Resolução n. 10, anulando a obrigatoriedade do encaminhamento dos dados de identificação da família do aluno sem RNE ao Ministério da Justiça. Em 2008, o Parecer n. 633 do CEE estabelece que

é inadmissível qualquer discriminação a crianças, adolescentes e jovens no que se refere ao seu direito de escolarização. A educação é um direito de todos e a escola 'não deve ser um local onde os registros escolares ou a documentação de alunos sirvam de pretexto para qualquer tipo de controle ou fiscalização a ser exercida sobre seus pais (SÃO PAULO, 2018, p. 7).

Para que os estudantes estrangeiros pudessem ser devidamente cadastrados, mesmo que não possuíssem a numeração de Registro Geral (RG) e/ou RNE, tais documentos revelam que houve uma alteração nos programas do sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar da Secretaria de Estado da Educação. Outro recurso incrementado pela SEESP foi a elaboração do documento orientador “Estudantes Imigrantes: matrículas e certificados” (2018), produzido pelo Centro de Atendimento Especializado (CAESP) e pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC). Tal orientação sintetiza a legislação e os procedimentos destinados a escolarização do aluno estrangeiro, no que tange a matrícula, o acesso, validação de diplomas e certificação.

No âmbito estritamente municipal, identifica-se a normativa emitida, em 2004, pelo Conselho Municipal de Educação de São Paulo, com o intuito de acolher e integrar alunos estrangeiros nas escolas da cidade de São Paulo, independentemente de estar em situação regular no país, como mencionado:

[...] no sistema municipal de ensino de São Paulo, todas as crianças têm direito à educação, independentemente de sua situação legal. É dever do Estado matriculá-las, garantir-lhes o convívio educacional regular e, em caso de transferência, fornecer-lhes a documentação necessária e adequada à continuidade de estudos e, ao final do curso, conceder-lhes o respectivo histórico escolar e certificado de conclusão (SÃO PAULO, 2004).

Pode-se inferir que, ao que concerne ao direito à educação do migrante internacional, destaca-se o caráter precursor das políticas públicas de educação no estado de São Paulo, que antecede a Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017, que institui a Lei da Migração e define, no art. 3 inciso XI, o acesso igualitário e livre do imigrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social” (BRASIL, 2017, p. 1).

De acordo com a pesquisa de campo, pode-se verificar que o acesso ou a matrícula dos estudantes estrangeiros está garantido por lei. A equipe gestora da escola relata que a maioria dos alunos estrangeiros possui documentos, e quando há necessidade de matricular algum aluno indocumentado a escola conta com a supervisão da Diretoria de Ensino, como recomenda o Núcleo de Inclusão Educacional (Ninc), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Assim, nos casos em que as famílias não possuem documentos de regularização da situação de estrangeiro, a escola solicita passaporte da criança/adolescente e envia cópia para a Diretoria de Ensino. No entanto, quando se questiona se a escola ou mesmo os órgãos públicos possuem algum material escrito em outras línguas, com a finalidade de orientar e/ou informar o migrante em relação aos seus direitos ou mesmo aos procedimentos cabíveis em situações de transgressão aos mesmos, as respostas são negativas.

Desafios à inclusão e escolarização de alunos estrangeiros em uma escola privada da rede municipal de São Paulo

O critério de acessibilidade à escola não é o único que permite conhecer a realidade educacional acerca do atendimento ao direito humano à educação de migrantes internacionais. Há outras dimensões decorrentes do cotidiano escolar que diz respeito à aceitabilidade do aluno migrante na escola, a ausência de um ambiente discriminatório, ao preparo profissional dos educadores para trabalharem com a diversidade e a inclusão, a adaptação dos processos de ensino e aprendizagem para atender as demandas educativas das minorias, a existência de políticas e/ou

programas específicos, que permitam incluir e garantir tanto o acesso quanto à permanência de grupos sociais vulneráveis no interior da escola. (VIEIRA, 2010; MAGALHÃES, 2012; RODRIGUES ET AL, 2014; MOLINARI, 2016).

