

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Marinaldo de Almeida Cunha

Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

SÃO PAULO

2020

Marinaldo de Almeida Cunha

Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: História, Política, Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

SÃO PAULO

2020

Banca Examinadora

*Ao meu querido irmão Simão de Almeida Cunha (in
memoriam), grande amante do teatro e que acreditava
que as crianças mudariam o futuro do mundo com mais
amor, empatia e arte.*

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

This Study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Finance code 001.

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) – Código de Financiamento 142013/2017-0.

This Study was financed in part by the Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – Brasil (CNPq) – Finance code 142013/2017-0.

AGRADECIMENTOS

À minha Orientadora Leda pela parceria, por todo o empenho, dedicação, compreensão e auxílio durante os quatro anos de orientação nesta pesquisa.

Aos professores Zeila Demartini e José Geraldo pelas contribuições no processo de qualificação que foram essenciais para ajustar o melhor caminho do trabalho.

À Betinha, sempre parceira nesses seis anos de EHPS.

À minha família, que me ensinou o amor pela educação, pela inspiração e incentivo.

À minha esposa Iaponira pela paciência, incentivo e cuidado.

Aos meus queridos amigos Adriano e Thiago que, mesmo distantes fisicamente, me deram apoio em todos momentos.

Às queridas amigas Kristina e Neusely Speakes por terem me acolhido em São Paulo.

À colega e amiga Michele Melina que me ensinou os primeiros passos no *SPSS Statistics*.

Aos companheiros do Grupo de Pesquisa Movimentos Migratórios e Educação.

Aos professores do EHPS, que foram fundamentais para esta formação.

À representação discente do EHPS, que se dedica no trabalho árduo de representar os mestrandos e doutorandos do programa, pelo apoio.

Aos imigrantes e emigrados que se dispuseram em participar da pesquisa.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. **Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante**. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta tese teve o objetivo de responder ao que fundamenta uma demanda por políticas públicas educacionais que possa atender à diversidade expressa principalmente na escola pública e que sofre impacto dos recentes fluxos migratórios no país. Para isso foi necessário fazer um mapeamento da atual presença de alunos imigrantes no Brasil por meio do levantamento dos dados do censo escolar de 2016 e 2017, apresentando a distribuição dos alunos imigrantes em cada Estado e região brasileira, de acordo com nacionalidade, sexo, faixa etária, cor/raça e tipo de dependência escolar. Concomitantemente foi realizada uma pesquisa bibliográfica com levantamento de algumas pesquisas recentes que mostraram os problemas que acometem a população imigrante no Brasil. E por último foram realizadas entrevistas com dois grupos de migrantes, o primeiro de imigrantes no território brasileiro com filhos na escola e o segundo com brasileiros emigrados, com filhos estudando no exterior. Com base nessas informações foi possível responder ao problema da pesquisa, bem como encontrar alguns achados a mais que surpreenderam o pesquisador, como o fato de a maior parte dos imigrantes no Brasil ser de cor branca, embora a maioria dos problemas acometam os alunos de cor preta, parda e indígena. Também foi analisado o que países desenvolvidos têm feito para resolver problemas decorrentes da diversidade com a grande presença de imigrantes e chegou-se à conclusão de que existem propostas de caminhos a serem percorridos pelas instituições educacionais para garantir a igualdade de oportunidades para esses indivíduos diferentes na mesma sociedade, e esses caminhos passam pela educação multicultural.

Palavras-chave: Imigração e educação. Censo escolar. Inclusão. Currículo. Educação multicultural.

CUNHA, Marinaldo de Almeida. **Multicultural education and the inclusion of immigrant students**. Doctoral Thesis. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This thesis aimed to respond to what justifies a demand for educational public policies that met the diversity expressed mainly in public schools and which is impacted by recent immigration flows in the country. For this, it was necessary to map the current presence of immigrant students in Brazil by surveying the 2016 and 2017 school census data, showing the distribution of immigrant students in each state and Brazilian region, according to nationality, sex, age group age, color / race and type of school dependency. Concomitantly, a bibliographic research was carried out with a survey of some recent researches that showed the problems that affected the immigrant population in Brazil. Finally, interviews were conducted with two groups of migrants, the first with immigrants in Brazil with children at school and the second with Brazilian immigrants, with children studying abroad. Based on this information, it was possible to answer the research problem, as well as to find some more findings that surprised the researcher, such as the fact that the majority of immigrants in Brazil are white, although most problems affect black, mixed-race students. and indigenous. It was also analyzed what developed countries have done to solve problems arising from diversity with the large presence of immigrants and the conclusion was reached that there are proposals for paths to be taken by educational institutions to guarantee equal opportunities for these different individuals in same society, and these paths go through multicultural education.

Keywords: Immigration and Education. Educational census. Inclusion. School curriculum. Multicultural education.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 – Matrícula da educação básica brasileira nos anos 2016 e 2017 por regiões.
- Tabela 2 – Alunos estrangeiros por sexo de acordo com as regiões (2016 e 2017).
- Tabela 3 – Países com maior número de alunos no Brasil por região (2016 e 2017).
- Tabela 4 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Centro-Oeste em 2017.
- Tabela 5 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Nordeste em 2017.
- Tabela 6 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Norte em 2017.
- Tabela 7 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Sudeste em 2017.
- Tabela 8 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Sul em 2017.
- Tabela 9 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Centro-Oeste.
- Tabela 10 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Nordeste.
- Tabela 11 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Norte.
- Tabela 12 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Sudeste.
- Tabela 13 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Sul.
- Tabela 14 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Centro-Oeste.
- Tabela 15 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Nordeste.
- Tabela 16 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Norte.
- Tabela 17 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Sudeste.
- Tabela 18 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Sul.
- Tabela 19 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Centro-Oeste.
- Tabela 20 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Nordeste.
- Tabela 21 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Norte.
- Tabela 22 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Sudeste.
- Tabela 23 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Sul.
- Tabela 24 – Número de alunos imigrantes em cada tipo de dependência por cor/raça.
- Tabela 25 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Centro-Oeste 2017.
- Tabela 26 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Centro-Oeste 2017.
- Tabela 27 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Centro-Oeste 2017.
- Tabela 28 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Centro-Oeste 2017.
- Tabela 29 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Centro-Oeste 2017.
- Tabela 30 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Centro-Oeste 2017.
- Tabela 31 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Nordeste 2017.

Tabela 32 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Nordeste 2017.

Tabela 33 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Nordeste 2017.

Tabela 34 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Nordeste 2017.

Tabela 35 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Nordeste 2017.

Tabela 36 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Nordeste 2017.

Tabela 37 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Norte 2017.

Tabela 38 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Norte 2017.

Tabela 39 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Norte 2017.

Tabela 40 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Norte 2017.

Tabela 41 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Norte 2017.

Tabela 42 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Norte 2017.

Tabela 43 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Sudeste 2017.

Tabela 44 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Sudeste 2017.

Tabela 45 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Sudeste 2017.

Tabela 46 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Sudeste 2017.

Tabela 47 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Sudeste 2017.

Tabela 48 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Sudeste 2017.

Tabela 49 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Sul 2017.

Tabela 50 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Sul 2017.

Tabela 51 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Sul 2017.

Tabela 52 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Sul 2017.

Tabela 53 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Sul 2017.

Tabela 54 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Sul 2017.

Tabela 55 – Número de alunos imigrantes por cor/raça declarada no educacenso de 2017.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Os Quatro Níveis de Integração de Conteúdo Multicultural de Banks.

Figura 2 – Número de matrículas totais no Brasil por regiões 2016 e 2017.

Figura 3 – Matrícula de estrangeiros no Brasil por regiões 2016 e 2017.

Figura 4 – Distribuição do percentual de matrículas de estrangeiros no Brasil 2016.

Figura 5 – Distribuição do percentual de matrículas de estrangeiros no Brasil 2017.

Figura 6 – Alunos estrangeiros na região Centro-Oeste por Estado 2016 e 2017.

Figura 7 – Alunos estrangeiros na região Nordeste por Estado 2016 e 2017.

Figura 8 – Alunos estrangeiros na região Norte por Estado 2016 e 2017.

Figura 9 – Alunos estrangeiros na região Sudeste por Estado 2016 e 2017.

Figura 10 – Alunos estrangeiros na região Sul por Estado 2016 e 2017.

Figura 11 – Relação entre origem e destino por região: alunos estrangeiros no Brasil 2016 e 2017.

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1 – Solicitação da condição de refugiado no Brasil em 2017.
- Gráfico 2 – Distribuição de alunos estrangeiros no Brasil por região 2016.
- Gráfico 3 – Distribuição de alunos estrangeiros no Brasil por região 2017.
- Gráfico 4 – Alunos estrangeiros de acordo com o sexo, Brasil (2016-2017).
- Gráfico 5 – Distribuição dos alunos imigrantes em cada região por cor/raça.
- Gráfico 6 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor não declarada em cada região.
- Gráfico 7 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor não declarada por tipo de escola.
- Gráfico 8 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor não declarada por etapa de ensino.
- Gráfico 9 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor branca em cada região.
- Gráfico 10 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor branca por tipo de escola.
- Gráfico 11 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor branca por etapa de ensino.
- Gráfico 12 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor preta em cada região.
- Gráfico 13 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor preta por tipo de escola.
- Gráfico 14 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor preta por etapa de ensino.
- Gráfico 15 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor parda em cada região.
- Gráfico 16 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor parda por tipo de escola.
- Gráfico 17 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor parda por etapa de ensino.
- Gráfico 18 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor amarela em cada região.
- Gráfico 19 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor amarela por tipo de escola.
- Gráfico 20 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor amarela por etapa de ensino.
- Gráfico 21 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor/raça indígena em cada região.
- Gráfico 22 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor/raça indígena por tipo de escola.
- Gráfico 23 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor/raça indígena por etapa de ensino.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
CAPÍTULO I – MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E OUTROS CONCEITOS.....	24
1.1 FLUXO MIGRATÓRIO E SEUS CAMINHOS: MIGRAÇÃO, IMIGRAÇÃO E EMIGRAÇÃO	24
1.2 O FLUXO HUMANITÁRIO: ASILADOS POLÍTICOS E REFUGIADOS	26
1.3 O BRASIL E OS RECENTES FLUXOS MIGRATÓRIOS (IMIGRAÇÃO E REFÚGIO).....	28
1.4 MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E OUTROS CONCEITOS	30
1.4.1 Território e suas derivações	31
1.4.2 Identidade	33
1.4.3 Multiculturalismo e educação.....	34
CAPÍTULO II – MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO	36
2.1 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MUNDO	36
2.1.1 O caso da Alemanha.....	37
2.1.2 O caso Canadense	38
2.2 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA	40
2.2.1 O caso argentino	41
2.3 IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA SITUAÇÃO ANTIGA.....	42
2.3.1 Imigração recente no Brasil e a educação no brasil: o que há de novo?	45
2.4 DIVERSIDADE, DESIGUALDADE, RACISMO	46
2.5 O PAPEL DO CURRÍCULO E A DIDÁTICA.....	48
2.5.1 Mudanças curriculares em contexto multicultural	50
2.5.2 Educação Multicultural	52
2.5.3 Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante	55
CAPÍTULO III – OS CAMINHOS DA PESQUISA.....	57
3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	57
3.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE	58
CAPÍTULO IV – A PRESENÇA ESTRANGEIRA NA ESCOLA BRASILEIRA: MAPAS.....	61
4.1 MATRÍCULA TOTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2016 e 2017)	61
4.2 MATRÍCULA DE ALUNOS ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2016 e 2017)	63

4.2.1 Distribuição do percentual de matrícula de estrangeiros no Brasil por Estado	66
4.2.2 Matrícula de alunos estrangeiros na região Centro-Oeste	68
4.2.3 Matrícula de alunos estrangeiros na região Nordeste	70
4.2.4 Matrícula de alunos estrangeiros na região Norte	71
4.2.5 Matrícula de alunos estrangeiros na região Sudeste	73
4.2.6 Matrícula de alunos estrangeiros na região Sul	74
4.3 DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DE ESTRANGEIROS NO BRASIL: ORIGEM E SEXO	76
4.3.1 Alunos e alunas: identificação da matrícula estrangeira pelo sexo	76
4.3.3 Fluxos imigratórios no Brasil: origem dos alunos estrangeiros	78
4.4 OUTROS REFINAMENTOS	82
4.4.1 Informações sobre cor/raça	82
4.4.1.1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES NA REGIÃO CENTRO-OESTE PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA	82
4.4.1.2 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO NORDESTE	84
4.4.1.3 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO NORTE	87
4.4.1.4 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO SUDESTE	89
4.4.1.5 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO SUL	90
4.4.2 Informações sobre faixa etária	92
4.4.3 Informações sobre etapa de ensino	99
4.4.4 Informações sobre tipo de dependência	103
4.4.5 Outras investigações acerca de cor/raça	109
4.4.5.1 COR/RAÇA NÃO DECLARADA	110
4.4.5.2 COR/RAÇA BRANCA	112
4.4.5.3 COR/RAÇA PRETA	114
4.4.5.4 COR/RAÇA PARDA	117
4.4.5.5 COR/RAÇA AMARELA	119
4.4.5.6 COR/RAÇA INDÍGENA	121
4.4.5.7 ORIGEM DOS FLUXOS QUE FAZEM PARTE DE CADA COR/RAÇA	123
CAPÍTULO V – IMIGRANTES E A ESCOLA	152

5.1 UM POUCO SOBRE OS SUJEITOS: QUEM SÃO?	153
5.2 O QUE NOS MOVE: A MIGRAÇÃO E SUAS RAZÕES	155
5.3 DE ONDE VIM, PARA ONDE VOU: TERRITÓRIO E PERSPECTIVAS.....	159
5.4 QUEM SOMOS: IDENTIDADE E <i>DOUBLE AUSENCIA</i>	162
5.5 INCLUÍDOS OU NÃO: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO	167
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	177
APÊNDICES.....	193
ANEXOS	202

INTRODUÇÃO

Como unir em um só estudo dois temas tão complexos e que demandam profundo esforço para sua compreensão sem que pareça demasiado pretensioso? Por um lado, temos a educação, um tema que, grosso modo, remete à possibilidade de transformação e modelagem de indivíduos inseridos culturalmente numa sociedade, ou mesmo de reprodução cultural e conservação social (BOURDIEU, 2007), ou seja, a educação por si só, é um objeto de pesquisa com infindáveis possibilidades de percepção, análise e crítica. Por outro lado, a imigração, um processo de deslocamento de indivíduo, grupo de indivíduos ou comunidades inteiras, é um termo que envolve outra infinidade de temas a serem explorados (SAYAD, 2010; 1998; PÓVOA NETO, 2005; GOMES, 2005; PETRUS, 2005). Portanto, o estudo do tema “Educação e Imigração”, já deixa claro, une duas grandes temáticas com o objetivo de investigar as implicações da inserção e inclusão do deslocado internacional no contexto educacional de uma dada região. Nesse prisma, esta tese foca na análise da inclusão escolar dos alunos imigrantes no Brasil, sob a luz da Educação Multicultural, a fim de analisar como isso vem ocorrendo para os fluxos migratórios mais recentes.

Com base nisso, passou-se a investigar nas pesquisas acadêmicas como se dá essa relação entre as imigrações recentes no território brasileiro e a educação. No Brasil, que tem sua história marcada por grandes fluxos migratórios (FIGUEREDO; ZANELATTO, 2016), o tema “Educação e Imigração” está presente em diversas publicações acadêmicas, como os trabalhos mais recentes de Rodrigues (2016), Molinari (2016), Miyahira (2015), Soares (2015), Fernandes (2014), Oliveira (2013), justificadas pela recente onda de imigrações, principalmente de caráter humanitário, como a recepção de haitianos depois do terremoto que desestabilizou o país em 2010 e, mais recentemente, a recepção de refugiados de países do Oriente Médio, África e Ásia, como afirmam Bógus e Fabiano (2015). Segundo dados apresentados no trabalho de Rodrigues (2016, p. 71), a população de imigrantes no Brasil deu um salto de 86,7% entre o período de 2000 a 2010, totalizando 268.201 imigrantes em 2010, contra os 143.644 de 2000. Dentro desse número, um fluxo de grande impacto é a imigração boliviana, principalmente no Estado de São Paulo, que apenas na capital somavam, em 2010, 17.960 pessoas, segundo Gomes e Pereira (2015).

Essas pesquisas têm demonstrado o interesse de pesquisadores de diversas áreas do conhecimento e a relevância dessa temática no Brasil. De acordo com o levantamento bibliográfico realizado, a relação entre as migrações recentes e educação é um tema que vem aparecendo com frequência nos últimos anos da década de 2000 na academia brasileira, naturalmente desde os programas de pós-graduação em educação, como o trabalho de Molinari (2016) que estudou os processos de alfabetização de crianças bolivianas no município de Guarulhos, no Estado de São Paulo. A pesquisa foi motivada pelo crescente número de crianças imigrantes que acompanhavam suas famílias na mudança para outros países, especialmente as bolivianas em escolas da rede pública da cidade de Guarulhos, onde a pesquisadora atuava como profissional da educação. Molinari (2016) constatou que, apesar de existir uma garantia subjetiva do acesso e permanência dessas crianças na escola, como sendo parte das minorias que devem ser atendidas, não existia uma política pública direta que versasse sobre o tema imigração na escola; também não foram constatadas ações por parte de professores ou gestores no que diz respeito a esta temática, embora estes profissionais reconhecessem que existia a demanda, e então decorrem vários problemas no cotidiano escolar, atrapalhando o processo de escolarização dessas crianças. Molinari destaca que alguns profissionais tinham iniciativas que ajudavam os alunos estrangeiros a se sentirem mais incluídos na escola, no entanto eram esforços isolados. A autora afirma que é preciso uma política pública que retire esses indivíduos da invisibilidade dentro das escolas e, reconhecendo a heterogeneidade, garanta um serviço efetivo e de qualidade tanto para os profissionais quanto para os alunos no processo de escolarização, como o investimento em “programas e formação docente destinados à alfabetização de imigrantes”. (Molinari, 2016, p. 208).

Outro estudo que teve foco na escolarização foi a pesquisa de Miyahira (2015), que estudou o processo de escolarização de crianças migrantes (nordestinos) e imigrantes (bolivianos) numa mesma realidade escolar também no Estado de São Paulo, mas dessa vez na Capital. O pesquisador constatou que as escolas não oferecem programas específicos nem tratam do tema migração (interna ou externa) em seus projetos pedagógicos, seguindo o preceito de que se a escola é democrática, logo tratavam todos os alunos igualmente. Isso não seria problema se não existissem desigualdades entre os sujeitos, como a questão social, cultural e, principalmente, a língua, no caso dos estrangeiros.

Já o estudo de Soares (2015) versa sobre outro tipo de imigração em sala de aula. Diferentemente dos trabalhos de Molinari e Miyahira, esta pesquisadora aborda crianças e jovens com outro poder aquisitivo, mas que apresentam dificuldades semelhantes, embora em menor grau. No decorrer de sua carreira como professora de História, Soares conviveu com alunos de diferentes nacionalidades, como coreanos, chineses e peruanos, o que a motivou pesquisar sobre as relações sociais entre nacionais e imigrantes em sala de aula numa escola privada (de elite) na cidade de São Paulo. A pesquisa constatou que, embora os indivíduos pertencessem a um mesmo estrato ou classe social, existia uma “disputa pelo espaço social” na escola, numa relação na qual os imigrantes se sentiam ameaçados pelos brasileiros no que se refere a este espaço, e este conflito, conseqüentemente, promovia baixa autoestima nos colegas imigrantes. Essa relação conflituosa não tinha mediação da escola, que não apresentava algum programa com vistas à inclusão e integração das culturas.

Outras pesquisas recentes tendo também os bolivianos em São Paulo como objeto de pesquisa foram a dissertação de Oliveira (2013) e a tese de Silveira Junior (2008). A primeira evidenciou os “encontros e os confrontos” na relação entre estudantes bolivianos e brasileiros numa escola em São Paulo, concluindo que existe um grande isolamento das crianças imigrantes na escola, por consequência de agressões sofridas pelos nacionais. Já a pesquisa de Silveira Junior (2008) versa sobre a educação transitória, enfatizando as marcas deixadas no indivíduo pelo processo de imigração. Nesse trabalho, o autor, recorrendo à Filosofia e à Filologia, defende que não é possível fazer educação sem antes reconhecê-la como movimento: “semelhante transitoriedade fundamental da educação quando é tolhida, no sedentarismo e na paralisia, torna árida, senão impossível a experiência pedagógica, pois a nega em sua dimensão dinâmica e movente”.

O tema também é pesquisado em programas de pós-graduação em Psicologia, como a pesquisa realizada por Rodrigues (2015) em Porto Velho, Rondônia, que, vivendo numa região de fronteira entre Brasil e Bolívia, sempre conviveu com a presença desses estrangeiros desde o tempo de escola, quando teve colegas bolivianos, até na vida adulta, quando atendia, como psicóloga, famílias bolivianas. Seu trabalho, portanto, trata das relações interculturais no processo de escolarização numa escola de fronteira. Entre outras coisas, a autora fala que embora houvesse um acordo entre os países¹, não houve

¹ Decreto nº 6.737 de 12 de janeiro de 2009, que “Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho

nenhuma ação política, ou iniciativa que preparasse o município em questão – Guajará-Mirim – para a recepção e atendimento desses povos, principalmente na área educacional, e em decorrência disso, o processo de ensino-aprendizagem para as crianças bolivianas era precário.

Estudando a migração pelo viés da Psicologia, Zozzoli (2009) objetivou o papel da escola no processo de inclusão e exclusão do aluno migrante, com foco na afetividade. A pesquisadora identificou que crianças provenientes da Região Nordeste do Brasil que viviam e estudavam em São Paulo, portanto migrantes, não encontravam espaço para se expressarem nem para desenvolver suas identidades, e ainda sofriam com preconceito e discriminação em sala de aula, o que prejudica no processo de aprendizagem. A pesquisa ressalta que existe um grande problema no que se refere à língua portuguesa e suas variações:

O discurso escolar brasileiro, por exemplo, é perpassado pela noção de que a língua portuguesa é homogênea, ignorando as suas diferentes variações. Essa noção está relacionada às relações de poder que existem entre as regiões do país. Há por exemplo quem pense que a variante paulista é neutra e quem desvalorize o dialeto nordestino. (ZOZZOLI, 2009, p. 44).

Segundo a autora, a exclusão escolar ocorre, neste caso, pela língua, não por ser outro idioma, mas por ter uma variação diferente da mesma língua, e isso se agrava pelo fato de ser de uma região menos desenvolvida que a região receptora, e assim é tratada como inferior.

Outra pesquisa da área da Psicologia que também tratou de migração, foi o estudo de Rodrigues (2007), neste caso estudando um grupo de imigrantes latino-americanos no ensino superior (graduação e pós-graduação). A pesquisa teve como objetivo investigar o processo de aculturação desses imigrantes no Brasil, e identificou algumas dificuldades dos imigrantes neste processo, tais como moradia, alimentação, clima e idioma.

Pode-se ainda encontrar o tema “educação e migração” em programas de pós-graduação mais específicos, como o estudo sobre territorialidades de escolares migrantes, de Costa (2015), submetido ao Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal de Goiás, ou a pesquisa de Fernandes (2014) do Programa de Pós-Graduação em Sociedade, Cultura e Fronteiras, que estudou a (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira.

a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz da Serra, em 8 de julho de 2004”. (BRASIL, 2009).

Esses trabalhos deixam claro a existência de um problema na educação básica brasileira, que também se estende para outros níveis do ensino: um problema na inclusão escolar de alunos migrantes, sejam nacionais ou estrangeiros. Desse achado decorre o problema desta pesquisa, que está delimitado no parágrafo a seguir.

Com base na análise bibliográfica, observou-se que num primeiro momento tem-se a tendência de considerar como problema central da escolarização dos migrantes no Brasil a exclusão escolar de modo geral. No entanto, ao analisar os dados e discursos apresentados nos trabalhos revisados e nas entrevistas feitas no decorrer desta pesquisa, nota-se uma inferiorização étnica (e/ou econômica) sofrida por determinados grupos de alunos, inclusive migrantes (brasileiros e estrangeiros) no cotidiano escolar, seja dentro ou fora de sala de aula, ou seja, existe inclusão/exclusão seletiva de acordo com as características étnicas, culturais e econômicas desses alunos. Um dos fatores que mais agrava essa situação, é a falta de iniciativas ou políticas públicas que visem a atender esta demanda.

Também foi possível constatar que existe um problema na relação entre os nacionais e os estrangeiros, entre os “estabelecidos e os outsiders” (ELIAS, 2000) dentro da sala de aula, que se lança na escola, e que, por sua vez, desemboca no sistema educacional, e vice-versa, pois não há uma política pública ou legislação que oriente as escolas com ações no sentido de dar conta dessa demanda. Por mais bem estruturadas que as escolas estejam, há uma falha na inclusão escolar dos estrangeiros. Falta uma orientação para trabalharem no sentido de atender as necessidades que vêm da heterogeneidade dentro da escola, sobretudo cultural e linguística.

Os trabalhos listados anteriormente deram suas contribuições versando principalmente sobre a ótica da etnografia, com ênfase numa abordagem social no que implica a relação entre a cultura do sujeito, isto é, a bagagem nativa trazida do país de origem, e a nova cultura do país que o recebe, como também trataram das relações sociais estabelecidas com os nativos brasileiros, na maioria das quais se pode observar uma inclinação dos estabelecidos a se sentirem “humanamente superiores” (ELIAS, 2000, p. 19). De modo que os objetos das pesquisas levantadas se restringiram a nacionalidades em situação e em locais específicos no país, ou seja, de uma dada situação e questões pontuais.

Esta pesquisa, no entanto, trata de uma questão mais geral e quantitativa, tendo como objetivo alcançar todas as regiões do Brasil e as características referentes à

presença de imigrantes matriculados na educação básica em toda extensão do território brasileiro, como quantidade e distribuição, concentração ou prevalência de uma determinada nacionalidade em uma determinada região do país, e nacionalidades mais presentes na escola, assim como a problemática curricular no que se refere ao reconhecimento da heterogeneidade cultural e de idioma.

Hoje se discute a necessidade da implementação de políticas públicas destinadas aos imigrantes presentes nas escolas brasileiras, por consequência de uma possível demanda presente nessas escolas, sobretudo nas públicas, as quais deixam a desejar no reconhecimento dessa heterogeneidade (principalmente de língua e cultura) entre imigrantes e locais, e, portanto, existe uma deficiência no atendimento às crianças².

Diante das recentes discussões citadas anteriormente acerca da temática de migração e educação, especialmente da possível demanda por políticas públicas voltadas para a inclusão de estudantes estrangeiros na educação básica brasileira, também de debates recentes em eventos científicos e dentro do grupo de pesquisa³ do qual este pesquisador é membro, surgiram as seguintes perguntas: qual o quantitativo de estrangeiros presentes nas escolas brasileiras? Este quantitativo é suficiente para explicar uma possível falha no atendimento às heterogeneidades presentes nas escolas? Qual a expressão quantitativa de crianças e jovens provenientes dos novos fluxos migratórios? Quais etnias mais expressivas e em quais regiões se concentram? O que se tem feito em países tradicionalmente receptores de imigrantes, inclusive na América do Sul sobre acolhimento, reconhecimento e aceitação de outras culturas? O bilinguismo na escola seria uma solução para os problemas de escolarização de estrangeiros? A implementação de alguma política específica mudaria a oferta do serviço educacional em comparação ao que já temos, inclusive para os nacionais? A educação multicultural é uma possível solução para problemas na inclusão de imigrantes na escola?

Para responder a essas perguntas, foi preciso elaborar um panorama da distribuição dessas nacionalidades na escola brasileira, a fim de contextualizar com a necessidade da implementação de uma política pública de inclusão e integração desses estrangeiros ao modelo educacional nacional, e ainda relacionando com o que se tem feito em países ou regiões tradicionalmente receptoras de imigrantes, como Estados Unidos,

² Para maiores explicações sobre o tema, consultar os trabalhos de Rodrigues (2016), Molinari (2016), Miyahira (2015), Fernandes (2014), Oliveira (2013).

³ Grupo de Pesquisa Movimentos Migratórios e Educação do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

que, de acordo com Bartlett e Oliveira (2017), só de imigrantes hispânicos, somavam 54 milhões de indivíduos em 2013, o que contabilizava 17,1% da população do país, enquanto que na Europa, adentraram aos países membros da União Europeia um total de 3,8 milhões de imigrantes, segundo dados da Eurostat⁴.

No que se refere aos nossos vizinhos na América do Sul, a Argentina é um bom exemplo com um significativo número de imigrantes e que já contempla a educação para imigrantes em sua lei de imigração. De acordo a pesquisa de Novaro (2017), a qual traz dados do censo de 2010, essa população ultrapassa um milhão de pessoas. Dentre estes, há um número expressivo de paraguaios, que somam 550.713 pessoas (o que equivale a 30% da população imigrante), e de bolivianos, que são 345.272 (19%). Esses dados mostram que existe um grande e recente fluxo migratório entre os países sul-americanos, incluindo o Brasil.

Refletindo, então, com base nesses dados apresentados nas pesquisas levantadas, o objetivo geral dessa tese foi averiguar a distribuição dos alunos imigrantes recentes (censo escolar 2016 e 2017) na educação básica no Brasil, analisando a relação entre a informação quantitativa, a necessidade da implementação de políticas públicas voltadas para sua inclusão social e escolar, seja ela geral ou local, e os eventuais problemas para inclusão, com foco nas possibilidades de atendimento à demanda da diversidade na escola por meio de um modelo educacional que adote uma educação multicultural.