A investigação exploratória em uma escola privada da rede municipal de educação básica do município de São Paulo permitiu compreender a realidade e, especialmente, os desafios existentes para uma efetiva inclusão e escolarização dos migrantes nas escolas brasileiras. Mesmo sendo os dados limitados para uma generalização do caso às demais escolas, pode-se servir desses resultados como parâmetros para novos estudos e investigações.

Nesse sentido, apresenta-se o debate acerca dos resultados relacionados ao processo de acolhimento e inclusão dos alunos migrantes na escola. Concomitantemente, pesquisou-se sobre a existência de projetos pedagógicos e culturais na escola, que promovam a adaptação e a aceitabilidade do aluno migrante ao cotidiano escolar. E, por último, busca-se refletir sobre o apoio da escola em relação aos programas ou políticas públicas de educação.

Para tanto, parte-se da premissa de que a percepção que gestores e professores possuem sobre os alunos migrantes e seus familiares permite compreender como ocorre a inclusão e, conseqüentemente, a adaptabilidade dos processos de ensino-aprendizagem bem como o acolhimento e inclusão social e educacional desses alunos (RODRIGUES et al., 2014)

Assim, com base na triangulação de dados (entrevistas com os profissionais das escolas, análises de documentos e pesquisa bibliográfica), pode-se inferir que a há intenção declarada por parte da equipe gestora quanto ao acolhimento e inclusão de alunos estrangeiros e seus familiares no ambiente da escola, mas que os relatos da equipe gestora e dos professores revelam uma visão e postura homogeneizadora e assimilacionista em relação aos mesmos.

A escola não só está preparada para responder às necessidades, ajudar nessa inclusão dos alunos imigrantes, como há uma preocupação da coordenação pedagógica e de toda escola para fazer com que esse aluno possa se integrar, possa aprender a língua, possa assimilar a cultura desse país novo onde ele se encontra (Gestora).

A postura assimilacionista, tal como exposto no relato acima, implica o apagamento das diferenças culturais do outro, isso que faz com que o imigrante seja mais “um aluno comum normal da escola”, sem se considerar sua especificidade cultural. Já relatos de outros profissionais são divergentes quando se trata da existência de proposta de acolhimento e inclusão na escola. Assim, embora a mantenedora afirme haver uma “preocupação da coordenação e de toda escola” com a inclusão e integração dos alunos estrangeiros, as entrevistas com professores e outros integrantes da equipe gestora acerca das oportunidades de inclusão dos alunos migrantes revelam que a escola não está preparada para oferecer condições de aceitabilidade e adaptabilidade.

Eu acho que não possui proposta de inclusão. As crianças que vêm do estrangeiro não têm assistência, a escola não tem uma estrutura, um projeto para acompanhar o processo de adaptação dessas crianças, e penso que fica muito distante da realidade deles, eles ficam meio que jogados. (Entrevista professora 1)

Nós não estamos preparados de fato, principalmente com uma cultura tão diferente (...) A escola realmente não está preparada, os espaços, currículo, as pessoas e as formações não atendem essa demanda. A gente vai aprendendo com eles e vai fazendo adaptações, temos professores e coordenadores de boa vontade. (Entrevista equipe gestora)

Eles estão sempre em grupos, não se misturam ou ficam sozinhos, amuados num canto, não conversam, não se relacionam [...] acho que são tímidos [...] diferentes de nós, latino-americanos [...] acho que isso é cultural. (Entrevista equipe gestora)

De acordo com os entrevistados, os problemas de inclusão e aprendizagem são encaminhados de modo individual e isoladamente pelos professores e pela coordenação, sem produzir uma problematização abrangente e coletiva que pudesse envolver ações visando a superação de práticas imediatas e emergenciais no cotidiano escolar.

Paralelamente, a análise do projeto pedagógico revela que não há, dentre as finalidades e objetivos da escola, atividades específicas que atendam as necessidades à educação/escolarização de alunos estrangeiros e, portanto, que não há um projeto pedagógico ou propostas visando acolher o aluno imigrante, nem mesmo na identificação, caracterização ou valorização da sua condição de migrante.