Então, para tentar atingir essa proposta geral, delimitou-se os seguintes objetivos específicos: *estruturar* um banco de informações quanto a presença dos alunos estrangeiros nas escolas brasileiras, de acordo com o Educacenso 2016 e 2017; *sistematizar* para cada um dos Estados brasileiros, por meio de mapas construídos o conjunto de informações obtidas; *correlacionar* a distribuição de matrículas de alunos estrangeiros no Brasil, de acordo com a nacionalidade e a região no Brasil onde residem; *discriminar* as regiões de concentração de cada nacionalidade imigrante; *buscar* exemplos internacionais do atendimento às crianças imigrantes na escola; *discutir* possíveis ações pelas quais a legislação brasileira possa atender as demandas dos alunos estrangeiros, tendo como base exemplos exitosos de países tradicionalmente receptores de imigrantes; *constatar* o que de fato existe na realidade brasileira com imigrantes na escola;

⁴ Estatísticas da migração e da população migrante. Disponível em: < http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Migration_and_migrant_population_statistics/pt>. Acesso em: 31 maio 2017.

contextualizar o que tem sido feito em outros países (tendo como referência o multiculturalismo e sua importância na inserção de imigrantes) para melhorar a inclusão de alunos de origem estrangeira; *correlacionar* a experiência de brasileiros emigrantes que têm filhos estudando no exterior com as necessidades de imigrantes no Brasil; e *analisar* o que baseia o discurso de exclusão escolar dos imigrantes presentes em outras pesquisas.

De forma preliminar, diante do conjunto de informações sobre a temática, como os dados oferecidos pelas pesquisas elencadas na revisão bibliográfica, a hipótese desta pesquisa partiu da informação de que existe uma presença significativa de alunos migrantes nas escolas brasileiras, o que fez surgir um discurso de exclusão escolar desses alunos, que seria consequência da eventual falta de políticas públicas voltadas para sua inclusão, como pedagogias que utilizem a própria diversidade cultural e regional dos alunos (nacionais e estrangeiros) e o ensino bilíngue, com ênfase na integração das culturas e a inclusão de todos no processo de escolarização.

Para buscar responder aos questionamentos levantados e à hipótese previamente apresentada sobre o problema da exclusão dos alunos imigrantes, foi preciso recorrer a um trabalho estatístico e de análise bibliográfica, como será apresentado nos capítulos que seguem.

CAPÍTULO I

MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E OUTROS CONCEITOS

Neste capítulo, serão introduzidos os principais conceitos que formarão a base teórica desta pesquisa. Tratar-se-á de um caminho percorrido com a finalidade de situar o leitor no objeto da tese, desde o conceito de migrante, necessária para caracterizar a população a ser estudada, até a literatura que versa sobre proposituras de uma educação multicultural, que é pensada como uma possível solução para amenizar as distâncias resultantes da diversidade dentro da escola.

Como auxílio a este item, serão utilizados dispositivos legais (leis e decretos), que tratam da temática migração no Brasil, a fim de trazer os conceitos e o entendimento do Governo Federal acerca dos fluxos migratórios. O principal documento considerado neste capítulo, portanto, é a nova Lei de Migração brasileira (Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017), que trata, além da imigração, de outros conceitos como refugiados, exilados, residentes fronteiriços e apátridas.

1.1 FLUXO MIGRATÓRIO E SEUS CAMINHOS: MIGRAÇÃO, IMIGRAÇÃO E EMIGRAÇÃO

Inicialmente, serão trazidas as definições de imigrante e emigrante segundo o entendimento do governo federal, no texto da nova Lei de Migração.

II – imigrante: pessoa nacional de outro país ou apátrida que trabalha ou reside e se estabelece temporária ou definitivamente no Brasil;
III – emigrante: brasileiro que se estabelece temporária ou definitivamente no exterior. (BRASIL, 2017).

O conceito “I – migrante”⁵ foi vetado⁶ na sanção desta lei, por já estar contemplado nos demais termos.

Após o conhecimento dos conceitos de migrante, imigrante e emigrante, na forma objetiva da lei, serão apresentadas algumas concepções que versam sobre a temática dos

⁵ I – migrante: pessoa que se desloca de país ou região geográfica ao território de outro país ou região geográfica, incluindo o imigrante, o emigrante, o residente fronteiriço e o apátrida. (BRASIL, 2017).

⁶ Razões do veto: o dispositivo estabelece conceito demasiadamente amplo de migração, abrangendo inclusive o estrangeiro com residência em país fronteiriço, o que estende a todo e qualquer estrangeiro, qualquer que seja sua condição migratória, a igualdade com os nacionais, violando a Constituição em seu artigo 5º, que estabelece que aquela igualdade é limitada e tem como critério para sua efetividade a residência do estrangeiro no território nacional. (BRASIL, 2017).

movimentos migratórios. Antes mesmo de se pensar a imigração como um fato isolado, como consequência ou expressão de uma dada situação individual, é preciso entender que os deslocamentos de populações, incluindo suas razões, como conflitos sociais ou manifestações da natureza, fazem parte da dinâmica social global, e o migrante é, portanto, o “resultado de uma necessidade de deslocamento”. (PÓVOA NETO; FERREIRA, 2005). Assim, ainda segundo estes autores, os estudos migratórios devem ser entendidos:

Como um campo de investigação científica que indaga sobre os movimentos espaciais de população, no passado e no presente, qualificando e quantificando as regularidades encontradas, relacionando tais processos à formação de identidades e subjetividades e procurando extrair consequências em termos de formas de intervenção, estatal ou não, com vistas ao contexto social mais amplo. (PÓVOA NETO; FERREIRA, 2005).

Neste sentido, como o processo de imigração é encarado como um evento naturalmente constituído pela dinâmica social, a finalidade dos estudos migratórios é entender as razões pelas quais as migrações acontecem e as consequências trazidas para os deslocados e para a sociedade receptora, no sentido de compreender tais motivos como parte de um todo, pois estes não são fatos isolados do que está acontecendo em todos os países do mundo, e assim apontar caminhos que atendam as demandas de toda a sociedade no contexto atual. (PÓVOA NETO; FERREIRA, 2005).

Diante dessa concepção, pode-se perguntar então por que os fluxos migratórios ainda demandam extensas discussões e crises políticas ao redor do mundo? Não é fácil responder a esta pergunta com uma simples afirmação, pois quando se fala em migração, principalmente quando se trata de deslocamentos internacionais, deve-se falar de fronteiras, logo a questão política internacional vem à tona, especialmente quando se sabe que os países estão divididos entre países ricos e países pobres e, naturalmente, esses deslocamentos se tornam questão global quando se trata de populações pobres indo para países ricos, pelo menos aquilo que ultrapassa o necessário⁷ entendendo necessário segundo o país imigrante, pois, ultrapassando esse “necessário” a recepção de estrangeiros pode causar uma instabilidade econômica. (GOMES, 2005).

Além disso, e pelo mesmo motivo de fronteira, a imigração demanda questionamentos acerca da disputa cultural, ou seja, a introdução de imigrantes no

⁷ Segundo Sayad (1998), os imigrantes são um grupo necessário, porém em caráter provisório e numa quantidade que apenas preencha as vagas de trabalho às quais os cidadãos nativos abrem mão, ou seja, os subempregos.

território nacional implica que outra cultura adentra ao país receptor e então se corre o risco de perda de identidade nacional (SEYFERTH, 2005), ao mesmo tempo em que se tem o medo de perda de identidade do imigrante. (SAYAD, 2010; HAESBAERT, 2005; FERREIRA, 2005).

Neste sentido, Sayad (2010) traz um estudo fundamental, no que diz respeito à identidade do imigrante (emigrado), no qual a questão da imigração precisa ser investigada levando em consideração as duas faces que acompanham o mesmo processo, isto é, que o imigrante adentra numa nova realidade (nova cultura) trazendo a sua:

Assim, imigrar é imigrar com sua história (sendo a imigração também parte dela), com suas tradições, suas maneiras de viver, de sentir, de agir e de pensar, com sua língua, sua religião, assim como todas as demais estruturas sociais, políticas e mentais da sua sociedade, não sendo as primeiras mais que a incorporação das segundas, em resumo, sua cultura. (SAYAD, 2010, p. 22)⁸.

Sayad (2010) nos convida a pensar o imigrante não só como alguém que adentra um país em busca de melhores condições de vida, mas um sujeito que, antes de entrar no novo território, saiu de algum lugar, lugar de onde (na condição de emigrado) leva toda sua bagagem cultural, e que não pode ser desconsiderado pelos estudiosos das imigrações. Por esta razão, este sociólogo considera que emigrado e imigrante são duas faces de uma mesma moeda e não podem ser estudados como conceitos dissociados um do outro.

Além dessas definições de migrantes, é preciso atentar para os motivos que fizeram e fazem as pessoas saírem de sua terra em busca de melhores condições de existência, ou mesmo para resguardarem suas vidas. São vários os motivos, desde pessoais, perseguição política, motivo de guerra etc. Essas modalidades ou definições de migração, serão abordadas no próximo item deste capítulo.

1.2 O FLUXO HUMANITÁRIO: ASILADOS POLÍTICOS E REFUGIADOS

Além das modalidades de migração espontânea, que tratam os conceitos puramente em sua definição, existem aqueles que migram contra sua vontade, pelo

⁸ Tradução própria do autor. Original em espanhol: Así, inmigrar es inmigrar con su historia (siendo la inmigración misma parte integrante de esta historia), con sus tradiciones, sus maneras de vivir, de sentir, de actuar y de pensar, con su lengua, su religión así como todas las demás estructuras sociales, políticas y mentales de su sociedad, no siendo las primeras más que la incorporación de las segundas, en suma, con su cultura. (SAYAD, 2010, p. 22).

impulso da vida, em resguardá-la, e são acolhidos e protegidos pelo país que os recebe. Dentre as modalidades de migração mais presentes nos últimos anos no Brasil, estão as por motivo humanitário: os asilados políticos e os refugiados.

De acordo com a nova Lei de Migração (Lei 13.445/2017), os conceitos de asilados e refugiados são definidos de acordo com dispositivos específicos, que tratam de seus conceitos e aplicabilidade.

Asilo político pode ser solicitado em duas condições: fora do país, denominado diplomático, pode ser solicitado “em legações, navios de guerra e acampamentos ou aeronaves militares brasileiras” (BRASIL, 2017); ou dentro do país, denominado territorial, se configura assim “quando solicitado em qualquer ponto do território nacional, perante unidade da Polícia Federal ou representação regional do Ministério das Relações Exteriores” (BRASIL, 2017).

O asilo diplomático está garantido pelo Decreto nº 42.628, de 13 de novembro de 1957, assinado pelo então presidente Juscelino Kubitschek. Esse decreto se resume à promulgação da Convenção sobre Asilo Diplomático, assinada em Caracas em 28 de março de 1954, que versa, grosso modo, sobre a proteção que um Estado Membro da Organização dos Estados Americanos, em condições mencionadas no parágrafo anterior, fora do seu território, dá a alguém que sofre perseguição política em seu país, sem nada em troca, como informações privilegiadas, por exemplo. No entanto, nenhum país membro é obrigado a oferecer esse tipo de asilo, nem tampouco justificar os motivos pelos quais negou, caso haja uma resposta negativa a um pedido.

O texto completo da Convenção pode ser acessado na própria lei, no idioma original do documento, escrito em língua espanhola, ou a tradução em português também pode ser facilmente encontrada na internet, no site da organização⁹.

Já o asilo territorial é garantido pelo Decreto nº 55.929, de 19 de abril de 1965, que promulga a “Convenção sobre Asilo Territorial, assinada em Caracas, a 28 de março de 1954, por ocasião da 10ª Conferência Iberoamericana” (BRASIL, 1965).

Outro aspecto do fluxo migratório humanitário, e que está mais presente no Brasil nos últimos anos é a imigração síria e em 2018 a imigração venezuelana mais latente é a modalidade de refugiado (EL PAÍS, 2018). Também reconhecida pela nova Lei de

⁹ No caso desta pesquisa, o documento traduzido para a língua portuguesa foi acessado no site do Departamento de Assuntos Jurídicos internacionais da Organização dos Estados Americanos (OAS – *Organization of American States*). Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-46.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

Migração (13.445/2017), a questão dos refugiados também dispõe de documento próprio, o Estatuto dos Refugiados de 1951, definido e implementado pela Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997, assinada pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

No primeiro artigo do documento, o conceito é apresentado da seguinte maneira:

Art. 1º Será reconhecido como refugiado todo indivíduo que:

I – devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontra-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se a tal proteção de tal país;

II – não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;

III – devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país. (BRASIL, 1997, Título I, Seção I).

Além da forma de reconhecimento do conceito de refugiado descrito na Lei, ela ainda garante que o benefício se estenda ao seu cônjuge, aos seus descendentes e ascendentes e a outros parentes que dele dependam financeiramente. Também são garantidos aos refugiados, direitos como cédula de identidade, carteira de trabalho e documento de viagem. O reconhecimento da condição de refugiado pode ser solicitado a qualquer autoridade migratória na fronteira, mesmo que este tenha ingressado irregularmente no território do país.

1.3 O BRASIL E OS RECENTES FLUXOS MIGRATÓRIOS (IMIGRAÇÃO E REFÚGIO)

Como mencionado no item anterior, existe um novo movimento migratório no Brasil, que acompanha outros fluxos no mundo, como a entrada de imigrantes e refugiados na Europa (CASTRO, 2016), mas que difere pelo fato do Brasil ser um país em desenvolvimento, ou seja, não pertence ao “eixo norte”¹⁰, dos países considerados ricos e, consequentemente, não é “tradicionalmente” um país de destino para imigrantes.

Quais as possíveis razões que leva o Brasil a se tornar destino imigratório e quem são esses imigrantes? Nesse item serão abordados aspectos que se referem à atual posição do Brasil diante do mundo a fim de buscar pistas que possam estar relacionadas aos motivos da atração de estrangeiros pelo país.

¹⁰ A expressão faz menção à regionalização Norte-Sul, na qual os países que estão localizados no Hemisfério Norte da Terra, conhecidos anteriormente como países de 1º mundo ou desenvolvidos, são mais ricos e mais desenvolvidos que os países do Sul, pobres ou em desenvolvimento, antigos 2º e 3º mundo. (PENA, 2018).

Embora o Brasil esteja diante de uma crise política e financeira que se iniciou há três anos, incluindo o impeachment, melhor dizendo, golpe que derrubou a presidente Dilma Rousseff em 2016, a imagem do Brasil na última década era totalmente o oposto do que se vê hoje. O país era visto como um dos mais promissores dentre os países em desenvolvimento, figurando entre as maiores economias do mundo, e sediando grandes eventos esportivos mundiais, a Copa do Mundo de Futebol em 2014, e os Jogos Olímpicos do Rio em 2016, ou seja, o Brasil estava mundialmente em evidência.

“Um país imune à crise?” Era o que se perguntavam os brasileiros e o resto do mundo no ano de 2010. Ao mesmo tempo que o Brasil crescia, o consumo aumentava e havia mobilidade social, com surgimento de uma nova classe média, vários países no mundo estavam em crise desde 2007, inclusive países da Europa, países da América Central e do Sul e Estados Unidos. (ECODEBATE, 2010).

Concomitantemente a este cenário, um terremoto devastou o Haiti em 2010, e o Exército Brasileiro estava à frente do comando da missão da ONU para estabilidade daquele país desde 2004, sendo uma referência para haitianos. A partir do ano da tragédia, o fluxo de haitianos para o Brasil cresceu e se tornou intenso, fazendo o governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, anistiar a entrada desses imigrantes, oferecendo refúgio.

O Brasil também abriu as portas para receber refugiados sírios, em decorrência das revoltas e os conflitos que resultaram da “Primavera Árabe”, a partir de 2012. Embora com uma parcela pequena de refugiados, com um número aproximado de 10.000 entre os anos de 2010 e 2014, o Brasil estava de portas abertas para receber essas pessoas. (ACNUR, 2017; ONU, 2017).

Atualmente, o fluxo mais recente de entrada de imigrantes e refugiados no Brasil está vindo da Venezuela, que atravessa uma crise política e social. Mas além do Brasil, eles também buscam outros países, como o Equador, que já recebeu meio milhão de venezuelanos depois dessa crise. No Brasil, segundo um relatório da Fundação Getúlio Vargas (FGV), entre os anos de 2014 e 2017, as solicitações de refúgio de venezuelanos no país já somavam 22 mil. (FGV, 2018). Esse fluxo tem aumentado em 2018, e causado alguns transtornos no Estado de Roraima, principalmente na primeira cidade na fronteira com a Venezuela, Pacaraima.

Em 2018 esse número continua crescente. Segundo dados da Polícia Federal, só no primeiro semestre de 2018 já foram feitos mais de 16 mil pedidos de refúgio de

Venezuelanos apenas no Estado de Roraima, tendo uma estimativa de entrada de 500 pessoas por dia na fronteira de Pacaraima. (G1, 2018).

O Ministério da Justiça, com dados da Polícia Federal, lançou um documento que mostra o quantitativo de pedidos de refúgio no Brasil. A imagem a seguir mostra o resumo dos pedidos no último ano (2017), na terceira edição do documento.

Gráfico 1 – Solicitação da condição de refugiado no Brasil em 2017.



Fonte: Ministério da Justiça.

Pode-se observar, com base nos dados apresentados no gráfico 1, que a Venezuela representa a maioria dos pedidos de refúgio (53%), seguida de países da África (15%), da América Central (14%) e da Ásia (6%).

Nota-se, portanto, que além a imigração espontânea e de trabalho, os recentes fluxos de entrada de estrangeiros no Brasil têm grande expressão dos que pedem refúgio.

1.4 MOVIMENTOS MIGRATÓRIOS E OUTROS CONCEITOS

Concomitantemente aos estudos migratórios, outros conceitos tomam forma, especialmente quando se considera a subjetividade dos migrantes. Esses conceitos tratam

de componentes identitários do indivíduo, que de certa forma afloram e vêm à tona numa situação de migração, como a identificação com a terra natal implícita na “solidão de não pertencer” à nova terra (BEZERRA JR, 2005), sentindo assim, em decorrência do embate entre as duas condições de existência, no imigrante-emigrado, o que Sayad (2010) intitula de *la doble ausencia*.

Neste sentido, serão debatidos nos itens subsequentes, alguns conceitos como território, identidade e multiculturalismo, na relação com o sujeito que migra.

1.4.1 Território e suas derivações

Nesse contexto é preciso situar outro conceito essencial na compreensão do migrante, que é o conceito de território na perspectiva humana e suas derivações: territorialidade, desterritorialização, re-territorialização. (COELHO NETO, 2013). O termo território é originalmente utilizado pela geografia e tem sua origem na palavra terra, no entanto, hoje se tem usado em outros campos das ciências humanas, especialmente quando se fala da relação do ser humano com o lugar de origem, portanto, ao sentimento entre o homem e a terra.

A despeito da existência de controvérsias etimológicas acerca da origem e da evolução da palavra território, Haesbaert destacou dois sentidos largamente difundidos (inclusive academicamente) que são tributários do latim: o primeiro, predominante, referido à terra, tomando o território como materialidade; e o segundo, menos frequente, relacionado aos sentimentos que o território provoca, ou seja, “(...) medo para quem dele é excluído, de satisfação para aqueles que dele usufruem ou com o qual se identificam”. (COELHO NETO, 2013, p. 24).

A concepção do termo território apresentada por Haesbaert (2004) e suas derivações se voltam para as questões referentes aos sentimentos humanos em relação a sua terra de origem. É este sentido do uso do termo território, portanto, que será empregado nesta pesquisa.

Sendo assim, o emigrado carrega consigo um território que vai além do físico e geográfico, é o que Haesbaert (2005) considera como “espaço de identificação cultural”, que, grosso modo, é o sentido simbólico da terra natal, um lugar de referência com o qual o sujeito desenvolve uma identificação.

Nas palavras deste autor, trata-se de

Um migrante desterritorializado no sentido cultural ou simbólico, na medida em que, destituído de seu lugar e de suas paisagens de origem, ele se vê destituído

também de valores, símbolos, que ajudavam na construção de sua identidade. (HAESBAERT, 2005, p. 37).

Portanto, além da perda de seu antigo espaço geográfico, o migrante sofre a perda de uma identidade cultural ligada ao território, ou seja, além da distância geográfica, ele está distante também de sua cultura e de traços que o identificam com a terra de onde saiu. (HAESBAERT, 2005).

No entanto, devemos atentar que essa condição de desterritorialização não é a mesma para todo tipo de migrante. Existe uma diferença, por exemplo, entre os migrantes ricos e migrantes pobres, entre aqueles que escolhem migrar e aqueles para os quais a migração é a única saída:

Desterritorialização, para os ricos, pode ser confundida como uma multi-territorialidade segura, mergulhada na flexibilidade e em experiências múltiplas de uma mobilidade “opcional”. Enquanto isso, para os mais pobres, a desterritorialização é uma multi ou, no limite, a-territorialidade insegura, onde a mobilidade é compulsória, resultado da total falta de opção, de alternativas, de “flexibilidade”, em “experiências múltiplas” imprevisíveis em busca da simples sobrevivência física cotidiana. (HAESBAERT, 2001, p. 1775)

É preciso ter cautela, portanto, ao estudar a condição de migrante, principalmente quando se fala em desterritorialização, pois existem situações distintas como, por exemplo, a diferença entre migrante rico e migrante pobre, pelo simples fato de que um escolheu migrar e o outro tinha como única opção a migração. Isto é, enquanto o rico escolhe um país com o qual se identifica culturalmente ou deseja viver a experiência de uma nova cultura, o pobre vê a migração como uma forma de resgate ou manutenção da dignidade, ou seja, a imigração é a única opção diante das condições adversas. (HAESBAERT, 2005).

No Brasil pode-se constatar que ambas as imigrações (ricos e pobres) estão presentes e expressas, conseqüentemente, na realidade de algumas escolas (MOLINARI, 2016; SOARES, 2015). E um dado que se soma a este fato, está presente nos estudos levantados por Martuscelli (2015, p. 156), que constatou que “a migração infantil é parte de um fenômeno contemporâneo que muda e modela o mundo em que vivemos, no qual 11% de todos os fluxos migratórios é composto por jovens e crianças menores de 20 anos”. Ou o recente estudo de Rodrigues (2016, p. 71), mais específico na área de imigração e educação, o qual mostra: “o número de crianças estrangeiras matriculadas nas escolas públicas, somente no Estado de São Paulo, em 2010, é expressivo: 13.624”,

comparando ao total de alunos imigrantes matriculados em todo território nacional. Dados como esse trazido por Rodrigues (2016) é o que interessa a esta pesquisa.

1.4.2 Identidade

Um dos conceitos fundamentais nos estudos migratórios é identidade. Compreender o migrante além da sua condição de deslocado é entender inclusive as razões pelas quais a migração acontece e, no caso desta pesquisa, entender também o processo no contexto mundial contemporâneo. O conceito de identidade aqui apresentado, será elencado com o entendimento cultural do mundo pós-moderno, e a modernidade líquida. (BAUMAN, 2001; HALL, 2015).

Portanto, ao se defrontar com a identidade de cada um dos sujeitos envolvidos em um processo de imigração, é preciso compreender primeiro como a identidade é definida na situação global dos dias atuais, isto é, inserida na percepção de mundo pós-moderno, ou “líquido” no qual os indivíduos vivem. A identidade hoje não é mais compreendida apenas como uma representação da cultural nacional (vinculada a um Estado-nação) ou étnica, vai além disso, numa construção, desconstrução e reconstrução de espaço, tempo e vivências. Ela permeia processos, é transitória, “líquida”, influenciada por diversos meios, especialmente quando exposta a uma “cultura global”. Para entender melhor essa nova percepção de identidade global, ou “identidade cultural pós-moderna”, foi preciso recorrer à transcrição do seguinte excerto:

Alguns teóricos argumentam que o efeito geral desses processos globais tem sido o de enfraquecer ou solapar formas nacionais de identidade cultural. Eles argumentam que existem evidências de um afrouxamento de fortes identificações com a cultura nacional, e um reforçamento de outros laços e lealdades culturais, “acima” e “abaixo” do nível de Estado-nação. As identidades nacionais permanecem fortes, especialmente com respeito a coisas como direitos legais e de cidadania, mas as identidades locais, regionais e comunitárias têm se tornado mais importantes. Colocadas acima do nível da cultura nacional, as identificações “globais” começam a deslocar e, algumas vezes, a apagar as identidades nacionais.

Alguns teóricos culturais argumentam que a tendência em direção a uma maior interdependência global está levando ao colapso de *todas* as identidades culturais fortes e está produzindo aquela fragmentação de códigos culturais, aquela multiplicidade de estilos, aquela ênfase no efêmero, no flutuante, no impermanente e na diferença e no pluralismo cultural descrita por Kenneth Thompson (1992), mas agora numa escala global – o que poderíamos chamar de *pós-moderno global*. Os fluxos culturais, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de “identidades partilhadas” – como “consumidores” para os mesmos bens, “clientes” para os mesmos serviços, “públicos” para as mesmas mensagens e imagens – entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo. À medida que as culturas nacionais se tornam mais

expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural. (HALL, 2015, p. 42).

Ou seja, as culturas nacionais tendem a se dissolverem diante da incorporação de uma cultura global, sem fronteiras, que moldam identidades de acordo com afinidades em diversos segmentos em diferentes lugares do mundo. Com isso, as fronteiras culturais, quando existem, passam a ser outras, diferentes das fronteiras territoriais.

1.4.3 Multiculturalismo e educação

Um tema que não se pode deixar de lado quando se trata de educação é diversidade, sobretudo num país de dimensões continentais onde o povo e a cultura são diversos, como o Brasil. Neste prisma da diversidade, um conceito que há bastante tempo vem sendo discutido, e que hoje está em evidência seja pelo trabalho de movimentos em defesa de grupos étnicos, raciais, culturais e linguísticos, como resultado dos novos movimentos migratórios, ou pelo desafio enfrentado pela escola em decorrência da heterogeneidade presente nela, é o multiculturalismo (BANKS, 2006; CANDAU, 2008).

Atentando para a presença do tema na escola, pode-se concordar com Candau e Anhorn (2000, p. 1), quando elas dizem que “a problemática das relações entre diversidade cultural e cotidiano escolar constitui um tema de especial relevância para a construção de uma escola verdadeiramente democrática hoje”.

Este pensamento foi visto também em trabalhos de Banks, especialmente em sua proposta de uma educação multicultural, a qual apresenta como sugestão uma mudança não só curricular, mas da escola como um todo. Segundo este autor, a mudança curricular é apenas um dos passos que a escola pode fazer para diminuir as distâncias e reduzir intolerância dentro da escola, pois deve-se atentar para outros fatores ou dimensões, como “a integração dos conteúdos, o processo de conhecimento, a redução de preconceito, a equidade pedagógica e a viabilização da estrutura social e cultural da escola”. (BANKS, 2006, p. 20).

Em relação às dimensões anteriormente apresentadas, Banks as desenvolve como proposta e as apresenta por meio de um esquema, complementando com o que deve ser reformado pela escola, inclusive algo que é mais gritante quando se fala em aluno imigrante, a língua:

Os componentes da escola que devem ser reformados para implementar a educação multicultural incluem a capacidade da escola de promover relacionamentos, a interação verbal entre professores e alunos, a cultura da escola, o currículo, as atividades extracurriculares, as atitudes frente aos idiomas da minoria. (BANKS, 2006, p. 33)

Além disso que se apresenta claramente na proposta da escola, ele acrescenta o seguinte pensamento sobre o que a escola ensina aos alunos de forma indireta, no currículo oculto:

Quando a reforma escolar for implementada, uma maior atenção deve ser dada ao currículo oculto e suas normas e valores implícitos. A escola tem dois currículos, um manifesto e outro oculto. O manifesto consiste de fatores como diretrizes, livros didáticos, quadro de avisos e planos de aula. Esses aspectos do ambiente escolar são importantes e devem ser reformados para criar uma cultura escolar que promova atitudes positivas em relação aos diferentes grupos e ajude os alunos desses grupos a vivenciar o sucesso escolar. Entretanto, o currículo oculto ou latente é frequentemente mais importante que o manifesto ou declarado. O latente é tido como o que nenhum professor ensina explicitamente, mas todos os alunos aprendem. É essa poderosa parte da cultura escolar que comunica aos estudantes as atitudes da escola para com a gama de assuntos e problemas, incluindo o aspecto de como a escola os vê como seres humanos e suas atitudes em relação a homens, mulheres, alunos com deficiência, e alunos de diferentes grupos raciais, étnicos, culturais e linguísticos. (BANKS, 2006, p. 33).

Essa perspectiva é uma das mais importantes quando se lida com processo de inclusão ou exclusão escolar. Pois, embora a escola proponha, por exemplo, uma educação para todos e traz um discurso de que trata todos os alunos da mesma forma, ou seja, homogeneizando os alunos, ela está excluindo aqueles que são diferentes, pois um aluno imigrante que não fala português precisa de, no mínimo, o reconhecimento como excepcionalidade em sala de aula.