Desse modo, pode-se inferir que, mesmo que alguns profissionais afirmem a existência de ações inclusivas em relação à escolarização desses alunos, o mais provável seria considerar que tais posturas relatadas revelam o total desconhecimento desses profissionais em relação à “condição do migrante” bem como de práticas educacionais pautadas na educação multicultural e/ou intercultural (SILVA & PINEZI, 2015).

De acordo com Rodrigues et al (2014, p. 238):

[...] há diferença no tratamento com diferentes imigrantes e que os professores, embora ainda restritos a uma escola, desconhecem e desconsideram o significado e as implicações de ser estrangeiro, de modo que não entendem que poderíamos conviver com essas culturas de forma mais enriquecedora.

Portanto, ao desconhecerem ou, ao nada saber sobre a alteridade e as possibilidades de enriquecimento junto às diferentes culturas, os profissionais da escola correm o risco de reproduzirem laços sociais que fortaleçam sentimentos preconceituosos e atitudes discriminatórias. Esse parece ser o caso de profissionais que em face da alteridade responde com discursos estereotipados e discriminatórios acerca dos alunos chineses: “os pais dele são frios, distantes, não participam”; “eles não ligam para a educação dos filhos”; “eles são fechados, severos e violentos”; “eles poderiam ser mais sérios, relutam muito em abandonar a própria língua” etc.

Observa-se que tais discursos tendem a reproduzir estereótipos e a culpabilizar as famílias pelas possíveis dificuldades de aceitação e adaptação do aluno estrangeiro ao cotidiano da escola, reproduzindo uma visão de inclusão que se revela tão-somente como assimilação e homogeneização cultural.

Como destaca Santos:

é importante lutar ao mesmo tempo contra a homogeneização e a padronização, mas também contra a desigualdade e a discriminação presentes na nossa sociedade, especialmente no ambiente escolar, reconhecendo as diferenças e rechaçando os fenômenos de intolerância, xenofobia e negação do outro (SANTOS, 2014, p. 11).

Na perspectiva dos demais professores, a dinâmica de aprender a língua portuguesa é percebida como um problema que a escola não consegue superar, mesmo com a oferta de aulas de letramento no “contra turno” escolar. Observa-se, ainda, que

há um distanciamento na acolhida dessas famílias por parte da escola, principalmente quando não há vínculo de convívio com a cultura do migrante, como relata a coordenadora pedagógica acerca de iniciativas de inclusão que não foram bem-sucedidas:

A gente promoveu um programa de letramento no contraturno [escolar], mas que as famílias não aceitaram. Nenhuma família aceitou. A gente percebe que há uma dificuldade de avanço pedagógico, porque eles não têm domínio da língua portuguesa. [...] Eles fazem duas escolas; vêm para a nossa escola e fazem a escola chinesa. Isso significaria abrir mão da escola chinesa, e eles não querem abrir mão da cultura deles. (Entrevista coordenadora pedagógica)

Uma hipótese plausível em relação ao “afastamento” dos alunos imigrantes e seus familiares da proposta da escola em relação ao aprendizado da língua portuguesa pode ser pensada enquanto estratégia criada pelos imigrantes para preservarem suas identidades em face ao poder dominante, o qual eles identificam a atitude assimilacionista por meio das atividades da escola (BARTLETT et al, 2014). Em suma, uma visão que tende a suprimir a identidade cultural dos sujeitos e a impor uma nova cultura, desvalorizando a alteridade cultural do estrangeiro (RODRIGUES et al., 2014).

Assim, na medida em que os migrantes não são reconhecidos em sua alteridade, resta-lhes criar estratégias de resistência e cidadania, “como a capacidade de exercer uma série de direitos, tais como o direito de manter sua filiação linguística, cultural e de grupo” (BARTLETT et al, 2015, p. 1157).

As dificuldades de inserção dos imigrantes não põem em xeque as práticas pedagógicas que poderiam facilitar o envolvimento destes alunos nas rotinas escolares. As dificuldades de inserção recaem sobre os sujeitos imigrantes. Se estes não participam não é porque não encontram espaço que propicie a participação democrática de todos, mas porque eles são culturalmente diferentes e desinteressados (RODRIGUES et al, 2014, p. 237).