Portanto, questões como diversidade têm que ser vistas pela escola como aspectos de fundamental importância para a elaboração de seus projetos, seus discursos, isto é, pela sua visão. Um dos meios de trabalhar a diversidade ou o multiculturalismo é a proposta de um currículo que contemple estes assuntos, e isto será tratado na seção a seguir.

CAPÍTULO II

MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO

Como já introduzido inicialmente, a proposta desta pesquisa é relacionar o tema da educação com a imigração, que tem se tornado um dos temas mais urgentes no Brasil na última década, em razão dos recentes fluxos migratórios que o país tem recebido de todos os continentes, especialmente fluxos pontuais de origens como Haiti e Venezuela, países que vivem consequências de crises mais recentes e que têm presença significativa de matrícula nas escolas brasileiras.

A primeira, já bastante conhecida no Brasil, se deu em decorrência de um terremoto que devastou o Haiti, e logo o Brasil se tornou o destino de várias famílias daquele país, especialmente por receberem anistia do então presidente brasileiro. A segunda e mais recente, diz respeito ao recente fluxo de venezuelanos, e é justificada pela crise política que o país atravessa.

Este capítulo, portanto, visa a apresentar como a escola tem recebido alunos estrangeiros, e se esses fluxos migratórios têm influenciado de alguma forma os Estados e seus sistemas de ensino na maneira como recebem e oferecem educação a esses alunos, especialmente de países que historicamente são receptores de imigrantes.

Para isso, o conteúdo deste capítulo está dividido em três itens que visam a categorizar a relação entre migração e educação, com o objetivo de identificar problemas e soluções: no mundo; no Continente Americano; e no Brasil.

2.1 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO MUNDO

Na sequência são apresentadas algumas informações acerca de países que historicamente são receptores de fluxos migratórios, e que políticas ou ações são tomadas em decorrência da presença desses imigrantes na escola.

Os países apresentados nos itens a seguir, além de serem o destino de recentes fluxos migratórios, têm políticas para a inclusão de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes na escola.

2.1.1 O caso da Alemanha

Um país que tem recebido muitos refugiados nos últimos anos é a Alemanha, o que levou o país a criar a sua primeira lei para integração de migrantes e refugiados em 2016. (MORAES, 2016).

A lei garante direitos e exige deveres por parte dos estrangeiros que se instalam no país. Mesmo antes da lei, o governo já dava auxílio moradia e um apoio financeiro mensal para que eles tenham um mínimo de dignidade. Agora, a lei exige que, em contrapartida dos benefícios, o migrante e refugiado participe de “cursos obrigatórios de integração, que envolvem o ensino da língua até o nível intermediário e aulas sobre política e sociedade”. (MORAES, 2016). Caso o beneficiário não participe desses cursos, o seu benefício é cortado.

No que se refere à educação escolar, na Alemanha os imigrantes e refugiados têm direito à matrícula e permanência. Além do curso normal, a criança e jovem tem aulas de alemão e aulas em sua língua materna. A Embaixada do Brasil em Berlin, na Alemanha, disponibiliza algumas informações/orientações que o governo alemão oferece para os novos imigrantes no país:

O sistema educacional alemão difere em grande medida do brasileiro. Como os governos estaduais alemães têm autonomia sobre seu sistema de ensino, as características podem variar de Estado para Estado.

A obrigatoriedade do comparecimento à escola vigora entre os 6 anos de idade (1ª série) e a 9ª ou 10ª série, dependendo do Estado, e, no máximo, até os 18 anos de idade.

O ensino público na Alemanha é gratuito já a partir da 1ª série, devendo-se pagar, contudo, ao menos em parte, os livros escolares adotados. Os Jardins de Infância não são gratuitos. (ITAMARATY, 2018).

Além dessas informações gerais acerca do acesso à escola, existem algumas regras de conduta que o Estado orienta à família, com o intuito de ser participativa e corresponsável na formação da criança e do adolescente.

A família exerce um papel importante no desenvolvimento escolar do aluno. O interesse dos pais em participar das atividades da escola e em frequentar ativamente as reuniões com os professores é essencial para o bom desempenho escolar da criança.

Em todas as escolas alemãs existem “representante de pais” e “representante de turma”. É possível obter seus contatos na secretaria de cada escola. Além disso, existe em cada Estado um representante estadual de pais. Recomenda-se buscar contato periódico com esses representantes.

Excursões escolares, passeios, festas, natação, apresentações e eventos diversos fazem parte do currículo escolar. A criança deve participar desses eventos, pois eles oferecem oportunidades de novas aprendizagens e ampliam o domínio da

língua. A ausência do aluno em qualquer dessas atividades curriculares é justificável apenas por atestado médico.

Crianças e adolescentes que chegam à Alemanha durante o ano letivo precisam de um apoio especial. São oferecidos, nesses casos, cursos de apoio ao aprendizado da língua alemã. Para maiores informações, favor entrar em contato com a própria instituição de ensino local. (ITAMARATY, 2018).

Existem também as “escolas europeias”, as quais oferecem uma educação bilíngue. No caso da língua portuguesa, existem quatro escolas que oferecem esse tipo de ensino (Português-Alemão), duas em Berlim e duas em Hamburgo, sendo uma primária (1ª a 4ª séries) e outra secundária¹¹ (a partir da 5ª série) em ambas as cidades. (ITAMARATY, 2018; CEPEALEMANHA, 2018).

2.1.2 O caso Canadense

O Canadá é o maior exemplo de inclusão ou integração de várias etnias em um só território. Com dimensões continentais e densidade demográfica baixa, o país abriu as portas para a imigração, mas não para qualquer fluxo, pois a imigração é seletiva. Apesar de ser destino e grande receptor de imigrantes, o Canadá conta com um programa de imigração caracterizado por um sistema de pontos, que visa a selecionar quem entrará em seu território, e o principal critério é a educação, assim como ter conhecimento sobre o país. (CANADÁ, 2013).

Essa receptividade é histórica, e fez com que os canadenses se intitulassem como “um país verdadeiramente multicultural”. O governo do Canadá, no site oficial, justifica essa denominação apresentando um breve resumo sobre a formação da atual sociedade canadense:

A base de um Canadá multicultural remonta ao princípio da sua história. A sociedade aborígine era multicultural e multilingual. Os primeiros exploradores franceses e ingleses que chegaram ao Canadá nos séculos XVI e XVII integraram-se com as Primeiras Nações a fim de construir uma herança canadense única.

¹¹ “Ao encerrar o ensino primário, a criança começa a ter definida sua orientação profissional. Conforme o desempenho dela nos primeiros quatro anos de escola, o professor sugere aos pais o tipo mais apropriado de escola secundária. Há três opções:

Hauptschule, em que os alunos recebem uma formação geral básica. Após a conclusão, são encaminhados geralmente para uma formação profissionalizante que os habilita a exercer um ofício ou uma atividade na indústria ou na agricultura. Dura de cinco a seis anos.

Realschule, que habilita a frequentar cursos mais adiantados em escolas profissionalizantes, escolas secundárias vocacionais ou o segundo ciclo do ginásio. Dura seis anos.

Gymnasium, que dura oito ou nove anos, conforme o Estado federado, e propicia uma formação básica mais aprofundada. O certificado de conclusão (o *Abitur*, de importância semelhante à do vestibular brasileiro) habilita para o acesso a uma universidade ou escola superior”. (ITAMARATY, 2018).

Durante as últimas décadas do século XIX e no limiar do século XX, muitos povos do leste e do norte europeu imigraram para o Canadá em busca de terra e liberdade. Neste mesmo período, um grande número de chineses e sul-asiáticos também chegaram ao Canadá para trabalhar em minas, ferrovias ou em indústrias de serviços.

Povos do mundo todo estabeleceram-se no Canadá, tornando-o um país verdadeiramente multicultural. Em 1991, mais de 11 milhões de canadenses (inclusive os aborígenes), ou 42% da população do país, declararam ter pelo menos alguma outra origem étnica que não fosse a inglesa ou a francesa. Entre os maiores grupos estão os alemães, os italianos, os ucranianos, os holandeses, os poloneses, os chineses, os sul-asiáticos, os judeus, os caribenhos, os portugueses e os escandinavos. (CANADÁ, 2013).

E pelo fato da população ser constituída por pessoas de origens cultural e étnica diversas, o país também é um modelo na educação para a diversidade, ou educação multicultural, dando atenção à cultura e língua originais dos povos que migraram ou migram para o seu território.

O sistema de ensino canadense teve de ser criativo no sentido de corresponder à diversidade cultural do povo. Mais de 60 línguas são faladas por mais de 70 grupos étnicos espalhados pelo país. Muitas escolas têm alunos de mais de 20 etnias. Em Toronto e Vancouver, mais da metade dos alunos de escolas públicas falam outra língua além do inglês ou francês.

Os programas de ensino multiculturais e antirracistas desafiam o sistema educacional em todos os níveis a se adaptar à diversidade da população, assegurando igualdade e abrangência. Nas escolas, os professores conduzem os alunos a um entendimento e apreciação de outras culturas.

A instrução da “língua-herança” é acessível em muitas comunidades e, em algumas províncias e comunidades, as escolas as ensinam. O governo federal financia projetos designados a promover abordagens inovadoras ao ensino dessas “línguas-heranças” e também apoia o desenvolvimento dos recursos canadenses, habilidades e materiais didáticos para as escolas de ensino de “língua-herança”.

Além disso, o Governo tem programas destinados a promoção da mudança institucional do sistema de ensino, pesquisa multicultural e de história das etnias e outras fontes documentárias, e também ao desenvolvimento de cursos e a criação de disciplinas de estudo sobre multiculturalismo nas universidades canadenses. (CANADÁ, 2013).

Nota-se que o Canadá investe na educação multicultural em todos os níveis, da educação básica ao ensino superior, inclusive apoiando pesquisas que visam ao aprimoramento das próprias leis que versam sobre a temática do multiculturalismo no país. Uma das políticas mais importantes implantadas em seu sistema são os programas de ensino multiculturais e antirracistas, que tem como finalidade assegurar a inclusão das crianças e jovens que formam a grande diversidade que o país apresenta em sua população escolar.

2.2 MIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA

Assim como o item anterior, aqui são abordadas as ações e/ou políticas de Estado que surgiram em decorrência da presença de imigrantes na escola, ou seja, pela demanda que os fluxos migratórios levaram para os países receptores, mas, no caso deste item, são apresentados exemplos de países da América Latina.

A migração de povos entre países que compõem a América Latina, especialmente América do Sul e Caribe, começou a ser notada em meados de 2010 e tem crescido nos últimos anos. Em 2012, o então diretor da Organização Internacional de Migração (OIM), explicou que esse fenômeno apresentava três motivos principais: a crise na Europa; o endurecimento da fiscalização e fechamento das fronteiras europeias e dos Estados Unidos; e oportunidades de emprego em países em desenvolvimento. Essa tendência “aumentou a migração intra-regional na Argentina, Brasil e, em certa medida, também no Chile e no Uruguai. (CARMO, 2012).

Ainda nesta perspectiva, de acordo com o diretor de programas da OIM, esse fenômeno continuará em crescimento, e um dos motivos é a xenofobia sofrida pelos imigrantes latinos nos países do Norte:

A migração na região da América Latina e do Caribe deve continuar subindo nos próximos anos, diante de um cenário mais restritivo na Europa e da crescente xenofobia nos países desenvolvidos. Dessa forma, cabe aos latino-americanos continuar atualizando suas políticas migratórias com foco em uma perspectiva de direitos humanos.

[...] a migração entre países latino-americanos e caribenhos teve alta de 51% entre 2009 e 2014, com 36 milhões de migrantes. Desse total, 64% migraram entre países da região e 36% tiveram como destino nações de outros continentes. Essa proporção era bem diferente na década de 1970, quando quase 80% das migrações ocorriam para países de fora da região. (ONU, 2016).

Além da restrição dos países ricos em receber migrantes, outra razão para que os fluxos latino-americanos permaneçam no continente, é a visibilidade e o desenvolvimento de países da região. Essa situação pode melhorar as leis internas e os acordos entre países vizinhos:

A mudança pode ser atribuída a um maior desenvolvimento dos países latino-americanos nas últimas décadas e, mais recentemente, às políticas migratórias restritivas adotadas na Europa, ao crescente sentimento anti-imigração em muitos países desenvolvidos e à melhor dinamização dos sistemas de visto entre países latino-americanos.

“Essa tendência nos pede para atualizar as políticas migratórias dos países latino-americanos, um processo que já está ocorrendo, mas que precisa ser fortalecido. É necessário continuar gerando acordos binacionais que tratem de

temas de migração, saúde, circulação, e que abordem temas de integração de migrantes entre os países da região”.

A tendência de alta dos fluxos migratórios na região não foi revertida com os efeitos da crise econômica. “A região da América do Sul conseguiu, em geral, lidar bem com a crise, apesar de alguns países terem se saído melhor que outros. A migração inter-regional se manteve nos últimos anos, continuou crescendo, o que há é variação entre países de acordo com seus mercados de trabalho”.

O diretor da OIM lembrou que, recentemente, houve ainda fluxos de migrantes de outras regiões para a América Latina, como foi o caso dos haitianos. Esse movimento tem se revertido recentemente por conta da crise econômica no Brasil e do aumento do desemprego, afirmou. Contudo, outros fluxos inter-regionais permanecem, como de colombianos indo para o Chile e de peruanos e bolivianos para a Argentina. (ONU, 2016).

Nota-se que a última década foi marcada por uma mudança na migração latino-americana. A maioria dos fluxos são internos, inclusive sendo a América do Sul destino desses migrantes. No caso do Brasil como país de destino, o movimento teve o ápice entre os anos de 2010 e 2014, mas a partir de 2016 houve uma queda nesse percentual de imigração por conta da falta de empregos, principalmente na imigração de origem haitiana. No entanto, o Brasil ainda vem sendo um dos maiores destinos, juntamente com Chile, Argentina. (ONU, 2016).

2.2.1 O caso argentino

Como apresentado anteriormente, dentre os países latino-americanos que são destino de imigrantes, a Argentina se destaca por receber um grande número de pessoas, principalmente dos países vizinhos. Um dos fluxos imigratórios que acontece no Brasil, desde os anos 1990 até a última década, também é conhecido na Argentina, sendo neste último país em maior número. É o caso dos bolivianos que saem do seu país em busca de uma vida melhor.

Uma hipótese para que este número seja grande, e maior que o Brasil, é o fator idioma. Pois a língua oficial destes países é a espanhola e suas variações, diferentemente do nosso país, que é o único do continente onde o idioma oficial é o português. A língua é a primeira barreira, que impede o maior fluxo para o Brasil, pois os problemas sociais podem se agravar por causa da dificuldade na comunicação. (FERRONATO, 2015; BORDEGARAY, NOVARO, 2004; MURPHY, 2013; MOLINARI, 2016).