Os aspectos culturais e as respostas comportamentais dos estrangeiros que não convirjam com os valores da cultura dominante passam por um processo de desvalorização, discriminação e preconceitos que, muitas vezes, terminam por reforçar estereótipos e estigmas de grupos minoritários. E tal condição indica a falta

de preparo profissional, no sentido de uma educação multicultural para diversidade, que, talvez, possibilitaria uma proposição educacional inclusiva mais efetiva (RAMOS, 2007; SILVA & PINEZI, 2015).

Nesse sentido, os entrevistados também expressam suas dificuldades, no que tange ao acolhimento e à inclusão dos alunos estrangeiros. Tais dificuldades se relacionam à falta de estratégias da escola para construir vínculos com esses familiares ao longo do processo de escolarização, considerando o reconhecimento da identidade do migrante, da diversidade cultural que ele representa, da importância de planejar um processo de “inclusão cultural” que enriqueça ambas as culturas. Essas condições passariam necessariamente pela reflexão e compreensão da realidade da condição do migrante.

Como explica Sayad (1998), a condição do migrante deve ser compreendida em sua totalidade, na medida em que tal condição está marcada, por um lado, pela perda ou distância da cultura de origem e, por outro, pela mesma impossibilidade e/ou dificuldade de se integrar a uma nova cultura.

Outros relatos apontam para a dificuldade dos profissionais compreenderem o conflito identitário que implica a condição migrante:

Eles relutam muito, não abandonam a língua deles de forma nenhuma, mas podiam pegar um pouco mais pesado com a nossa língua, tanto de maneira formal como informal [...] Aqui, se deixar, eles ficam em rodas conversando em mandarim. Outra coisa que propomos eles fazem, mas o aprendizado da língua não, eles relutam muito (Entrevista equipe gestora).

A fala dessa profissional mostra que, embora a escola tente diminuir as distâncias entre as distintas culturas incentivando o aprendizado da língua portuguesa, o fato de não haver uma reflexão profunda sobre a escolarização de migrantes internacionais impossibilita compreender que, em muitos casos, “as redes de solidariedade mantêm vínculos de nacionalidade e laços de amizade entre o grupo” (SANTOS, 2009, p. 611) como espécie de defesa e proteção, mantendo esse comportamento de união, rompendo processos de exclusão e fortalecendo sua identidade, a qual está exposta aos inúmeros processos de integração social.

Outra dimensão de estudo trata de verificar como o processo de inclusão educacional dos alunos estrangeiros na escola está relacionado a programas de apoio

ou políticas públicas de integração de alunos imigrantes. O caso da escola em análise aponta que a inexistência de projetos pedagógicos e culturais produz distorções em relação prática pedagógica, na medida em que as dificuldades de aprendizagem e relacionamento oriundos da diferença cultural dos estudantes estrangeiros são transformados em questões de “deficiência” intelectual, em que os alunos são reduzidos à condição de “alunos de educação especial”, na medida em que suas dificuldades são interpretadas como problemas individuais de aquisição cognitiva.

Como expressa a fala da coordenadora pedagógica: “[...] tem criança chinesa com quem usamos material como se fosse uma criança autista”. Já outra professora, ao responder como ela trabalha a inclusão social e educacional dos alunos estrangeiros, afirma que a “inclusão escolar” dos alunos chineses está garantida na medida em que a escola consegue “trabalhar com crianças que têm algum comprometimento, seja físico ou mental”.

De acordo com a diretora e coordenadora pedagógica, a maioria dos alunos estrangeiros são aprovados pela “lei da inclusão”, sendo que o “enquadramento” dos alunos estrangeiros como “alunos especiais” ocorre com respaldo da supervisão da Diretoria de Ensino, que, por sua vez, segue as recomendações do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC). Depreende-se, assim, que, na ausência de políticas públicas específicas voltadas aos estudantes estrangeiros, os mesmos são reduzidos à condição de “alunos deficientes” que carecem de tratamento especial e inclusivo.

Os dados acima refletem as dificuldades oriundas da falta de projetos e políticas públicas específicas que pudessem orientar as escolas, com a proposição de alternativas para o aprendizado escolar na língua materna, ou mesmo suporte de governos com mediadores e contratação de professores bilíngues, como acontece em diversos países europeus (MOLINARI, 2016). Além de estimular e promover a educação continuada dos profissionais, tendo em vista às vicissitudes enfrentadas pelos professores e equipe gestora dessa escola.

Diante dessas questões, alguns profissionais relatam a necessidade de que haja mecanismos capazes de qualificar não apenas educadores e gestores escolares, mas também os gestores e implementadores de políticas públicas, para que juntos possam de fato atuar de forma mais assertiva, promovendo e assegurando o direito

humano à educação, o aprendizado e, sobretudo, o atendimento das necessidades específicas ao desenvolvimento dos alunos estrangeiros.

Eu acho que temos que ter políticas públicas que ajudem a envolver o aluno na escola, [...] sem deixar de lado o que ele já tem, porque aquela cultura é dele e não vai deixar de existir [...] e é aí que eu digo que faltam políticas públicas. [...] ter um projeto de lei (Professora de português).

Acho que faltam políticas públicas no nosso país porque eu percebo que há só uma questão de inclusão social, e não escolar, de aprendizagem e acredito que deveria haver leis para que esse aluno saísse da escola com aprendizagem igual à dos demais alunos brasileiros. [...] Não há igualdade porque o próprio governo mobiliza o direito à matrícula e não a formação ou qualidade escolar dessas crianças (Professora de educação física).

Nesse sentido, torna-se imprescindível a promoção de políticas públicas que visem ao acolhimento e à garantia do direito à educação ao aluno estrangeiro. Tais políticas devem produzir avanços na legislação brasileira em geral e, em particular, estabelecer medidas de apoio educativo para que os alunos imigrantes possam aprender, seja por meio de sua língua materna, seja por meio da língua estrangeira; pautar a formação na educação inter e multicultural na educação básica; determinar recursos públicos para sua implementação de programas multilíngues; determinar formação para professores e gestores; potencializar núcleos de atendimento aos familiares; apontar mudanças nos referenciais teóricos e nas práticas sociais; promover estudos e monitoramento de programas que possam subsidiar o incremento de políticas públicas voltadas à escolarização e inclusão da criança imigrante.

Considerações finais

O direito humano à educação implica ao menos três grandes dimensões as quais envolvem a acessibilidade, a aceitabilidade e a adaptabilidade (TOMASEVSKI, 2004; MAGALHÃES, 2012). No Brasil, pode-se dizer que o acesso à escola está garantido por lei, embora as condições de aceitabilidade, isto é, a qual diz respeito a uma educação que não discrimina, e de adaptabilidade, que leva em consideração as diferenças culturais, ainda podem ser considerados desafios às escolas de educação básica do país (MAGALHÃES, 2013).

Ao buscar conhecer os desafios de inclusão escolar e escolarização de alunos estrangeiros, a partir da realidade de uma escola privada da rede de ensino de São Paulo, observa-se que a relação entre os alunos migrantes (chineses) e a comunidade escolar está permeada por estereótipos e preconceitos que negam o diálogo e a própria inclusão social e educacional. Constata-se a falta de preparo dos profissionais da escola; a falta de propostas pedagógicas que favoreçam a inclusão e o aprendizado das minorias; e, a ausência de políticas específicas que garantam a aprendizagem nas escolas. Essas dimensões se revelam os principais desafios a serem enfrentados para superar essa realidade, isto é, uma realidade que carece de propostas que considerem as diferenças culturais desses alunos e as dificuldades de inclusão e escolarização enfrentadas pelos mesmos. A partir desse estudo foi possível constatar como as práticas declaradas pelos entrevistados resultam em dificuldades efetivas desses profissionais em trabalharem com a “condição de migrante” no cotidiano escolar. Destaca-se, ainda, a dificuldade de convivência cultural, a carência de profissionais bilíngues, a falta de práticas educativas inclusivas e a ausência de acolhimento especializado no ambiente escolar, enquanto elementos fundamentais para garantia ao direito à educação e ao ensino e aprendizagem desses alunos. Observa-se, também, que os problemas oriundos da diferença cultural dos estudantes estrangeiros são reduzidos à condição de “alunos de educação especial”, na medida em que suas dificuldades são interpretadas como problemas individuais de aquisição cognitiva, reforçando a lógica dos estereótipos, discriminações e dos preconceitos em relação à população de alunos estrangeiros.