Outra questão é a política migratória, especialmente as leis destinadas a normatizar esses fluxos, legislando sobre entrada, permanência, acesso aos mecanismos sociais e, principalmente, acesso à educação. A Argentina está à frente do Brasil no que

diz respeito à abordagem multicultural dentro da escola, com o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e de linguagem.

Em 2004, o governo lançou um documento de orientação para a “Educação Intercultural Bilíngue na Argentina”, no qual compartilha experiências em todas as regiões do país, com a finalidade de orientar os caminhos que a educação no país deve percorrer para a inclusão de todas as etnias e culturas que permeiam o ambiente escolar, desde a própria diversidade de povos nativos, até aqueles provenientes de outros países. (ARGENTINA, 2004).

Existe, portanto, em alguns países que recebem grandes fluxos migratórios, a preocupação em gerir as demandas que esses movimentos trazem consigo. Uns mais avançados que outros. No caso do Brasil, como será visto no próximo item, a preocupação ainda está em fase inicial, isto é, das primeiras urgências, como garantia de entrada, permanência e emprego, o que impacta apenas a área econômica. No entanto, como o foco desta pesquisa é a educação, aqui aborda-se como esta área é priorizada pelo país, no que diz respeito à inclusão destes povos.

2.3 IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA SITUAÇÃO ANTIGA

É inegável que se tenham novos fluxos chegando ao Brasil a todo momento, no entanto é preciso reconhecer que o Brasil, desde a chegada dos portugueses, recebe imigrantes de todas as partes do mundo, e inevitavelmente alguma criança desses fluxos é introduzida na escola.

Na época da mais intensa imigração no Brasil, em meados do século XIX e início do século XX, a educação era muito deficitária ou quase inexistente, e a população era majoritariamente camponesa e analfabeta. Os imigrantes que aqui chegavam, principalmente da Europa e Ásia não encontravam escolas públicas nas quais pudessem matricular seus filhos, então a primeira medida para atender à demanda por escolarização de imigrantes foi tomada pelos próprios imigrantes, encorajada pelo Estado, com a criação das escolas étnicas.

Os imigrantes pressionaram o Estado em favor de escolas públicas. Mas no período mais intenso da imigração, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. [...] o número mais

expressivo de escolas étnicas foi dos imigrantes alemães, com 1.579 escolas em 1937, seguindo-se os italianos, com 396 escolas em 1913 (e 167 na década de trinta). Os imigrantes poloneses tiveram 349 escolas e os japoneses 178 (ou 260, ou 486?),¹ também na década de trinta. Entre outros grupos de imigrantes ocorreram igualmente algumas iniciativas quanto a escolas étnicas, porém em menor número. Não houve proporção alguma entre o número de escolas étnicas e o total de imigrantes por etnia. (KREUTZ, 2000, p. 160-161).

Essas escolas funcionaram com o ensino em sua língua materna até que o governo brasileiro, ao final da década de 1930, passou a exigir o ensino em língua portuguesa, transformando as escolas étnicas em públicas.

Como se vê, a necessidade de educação dos imigrantes está intimamente ligada à sua presença. No entanto, o que justificaria nos dias atuais, no século XXI, quando as escolas estão presentes em todas as partes do Brasil, um pedido de atenção ao público de origem estrangeira? Com base nisso e no levantamento bibliográfico realizado no início desta pesquisa foi analisado o que está por detrás dessa demanda, que é a questão da desigualdade.

A tônica mais comum nas pesquisas levantadas está baseada no fato de que a diversidade existente em sala de aula, motivada principalmente pela atual presença de imigrantes, dificulta o trabalho do professor no processo de escolarização com a atual estrutura, tanto curricular quanto política, que fundamentam o trabalho das escolas.

Ora, se nos séculos XIX e XX a simples iniciativa de abertura de escolas conseguiu atender à demanda por educação dos imigrantes, por que, hoje, com a existência de escolas, por mais remotas que sejam, em todas as regiões brasileiras, não é possível o atendimento satisfatório a esse público?

O primeiro fator que esta pesquisa considerou relevante após reflexão e que salta aos olhos, é a origem de cada um dos fluxos e em que tipo de situação acontece cada um deles, buscando entender a origem do desejo de migrar.

No caso dos séculos XIX e XX, quando o país vivia uma transição do modelo escravagista para o capitalismo, a imigração no Brasil aconteceu de forma deliberada, tendo moldes de uma “política pública” que visava à criação e fortalecimento de um Estado nação brasileiro de maioria branca, encorajando e facilitando a entrada de arianos ou caucasianos, movimento que ficou conhecido como política de branqueamento da população.

As políticas de branqueamento aliadas e disfarçadas pelas ideologias de valorização da miscigenação passaram a compor, então, após a abolição da

escravidão em 1888, o quadro das ações do Estado brasileiro que acabou por optar pelas medidas imigrantistas como política pública. Entretanto, os debates acerca desse imigrante ideal à época tiveram muitas dimensões que incluíram possibilidades para autorização da vinda de outros que não apenas os caucasianos. Por exemplo, os migrantes “amarelos”, de origem especialmente chinesa, para muitos deveriam ser uma possibilidade de força de trabalho a ser considerada ainda que temporariamente. Deveria haver um “período de transição” para que posteriormente viesse um de “período de progresso”. Nesse primeiro momento, os colonos asiáticos ocupariam os postos menos especializados de trabalho e com baixos salários. Esses deveriam vir sem a intenção de permanecer no país. Posteriormente, seriam trazidos os “braços civilizadores” ou “trabalhadores inteligentes”, brancos, já com o país em melhores condições para o potencial desenvolvimento. Abrir-se-ia para esses a possibilidade de se fixar no Brasil, atendendo à demanda de branqueamento da população. (ARRUDA, 2015, p. 13).

Esse movimento abriu as portas para as imigrações mencionadas no início desse item, que basicamente eram formadas por europeus (brancos) e asiáticos (amarelos), os quais, pela necessidade de escolas para seus filhos, construíram as escolas étnicas também já tratadas aqui.

A própria legislação deixava claro a classificação étnica que o Brasil passou a fazer nas suas fronteiras. Por meio do Decreto nº 528 de 1890, que regulamentava a imigração, o país abria oficialmente as portas para os brancos e fechava para os indígenas, mestiços e negros. No artigo primeiro do Decreto, se lia:

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos à acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas. (BRASIL, 1890).

Com isso fica evidente que o Brasil deu amplas condições para a livre entrada e instalação de imigrantes de origem branca, com o intuito de branqueamento da população, oferecendo depois condições para que houvesse sua educação conforme os costumes originários, como foi visto com as iniciativas das escolas étnicas, ignorando a população negra, recém liberta do trabalho escravo, e a indígena.

Diante do exposto, e refletindo sobre a falsa valorização da miscigenação apresentada por Arruda (2015), pode-se voltar os olhos para a situação atual dos imigrantes no Brasil e o discurso de “diversidade”. Com base nisso, chega-se ao segundo fator: o que se pensa como sendo diversidade não seria uma desigualdade? E uma desigualdade deliberada, a qual, ainda na sombra dos séculos passados, disfarçada de

inclusão escolar, mantém como indesejada a presença desses sujeitos de descendência indígena e / ou negra, como os imigrantes bolivianos, por exemplo.

Para investigar de que modo isso pode estar expresso na forma de uma “falsa inclusão” dos imigrantes no Brasil nos dias atuais, foi preciso recorrer aos dados apresentados pelo censo escolar, pelos quais foi possível mapear, fazendo um raio X que está apresentado no capítulo IV, de como se distribui a presença migratória escolar recente em todo o território nacional.

2.3.1 Imigração recente no Brasil e a educação no Brasil: o que há de novo?

Como último e principal item de análise da relação entre migração e educação, são apresentadas aqui as ações que têm acontecido no Brasil nos últimos anos, e o que o Estado ou sistemas de ensino têm feito no sentido de acolher e incluir no ensino, os imigrantes que aqui chegam e frequentam nossas escolas. Para embasar a busca por caminhos desta pesquisa, são apresentados os números da presença dos alunos estrangeiros/imigrantes na educação básica brasileira levantados até o momento.

Ao olhar os números do censo escolar, fica claro que o Brasil recebe anualmente nas escolas um número expressivo de crianças e adolescentes de origem estrangeira. De acordo com os últimos dados (Educacenso 2017), foram matriculados mais de 73 mil alunos, distribuídos nas cinco regiões brasileiras¹².

Com base não só nesse número, mas nos desafios que a presença desse público gera no cotidiano escolar, várias pesquisas acadêmicas têm sido desenvolvidas nos últimos anos, conforme foi apresentado na introdução desta tese.

Foi possível, então, listar alguns dos problemas mais recorrentes no que diz respeito às demandas que a presença de alunos estrangeiros traz para o aluno, para o professor, para a escola e, conseqüentemente, para o sistema de ensino:

- Comunicação;
- Exclusão;
- Racismo;
- Discriminação;

¹² Todos os números referentes ao censo escolar estão apresentados no capítulo IV deste trabalho.

- Formação do professor.

Essas categorias listadas são um resumo dos problemas que resultam da falta de políticas públicas voltadas para a educação de alunos estrangeiros (imigrantes e filhos de imigrantes) e que foram encontrados nos trabalhos levantados na revisão bibliográfica. Com base nisso, esta pesquisa buscou possíveis caminhos que podem responder às demandas a fim de diminuir as distâncias entre a situação de migração e a efetividade da educação.

Mas antes disso, é preciso atentar para algo que está por detrás desses problemas dos imigrantes recentes e a educação no Brasil, especialmente as imigrações de origem pobre, como é o caso mais presente nas pesquisas levantadas, que são os bolivianos. Por isso optou-se por destacar um termo muito comum quando se fala de migrações, que é diversidade, e junto dele trazer a desigualdade e o racismo, que são males presentes na sociedade e que por vezes se esconde no discurso de diversidade.

2.4 DIVERSIDADE, DESIGUALDADE, RACISMO

Um problema social que tem efeito direto na escola e não diz respeito diretamente à nacionalidade das crianças, mas que indiretamente as atinge pela posição social desfavorecida: a desigualdade econômica, social e de oportunidades.

A política pública serve ao interesse dos dominantes. Nesse caso, pensando nos bolivianos, qual o interesse que as classes dominantes ou mesmo o governo têm pelo povo boliviano senão o de manutenção de uma posição subalterna ou de inferiorização? O problema dessa relação é a desigualdade pautada num racismo institucionalizado, que favorece aos brancos em detrimento dos pretos e mestiços. Para melhor entendimento do ponto de vista aqui adotado, recorreu-se à definição de racismo apresentada por Cardoso:

Não existem diferenças biológicas significativas entre os indivíduos pertencentes a diferentes grupos humanos. Por isso, não existe uma definição científica de raça. O termo refere-se a uma categorização social, usada em linguagem de senso comum, com base em características físicas visíveis, como a cor da pele. O racismo é uma modalidade de discriminação (discriminação é o tratamento diferenciado e desfavorável de indivíduos ou grupos baseado em categorias como raça, etnicidade, sexo, religião, preferência sexual, classe social, etc.) baseada em critérios raciais e/ou étnicos. O racismo expressa-se em práticas sociais que restringem as oportunidades dos indivíduos de qualquer grupo racial ou étnico de terem acesso a bens sociais (educação, emprego,

habitação digna, cuidados de saúde, etc.), e que são baseadas em, ou legitimadas por crenças de que esse grupo racial ou étnico é, por inerência, moral, cultural, ou intelectualmente inferior. [...] O racismo se refere a um conjunto complexo de fatores com vista a justificar e a garantir a exclusão de grupos racialmente definidos ao acesso a bens sociais, materiais e culturais. (CARDOSO, 1996, p. 16).

Com a apresentação desse conceito fica claro o modo como a desigualdade na sociedade brasileira, fundamentada no racismo está representada no exemplo dos imigrantes bolivianos presente nas escolas públicas brasileiras e de outras minorias, como população negra e indígena do próprio país.

Sendo assim, entende-se que o pedido por políticas públicas deve se estender a toda comunidade, brasileira ou de imigrante, que se encontra em situação de vulnerabilidade social e educacional no território brasileiro. A falta de interesse por parte do Estado pelas demandas dessa população é explicada pelo que Cardoso (1996) chama de racismo institucionalizado:

As próprias instituições em que os indivíduos se inserem são, no seu modo de funcionar, frequentemente, discriminatórias. Por exemplo, os conteúdos do currículo oficial e o ambiente escolar são predominantemente monoculturais. Tal fato diminui implicitamente (e, às vezes explicitamente) ou ignora sistematicamente as culturas e os saberes das minorias étnicas, veiculando uma mensagem sutil de inferioridade. Para além de inadequações de forma e de conteúdo dos programas, pode, igualmente, acontecer que o professor não utilize, por falta de formação adequada, a margem de liberdade curricular de que dispõe, no sentido de considerar nas aulas aspectos da história e da cultura dos alunos pertencentes a minorias. Em níveis de decisão e planificação do sistema educativo, o tratamento menos justo das crianças pertencentes a minorias étnicas ocorre quando, por exemplo, se verifica a ausência ou inadequação de legislação tendo em vista facilitar a integração daquelas crianças na escola, a falta de apoios suficientes em recursos humanos e materiais às escolas com elevadas percentagens de alunos pertencentes a minorias étnicas, a inadequação dos currículos oficiais à diversidade dos alunos da escola, a falta de apoio à formação dos professores no domínio da educação multicultural. (CARDOSO, 1996, p. 17).

O pensamento expresso por Cardoso (1996) convida à reflexão acerca de como está configurada uma sociedade de desigualdade, que não leva em consideração a realidade das minorias, que não estimula as práticas da escola e do professor para o trabalho de reconhecimento da realidade das crianças e da comunidade na qual estão inseridas, para que a partir disso possa ser oferecido uma educação que olhe para a igualdade de oportunidades e não a simples transmissão mecânica de um conteúdo das maiorias, totalmente fora da realidade e das necessidades dos alunos, o que acaba por “manter ou agravar as desvantagens” daquele público, aprofundando a desigualdade.

Um caminho que vem sendo trilhado por alguns países como forma de oferecer maior visibilidade às minorias na escola, resultando numa melhor igualdade de oportunidades, é a educação multicultural.

Esses possíveis caminhos, levantados na hipótese desta tese, foram elaborados com base nos modelos de políticas e programas existentes em países receptores de imigrantes, como Canadá, Estados Unidos, Alemanha, Argentina e terá como plano de fundo o conceito de multiculturalismo. Dentro desse tema serão considerados outros temas que dele decorrem, como o pluralismo cultural, a multiculturalidade, o bilinguismo e a educação multicultural, que abrange, dentre outros tópicos, o currículo.