Em suma, o presente estudo mostra que, embora o acesso dos estudantes estrangeiros esteja garantido por lei, seja na rede pública ou privada de ensino, o país carece de políticas públicas que diferenciem o *status* de migrante e a especificidade do aluno estrangeiro, o qual requer apoio, informação e aprendizado voltado à aquisição de uma segunda língua, tal como ocorre em outros países, especialmente os Europeus. A ausência de políticas específicas que garantam a inclusão e a aprendizagem dos migrantes nas escolas representa um limite a ser enfrentado para superar essa realidade, isto é, a carência de políticas públicas que considerem as

condições desses alunos e as dificuldades de inclusão e escolarização enfrentadas pelos mesmos.

Referências

ALBA, R.; NEE, V. *Remaking the American Mainstream. Assimilation and Contemporary Immigration*. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

BARTLETT, L.; RODRÍGUEZ, D.; OLIVEIRA, G. Migração e educação: perspectivas socioculturais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 41, n. spe, p. 1153-1171, 2015.

BÓGUS, L. M. M.; FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. *Ponto e Vírgula*, São Paulo, v. 18, p. 126-154, 2015.

BRASIL. Lei n. 13.445, de 24 de maio de 2017 (2017, 25 de maio). Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 25 maio 2017.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Senado Federal. *Estatuto do estrangeiro: regulamentação e legislação correlata*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013. 104 p.

CARDOSO, A. J. G. *As interferências linguísticas do cabo verdiano no processo de aprendizagem do português*. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais) — Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa, 2005.

HIROMI, F.; GOIS, A. O papel da gestão no acolhimento de alunos imigrantes. *Aprendizagem em foco*, n. 38, p. 1-4, 2018.

JUBILUT, L. L. *O direito internacional dos refugiados e sua aplicação no ordenamento jurídico brasileiro*. São Paulo: Método, 2007.

KELLY, P. F. *Social and cultural capital in the urban ghetto: implications for the economic sociology of immigration*. Nova York: Russell Sage, 1995.

KOHATSU, L. N.; RAMOS, M. C. P.; RAMOS, N. Educação de alunos imigrantes: a experiência de uma escola pública em São Paulo. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 24, 2020.

MAGALHÃES, G. M. O direito humano à educação e as migrações internacionais contemporâneas: notas para uma agenda de pesquisa. *Cadernos Cenpec*, v. 2, n. 2, p. 47-64, 2013.

MAGALHÃES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições*, v. 23, n. 67, p. 43-63, 2012.

MARTES, A. C. B. *Brasileiros nos Estados Unidos: um estudo sobre imigrantes em Massachusetts*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

MARTINE, G. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 3-22, 2005.

MASSEY, D. S. *Worlds in Motion: understanding International Migration at the end of the Millennium*. Oxford: Clarendon Press, 1998.

MENDONÇA, C. *Território e sociedade no mundo globalizado*. São Paulo: Saraiva, 2016.

MILESI, R.; MARINUCCI, R. *Migrações Internacionais Contemporâneas*. Brasília: IMDH, 2005.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *Avaliação por triangulação de métodos: Abordagem de Programas Sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. p. 19-51.

MOLINARI, S. G. S. *Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos*. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) — Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

NASCIMENTO, A. I. *Migração estudantil e a aprendizagem de uma segunda língua: estudantes estrangeiros em Portugal e suas representações pessoais e socioculturais*. 2013. 136 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) — Universidade do Porto, Porto, 2013.

OLIVEIRA, A. T. R. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Revista Brasileira de Estudos de População*, v. 34, n. 1, p. 171-179, 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. 1948.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. 1966. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm. Acesso em: 21 jun. 2018.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS (OEA). *Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em Matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (Protocolo de San Salvador)*, 17/11/1988. Disponível em https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/e.Protocolo_de_San_Salvador.htm. Acesso em 16 jun. 2019.

PATARRA, N. L. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. *São Paulo em Perspectiva*, v. 19, n. 3, p. 23-33, 2005.

RAMOS, M. C. P. Globalização e multiculturalismo. *Revista Eletrônica Inter-Legere*, v. 13, p. 75-101, 2013.

RAMOS, N. Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, v. 41, n. 3, p. 223-244, 2007.

RODRIGUES, L. M.; SOARES, C.; MIYAHIRA, E.; CUNHA, M.; MOLINARI, S. Migração contemporânea e educação. *Cadernos Ceru*, v. 25, n. 1, p. 225-240, 2014.

SANTOS, C. A. P. *Transmigrantes: uma identidade multiplamente referenciada*. Campinas: Unicamp, 2009.

SANTOS, M. O. Migração e educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista PerCursos*, v. 15, n. 28, p. 95-119, 2014.

SÃO PAULO. Conselho Estadual de Educação. Parecer Conselho Estadual de Educação Básica n. 16/1997, de 5 de agosto de 1997. Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo. *Diário Oficial do Estado de São Paulo*, 1997. Disponível em: http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_simples_listar.php?id_atos=56335&acao=entrar. Acesso em: 20 jul. 2019.

SÃO PAULO. Parecer 633/2008. Registro e Publicação de Diplomas e Certificados de Estrangeiros. 2008. Disponível em: http://iage.fclar.unesp.br/ceesp/cons_ava.php. Acesso em: 12 abr. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Parecer Secretaria Municipal de Educação Básica n. 17/2004, de 27 de maio de 2004. Aprova o Regimento Interno da Secretária Municipal de alunos estrangeiros de ensino fundamental sem Registro Nacional de Estrangeiro (RNE). *Diário Oficial do Município de São Paulo*, 2004. Disponível em: <https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/subprefeituras/noticias/?p=958>. Acesso em: 15 ago. 2019.

SASAKI, E. M.; ASSIS, G. O. Teorias das migrações internacionais. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABEP, 12., Caxambu. *Anais...* [S.l.]: ABEP, 2000. Disponível em: <http://www.abep.org.br/publicacoes/index.php/anais/article/view/969>. Acesso em: 25 fev. 2019.

SAYAD, A. *A imigração ou os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

SAYAD, A. O retorno: elemento constitutivo da condição do imigrante. *Travessia especial. revista do migrante*, n. 13, 2000.

SAYAD, A. *La doble ausencia*. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

SILVA, J.; PINEZI, A. K. M. Educação e interculturalidade: um estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO, 4., 2006. *Anais...* Campina Grande: Realize Editora, 2015. p. 1-6.

SILVA, M. A. *Guanxi nos trópicos: um estudo sobre a diáspora chinesa em Pernambuco* Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2008.

SILVA, S. A. da. Bolivianos em São Paulo: entre o sonho e a realidade. *Estudos Avançados*, v. 20, n. 57, p. 157-170, 2006.

SOARES, W. Para além da concepção metafórica de redes sociais: fundamentos teóricos da circunscrição topológica da migração internacional. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 13., 2002, Ouro Preto. *Anais...* [S.l.]: ABEP, 2002.

TOMASEVSKI, K. *El asalto a la educación*. Barcelona: Intermon-Oxfam, 2004.

TRUZZI, O. Redes em processos migratórios. *Tempo Social Revista de Sociologia da USP*, v. 20, n. 1, p. 199-218, 2008.

VIANA, F. J. O. *Raça e Assimilação*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1933.

VIEIRA, M. E. *Ensino e aprendizagem de português língua estrangeira: os imigrantes bolivianos em São Paulo - uma aproximação sociocultural*. 2010. 179 p. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

WILLEMS, E. Immigrants and their Assimilation in Brazil. *In: SMITH, T. L.; MARCHANT, A. (eds.). Brazil: Portrait of Half a Continent*. New York: The Dryden Press, 1951.

RECEBIDO: 27/05/2021

RECEIVED: 05/27/2021

RECIBIDO: 27/05/2021

APROVADO: 14/10/2021

APPROVED: 10/14/2021

APROBADO: 14/10/2021