2.5 O PAPEL DO CURRÍCULO E A DIDÁTICA

Um dos pilares mais importantes do processo educacional é o currículo. Nele contém todos os aspectos fundamentais para o trabalho escolar, desde o que a legislação pede, até ações mais específicas de cada escola, como seus objetivos claros de educar para socializar e emancipar crianças e jovens. Desta forma, não se pode considerar a escola sem a organização curricular, pois é no currículo que se encontram os conteúdos e ações escolares para alcance dos objetivos especificados.

Mas o que é currículo? Numa visão conceitual, Gimeno Sacristán diz que:

O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa visão unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias. (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p. 17).

Na visão de Apple e Buras (2008), o currículo pode, dentre diversas outras possibilidades, ser uma expressão de liberdade, de dominação ou de conservação: é um território de disputas.

Esses autores elaboram o seguinte pensamento, fazendo uma reflexão do currículo como um espaço de disputas de diversas classes ou frações de classes da sociedade:

A política que envolve produção, distribuição e recepção do conhecimento curricular é intensa e complexa. As disputas pelo currículo – sobre quais experiências serão representadas como válidas ou qual língua ou história será ensinada – são inquestionavelmente permanentes. Esses conflitos continuam até

o presente, à medida que multiculturalistas de todas as linhas clamam por maior diversidade no currículo. Os neoconservadores, por outro lado, lutam para manter a dominação de determinadas tradições (por exemplo, eurocêntrica), enquanto que os populistas autoritários pedem a volta da oração na escola e até a volta da escolarização em casa, quando o mal do humanismo secular parece incontestável. (APPLE; BURAS, 2008, p. 31)

Vê-se, portanto, que diversas correntes tentam dominar a composição curricular, transformando a escola num espaço para difundir seus ideais ou mesmo como instrumento de conservação de um determinado modelo social.

Olhando a escola como possibilidade de inclusão e integração das culturas, como é o caso deste projeto, deve-se pensar num currículo multicultural, mas que não sirva a um interesse único, como da classe dominante, por exemplo, como critica Banks:

Hoje, o conteúdo sobre negros e outros grupos raciais e étnicos está integrado na maior parte dos livros didáticos do ensino básico. Existe uma maior integração do conteúdo multicultural nos livros e cursos das universidades do que das escolas. No entanto, ainda existem desafios relacionados à integração do conteúdo nos livros e nos cursos ministrados nas escolas e universidades. O conteúdo multicultural é comumente ensinado sob a perspectiva anglo-saxônica americana dominante, em vez da ótica dos vários grupos raciais e étnicos, como os afroamericanos e os hispânicos. (BANKS, 2006, p. 19-20).

Ou seja, segundo o autor, não basta ter conteúdos no currículo apenas. A maneira e a direção determinada com a qual se trabalha determinado conteúdo também são imprescindíveis para que se tenha efetivamente uma educação multicultural. É preciso que se decentralize a visão das escolas e dos professores, isto é, que se distancie da visão de uma classe até então dominante, para uma visão mais diversificada, com os autores e atores desse universo multicultural.

Continuando sua crítica à estrutura dominante do currículo, Banks reforça a tímida presença desse currículo na educação básica, sobretudo nos livros didáticos:

As perspectivas transformadoras que desafiam os pontos de vista e os paradigmas dominantes e que mais frequentemente são elaborados por eruditos de cor e eruditos feministas estão ainda em processo de se tornar uma parte dominante do currículo nas escolas e universidades. Entretanto, as perspectivas transformadoras estão muito mais integradas nos livros e cursos universitários do que nas escolas. (BANKS, 2006, p. 20).

As universidades, mais que as escolas, têm contato com um currículo mais democrático, no entanto, é preciso que isso se torne uma realidade na educação básica também, pois a base da pirâmide educacional é lugar de grande diversidade. É o currículo

na educação básica que interessa a esta pesquisa, e mais do que isso, o objetivo gira em torno de como se pode construir o currículo numa educação multicultural.

Este trabalho visa, portanto, pensar de que forma mudanças nas práticas escolares e no currículo podem funcionar como meio de transformação social e inclusão das crianças no ambiente social e escolar, possibilitando ao aluno, imigrante ou não, ter maior acolhimento, suporte, integração e, sobretudo, autonomia no processo de escolarização.

2.5.1 Mudanças curriculares em contexto multicultural

Um passo importante tanto para o reconhecimento quanto para o atendimento das demandas de inclusão de alunos imigrantes é trazer no currículo escolar uma abordagem multicultural, ou seja, que vá além do tradicional e da configuração da sociedade dominante, valorizando minorias étnicas, como os imigrantes. Como afirma Taylor (1993), a respeito da importância da representatividade cultural e étnica dos diversos grupos que compõem a sociedade em contraponto à hegemonia da cultura dominante:

A premissa que está por detrás destas exigências é a de que o reconhecimento forja a identidade, em particular, na perspectiva de Fanon: geralmente os grupos dominantes consolidam a sua hegemonia, inculcando uma imagem de inferioridade nos grupos subjugados. A luta pela liberdade e pela igualdade deve, por conseguinte, passar por uma reformulação dessa imagem. Os cursos multiculturais visam ajudar nesse processo. (TAYLOR, 1993, P. 86).

Na escola essa transformação se dá pela inclusão tanto no contexto dos conteúdos curriculares, como inclusão de autores e na reestruturação das práticas escolares de espaço à diversidade étnica e cultural. Os alunos pertencentes às minorias, incluindo os imigrantes, precisam de representação e reconhecimento, acerca dessas categorias, principalmente no que possibilite nutrir um sentimento de igualdade quando comparados aos demais.

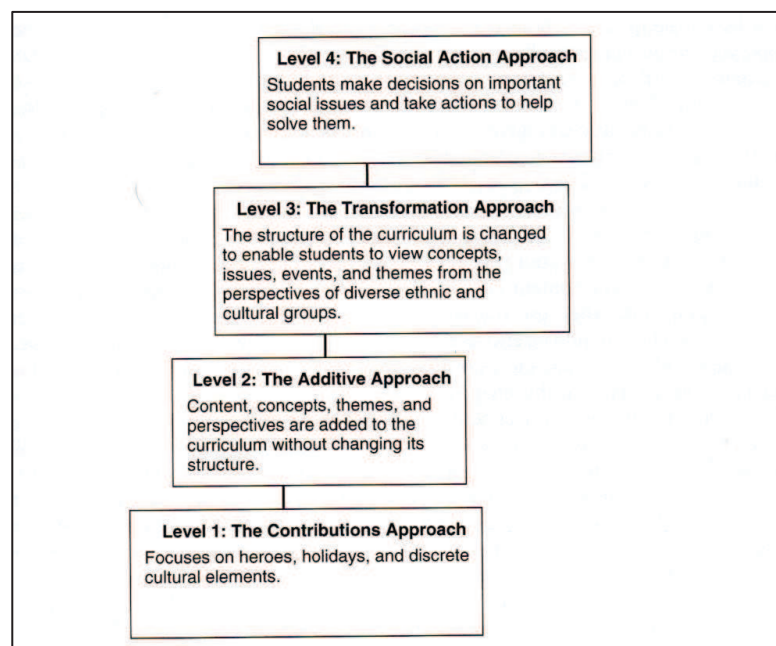
Esse trabalho de reconhecimento identitário deve começar desde cedo, e é papel da escola romper com a hegemonia tradicional dominante, pois as crianças que estão numa fase de formação de sua identidade (étnica, cultural, linguística, etc.) precisam, necessariamente, manter o valor de sua herança familiar, caso contrário, poderão dar maior valor às características de uma determinada classe em detrimento de sua origem. Por exemplo, a criança negra achar que sua cor é inferior por não estar representada nos livros escolares, nos autores, nos professores etc. (BINJA, 2015, p. 115).

Sendo assim, o trabalho pedagógico num contexto multicultural tem como missão manter a autoestima e a autoimagem elevada de todos os alunos, independentemente de quaisquer características de herança.

Neste sentido, uma revisão curricular pode ser necessária, tendo em vista a estrutura vigente, pois como visto anteriormente na leitura de Apple e Buras (2008), o currículo pode ser um instrumento político de libertação, mas também pode ser de conservação ou mesmo de dominação.

Banks (2001) identificou quatro níveis diferentes de abordagens por meio das quais professores incluem conteúdos multiculturais em escolas americanas: o primeiro nível é a abordagem de contribuições (*The Contributions Approach*), que tem foco nos heróis, feriados e alguns elementos culturais mais discretos; o segundo nível compreende a abordagem aditiva (*The Additive Approach*), na qual são adicionados conteúdos, temas e perspectivas ao currículo sem alterar a estrutura; o terceiro nível engloba uma abordagem de transformação (*The Transformation Approach*) e, por meio da mudança estrutural no currículo, habilita o aluno para estudar conceitos, problemas, acontecimentos e temas pela perspectiva de diferentes grupos étnicos e culturais; o quarto nível identificado por Banks é a abordagem de ação social (*The Social Action Approach*), a qual estimula os estudantes a tomar decisões e definir ações para solucionar problemas sociais importantes.

Figura 1 – Os Quatro Níveis de Integração de Conteúdo Multicultural de Banks.



Fonte: BANKS, 2001.

Os níveis de abordagem dos conteúdos multiculturais apresentados por Banks (2001) do primeiro ao quarto aumentam seu impacto conforme aumentam também sua complexidade, seja para introduzir no currículo, o que pode exigir alteração estrutural, seja para executar as propostas que inclui cada um deles.

Essa concepção de educação multicultural discutida por Banks nos Estados Unidos também é uma realidade em outros países ao redor do mundo, como Canadá e Portugal, por exemplo, cada um com seu objetivo, entendimento e direção política sobre o tema e modos de abordagem ou aplicação, como será visto no tópico a seguir.

2.5.2 Educação Multicultural

Um caminho que alguns países têm seguido para atender a demanda de alunos imigrantes em suas escolas é por meio de um conjunto de políticas e práticas que se denomina educação multicultural. Levar esse conceito para a prática é um desafio que exige muito do profissional da educação, posto que engloba uma complexidade nas relações com os indivíduos que fazem parte desse processo, a começar pelo próprio significado entendido por cada profissional, pelo sistema e também pelo próprio aluno.

A clarificação de diversos significados de educação multicultural e de conceitos a eles associados constitui um suporte para a reflexão crítica acerca das nossas práticas e, conseqüentemente, para a realização de mudanças em sentidos multiculturais. O simples fato de passarmos a ter filhos de imigrantes nas nossas classes/turmas leva-nos a incluir nas nossas conversas, acerca deles, referências como: cultura <raça>, minoria, preconceito, racismo, igualdade etc. São referências espontâneas. No entanto, talvez, nem sempre estejamos plenamente conscientes do peso e do significado de cada um desses termos; dos modos como são gerados, como se manifestam e qual é o seu impacto. Ao lidarmos com alunos pertencentes a minorias, tornamo-nos, de imediato, pessoas (muito) significativas para esses alunos. O que (não) fizermos, o que (não) dissermos e como fizermos e dissermos terá, certamente, efeito nesses alunos. Não estar consciente, ignorar, desvalorizar ou usar inadequadamente esses termos na nossa prática pode ter efeitos discriminatórios que devemos evitar. Essas atitudes impossibilitam uma postura reflexiva face às nossas próprias práticas. Além disso, aqueles termos constituem a base do discurso com que comunicaremos entre todos os que, cada vez mais, em Portugal, vão orientando as suas práticas em sentidos culturais. (CARDOSO, 1996, p. 8).

Embora essa denominação seja utilizada ao redor do mundo para lidar com as questões da diversidade étnica, seu conceito ainda pode ser variado de acordo com os objetivos e a visão política de cada país, ou seja, não há um consenso formado que seja base universal para a implementação e prática da educação multicultural.

Não tem sido consensual a definição do conceito de educação multicultural. Nos países ocidentais com forte presença de imigrantes e minorias étnicas, os objetivos e os processos da educação multicultural têm variado ao longo do tempo, em função das ideologias e interesses dos governos e de pressões diversas em favor de níveis mais elevados de igualdade de oportunidades. (CARDOSO, 1996, p. 8-9).

No entanto, por mais que não se tenha uma definição consensual, sabe-se que uma educação que se pretende multicultural pode ser entendida como uma forma de acolher e integrar a diversidade no ambiente escolar. Como isso pode ser concebido? Grosso modo, pode-se pensar sobre como uma pessoa pode se sentir bem-vinda e totalmente integrada em determinado espaço, neste caso, o aluno imigrante compreendido na sua condição diversa, acolhido pela escola, turma e colegas, e por fim incluído nos processos escolares. Ou, como diz Banks (2001, p. 3)¹³, que todas as crianças, independentemente de gênero, classe social e de suas características étnicas, raciais e culturais, tenham pleno direito à educação com igualdade de oportunidades. É um conceito que traz implícito a ideia de equidade, tendo em vista que, como o próprio autor fala, os alunos que já são estabelecidos culturalmente têm mais facilidade de aprender do que os que não fazem parte da cultura dominante, sendo assim, para que todos tenham igualdade de oportunidades, algum esforço a mais deve ser feito para aqueles que estão numa situação menos favorável ao aprendizado.

Como fazer possível uma educação multicultural tendo em vista esse preceito? Conforme nos conta Moreira e Câmara (2013, p. 53-54), os problemas vão além das oportunidades de acesso, do acolhimento etc. Outras relações, não formais, existem na escola, assim como na sociedade, como o estabelecimento de hierarquias entre os próprios alunos, onde minorias são excluídas em várias etapas do processo de escolarização, diminuídas pelo simples fato de serem quem são, da origem que têm. O que se quer dizer é que a escola precisa trazer as minorias para uma situação de protagonismo, alinhando a prática ao discurso de inclusão, de modo que esses indivíduos saiam do passivo para o ativo, isto é, não é só a escola, o Estado, mas os próprios envolvidos terem voz nesse processo. Fazer esses sujeitos saírem do silêncio, este é o

¹³ Excerto original: Multicultural education incorporates the idea that all students – regardless of their gender and social class and their ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school. Another important idea in multicultural education is that some students, because of these characteristics, have a better chance to learn in schools as they are currently structured than do students who belong to other groups or who have different cultural characteristics.

desafio nas escolas, romper com as hierarquias estabelecidas dentro e fora da sala de aula, nos espaços escolares.

Tem sido frequente a sugestão, na escola, de se favorecer um diálogo que permita a superação das divergências que costumam impedir a aproximação entre os diferentes [...] a sala de aula nem sempre é, para todos os alunos, um lugar seguro. Nem sempre é fácil eliminar as barreiras entre as diferenças. Os esforços nessa direção precisam ir além do mero “pluralismo” ou do convite para que todos participem do diálogo. Não é suficiente criar condições para que a sala de aula se transforme em um espaço em que todos se sintam à vontade para falar. As coisas não se passam de modo tão simples. As relações de poder existentes na sociedade e na sala de aula impedem que muitos falem livremente. (MOREIRA; CÂMARA, 2013, p. 54).

Como colocam esses pesquisadores, “as coisas não se passam de modo tão simples”, por isso a solução não passa pela elaboração de leis mais específicas para essas minorias se as práticas permanecem as mesmas. A escola, como reprodução da sociedade, traz a mesma estrutura hierárquica, na qual as minorias não têm o mesmo espaço daqueles que pertencem à parcela dominante. Neste sentido, os autores reforçam que é preciso uma intervenção neste problema “articulando as diferenças” para que essa desigualdade de oportunidades, começando pela fala, seja diminuída. Portanto, além da implementação de políticas públicas e alteração curricular, é importante pensar como isso está sendo empregado no trabalho e nas práticas da escola e dos professores no sentido de mediar e estimular a voz dos desfavorecidos.

Acerca disso, o pesquisador português Cardoso (1996) faz uma reflexão no que diz respeito aos baixos níveis de autoimagem e autoestima dos alunos imigrantes, que são chaves para criação de barreiras que favorecem a desigualdade de oportunidades nos espaços escolares:

Um dos principais obstáculos ao sucesso escolar de muitas crianças pertencentes a minorias étnicas decorre dos seus baixos níveis de autoimagem e de autoestima, em grande parte, devido à desvalorização de aspectos essenciais da sua identidade – língua, cultura, etc. – e dos preconceitos e discriminações de que são vítimas no contexto da sociedade dominante e na escola. Aqueles baixos níveis de autoimagem e de autoestima tendem a originar baixas expectativas em relação às suas aprendizagens e, conseqüentemente, a facilitar o insucesso escolar. (CARDOSO, 1996, p. 18).

Portanto, é necessário que se tenha a sensibilidade de também trabalhar os sentimentos trazidos e os gerados no aluno imigrante e que estão envolvidos nesse processo de escolarização. Um exemplo disso pode ser encontrado na pesquisa de Ladson-

Billings e Henry (2000) as quais estudaram “um ensino culturalmente relevante” aplicado em escolas nos Estados Unidos e no Canadá:

Esses termos descrevem as formas utilizadas pelas professoras na tentativa de uma conciliação entre a cultura escolar e a cultura trazida de casa. O ensino culturalmente relevante *usa* a cultura do aluno para capacitá-lo a fazer um exame crítico dos processos e conteúdos educacionais, e questionar qual o papel dele na criação de uma sociedade verdadeiramente democrática e multicultural. Esse tipo de ensino usa a cultura do aluno para ajudá-lo a construir sentido e entender o mundo. Mais do que o sucesso acadêmico, esse ensino empurra o estudante para o sucesso social e cultural.

Tendo o foco em pedagogias libertadoras, o que as pesquisadoras buscaram identificar foi como a educação multicultural está sendo aplicada nas escolas americanas e canadenses e como esse tipo de intervenção tem impacto positivo na vida das crianças pertencentes às minorias e na sociedade nesses países.

2.5.3 Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante

É importante trazer aqui uma diferença fundamental para a compreensão do conceito norteador desta tese. Como se viu no mapeamento dos alunos no Brasil existem diferenças socioeconômicas, culturais, linguísticas, de sexo, de cor de pele, entre outras. Isso é diversidade. Mas a partir do momento que, por conta dessas diferenças, esses alunos tenham oportunidades diferentes, seja por valorização de uma em detrimento de outra, ou mesmo por igualdade no tratamento das diferenças, isso é desigualdade.

Muitos professores, em contextos escolares, social e etnicamente heterogêneos, tendem a afirmar que tratam todos os seus alunos da mesma maneira e que, para eles, são todos iguais. No entanto, esse tratamento igual significa, na prática, que os alunos pertencentes a minorias devem adaptar-se à cultura dominante, ao ambiente, currículo e dinâmicas escolares ajustados aos alunos pertencentes à maioria. Ora, este conceito de tratamento igual não é compatível com práticas orientadas para responder às necessidades e interesses individuais definidos em função da raça, etnia ou classe social e, assim, promover a igualdade de oportunidades entre todos. (CARDOSO, 1996, p. 27).

É no sentido de reconhecer as diferenças e compreender a diversidade, oferecendo igualdade de oportunidades para todos os envolvidos no processo educativo que a educação multicultural aparece. Ela tem o objetivo de eliminar as desvantagens causadas por um sistema que vê apenas o lado do dominante, das majorias.

Com base nesse conceito, e pensando nos relatos tanto dos imigrantes no Brasil como dos brasileiros emigrados e na análise bibliográfica, a possibilidade de aposta num modo de educação no qual a individualidade de cada caso seja percebida na escola, é um caminho para que uma inclusão escolar seja efetiva.

E essa necessidade não se vê apenas para os alunos imigrantes, mas compreendendo a situação dos imigrantes, foi possível ver que esse é um problema geral na educação brasileira, sobretudo na escola pública, a qual carece de estrutura, em muitos casos, mas também de uma orientação específica que olhe para a comunidade na qual ela está inserida, e não numa mera reprodução de um sistema que nivela (por baixo) o público que a frequenta, aumentando cada vez mais a desigualdade de oportunidades e, consequentemente as diferenças econômicas e sociais.

A necessidade de uma política pública que atenda à demanda de inclusão nas escolas, seja de imigrantes ou não, e que objetive uma possível diminuição das desigualdades, que são o marco fundamental da sociedade brasileira, é urgente.

Não se trata aqui de propor uma política, mas de deixar proposta a mesma reflexão realizada por meio dos caminhos desta pesquisa. De que a hipótese de que existe diversidade é comprovada e que há necessidade por políticas públicas que olhem com mais atenção a essa heterogeneidade. Mas há ressalvas: a diversidade carece de atenção do poder público não apenas pela presença dos alunos imigrantes, mas das diferenças encontradas nas escolas brasileiras de norte a sul. Uma diversidade que anda de mãos dadas com a desigualdade.

A educação multicultural é um caminho para solucionar este descompasso? Possivelmente. É um caminho que tem sido trilhado por muitos países do primeiro mundo para tentar diminuir as desigualdades com a grande presença de imigrantes. Mas o ponto chave é o país reconhecer que existe uma lacuna entre a classe dominante e as minorias e, com base nisso, ter o interesse de propor caminhos para oferecer à população uma educação que proporcione igualdade de oportunidades.

Com base nisso e nos outros conceitos até aqui apresentados, foi formado o entendimento acerca da temática tratada nesta pesquisa, para contribuir na análise que será apresentada nos capítulos IV e V a partir das informações e dados coletados sobre a inclusão de imigrantes na educação básica brasileira.

No próximo capítulo, será apresentado o caminho metodológico percorrido durante a elaboração desta tese.

CAPÍTULO III

OS CAMINHOS DA PESQUISA

Os procedimentos realizados durante esta pesquisa, com a finalidade de responder aos objetivos anteriormente listados, foram os seguintes: levantamento, organização e tabulação de dados estatísticos disponibilizados pelos órgãos oficiais, em especial do INEP (dados do censo escolar – Educacenso 2016 e 2017); elaboração de mapas da distribuição dos alunos imigrantes na educação básica, pelas diferentes unidades e regiões do país; análise, por meio de tabelas e mapas, dessa distribuição, com ênfase às expressões de nacionalidades e localidade; coleta de dados referentes às políticas e práticas adotadas por países que atendem nas escolas as demandas de alunos imigrantes; entrevista com pais e alunos em escolas as quais recebem alunos imigrantes; e análise e discussão, com base nas recentes pesquisas e do referencial teórico, as medidas e políticas públicas que são tomadas em outros países, relacionando-as à situação atual do Brasil.

3.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa analisou os dados fornecidos gratuitamente pelo INEP, por meio do software *IBM® SPSS Statistics*. Após a coleta, tabulação dos dados e a geração de tabelas, gráficos, mapas e figuras, as informações obtidas foram analisadas considerando a distribuição da população de alunos da educação básica, destacando por meio de correlação simples o número de estudantes estrangeiros/imigrantes¹⁴ para cada região brasileira.

A partir desses dados, foram selecionadas e destacadas as informações sobre os alunos estrangeiros, tais como nacionalidade e região onde estudam no Brasil, sendo assim dispostas em mapas com o percentual em relação à população total. Isto é, todas as informações e números referentes às matrículas foram dispostas dando ênfase ao total de alunos matriculados (nacionais e estrangeiros) e a quantidade de alunos estrangeiros (retirada do total), com seu respectivo percentual.

¹⁴ Por se tratar de dados fornecidos pelo censo educacional (Educacenso), foi decidido trazer a denominação “estrangeiro” junto a de imigrante, pois este documento fornecido pelo MEC apenas difere os alunos como (1) brasileiro, (2) naturalizado ou (3) estrangeiro, portanto não há a identificação de imigrante, logo a terceira opção é utilizada nesta pesquisa para identificá-lo.

A segunda parte desta pesquisa tratou de um levantamento do que se tem feito no Brasil a respeito do atendimento aos alunos imigrantes, tanto por meio de bibliografia, como teses e outras pesquisas que estudaram a relação de alunos imigrantes na escola brasileira, como por meio da legislação vigente. Visando a complementar essas informações, foram feitas oito entrevistas semiestruturadas com famílias de alunos imigrantes: quatro delas com estrangeiros no Brasil, dois congoleses, um sírio e uma família venezuelana; e quatro com brasileiros emigrados, dois na Alemanha, uma na Polônia e uma no Canadá.

Outra parte desta segunda etapa foi a coleta de informações referentes às políticas adotadas por outros países na tentativa de incluir os migrantes/estrangeiros nas políticas públicas de educação. Nesta etapa, foram consideradas a legislação de cada país pesquisado, como também trabalhos acadêmicos e pesquisas realizadas sobre esta temática, que tenham realizado análise sobre os efeitos dessas políticas de inclusão escolar de alunos imigrantes, como trabalhos das pesquisadoras Bartlett (Universidade de Winconsin, EUA), Novaro (Universidade de Buenos Aires, Argentina), Banks (2001) nos Estados Unidos, Cardoso (1996) em Portugal, Ladson-Billings e Henry (2000) nos Estados Unidos e Canadá.

Na terceira parte da pesquisa foi realizada uma análise sobre as etapas anteriores com o aporte do referencial teórico acerca dos movimentos migratórios, do currículo, do multiculturalismo, da linguagem e da cultura. Ou seja, foram analisados os dados coletados e tabulados, relacionando-os com experiências exitosas ou não de países que recebem e reconhecem os alunos imigrantes como sujeitos da diversidade na escola.

A discussão que esta pesquisa inicia é conduzida e mediada, primeiramente pelos conceitos que norteiam os estudos do tema “movimentos migratórios e educação”, tais como: i) migração, imigração e emigração; ii) território; e iii) escolarização. Assim como também são base para as discussões deste trabalho os conceitos e teorias que são base para a compreensão do currículo, da linguagem e da cultura, que serão desenvolvidos no decorrer da pesquisa.

3.2 PROCEDIMENTOS DA ANÁLISE

A análise aqui apresentada partiu de uma reflexão sobre o quantitativo de imigrantes presentes na educação básica do Brasil, por meio das informações dispostas

pelo censo escolar do INEP, verificando a quantidade, a distribuição nas regiões brasileiras, a origem, dentre outros fatores.

Partindo das informações sobre a presença de alunos estrangeiros na escola, considerados imigrantes, foi feita uma pequena introdução do tema imigração nesta pesquisa, com alguns conceitos que tratam do assunto, como *o que é um imigrante e a dupla ausência*, de Sayad (1998; 2010).

Para embasar essas reflexões trazidas ao longo do texto, desde o olhar lançado sobre cada movimento migratório, até a expressão cultural das etnias instaladas em determinada região brasileira, se fará uso do trabalho do sociólogo franco-argelino Abdelmalek Sayad, o qual trata dos aspectos subjetivos do processo de migração, observando, em suas pesquisas, o migrante como um sujeito dotado de duas faces (emigrado/imigrante), que estão em constante confronto uma com a outra, caracterizando-se como uma dupla ausência, ou seja, a sensação de não pertencimento ou não identidade com o novo território, ao mesmo tempo em que não se identifica mais com o território de origem.

A justificativa do conceito de dupla ausência baseia-se na reflexão sobre a disputa cultural enfrentada por crianças e jovens imigrantes que encontram nas escolas brasileiras (assim como na sociedade brasileira, na visão macro) a reprodução de uma cultura diferente daquela trazida consigo e com suas famílias do seu país de origem, como visto nos estudos de Molinari (2016), e ainda o perigoso aspecto psicológico de perda e reconstrução da identidade “no terreno do outro”, com o qual o imigrante se depara. Sobre isso, conclui Ferreira (2005):

A experiência migrante nos mostra que a circulação no terreno estranho é perigosa. Principalmente quando os próprios contornos se encontram mais fragmentados pela perda dos suportes originais. Nessa posição, o eu se vê ameaçado pelo arrebatamento do estranho de dentro e de fora, já que a aventura migrante inclui também o desejo de ser outro. (FERREIRA, 2005, p. 158)

Este raciocínio é visto também na obra de Sayad (2010, p. 81), quando ele diz que o imigrante não será jamais considerado um cidadão como o nativo é, pois do imigrante tem-se a impressão de que será apenas alguém passageiro, sem raízes, que veio em função de trabalho (consequentemente, melhor condição de vida), e nada mais. Este sentimento de estado provisório é um conflito fundamental na relação do imigrante com sua identidade flutuante. As crianças, no entanto, experimentam outro sentimento dentro do

mesmo processo de imigração, pois a construção dessa nova identidade não está vinculada ao trabalho, como seus pais.

Sendo assim, o conceito inicial, ou o primeiro norte da análise desta pesquisa tem como objetivo dar o suporte necessário para a compreensão e interpretação dos dados coletados e da sua expressão na sociedade na qual cada grupo de imigrante está inserido.

Também será tratada a questão do território e “do mito da desterritorialização”, com Haesbaert (2001; 2004; 2005; 2009), que discute, dentre outras temáticas, a questão da identidade do migrante ligada ao território de onde ele veio e ao território onde ele está.

Sobre a questão curricular, desde sua função política e pedagógica, até integração de questões mais específicas no currículo e nas práticas pedagógicas como diversidade étnica, cultural e o multiculturalismo, esta pesquisa busca aporte em trabalhos como o de Goodson (2013), Gimeno Sacristán (2013), Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2007), Apple e Buras (2008), Banks (2001), Moreira e Câmara (2013).

A temática do multiculturalismo, que quando trabalhada na escola pode diminuir as distâncias e ausências que a situação de migração causa nos sujeitos, questões culturais e linguísticas, assim como o bilinguismo como ferramenta para a escolarização foram tratadas com os trabalhos de Banks (2006, 2001), Candau (2008, 2000), Canadá (2013), Neves (2012), Bartlett (2013) e Novaro (2004).

Por último, emprega-se para análise dos discursos dos entrevistados a ideia usada por Bauman sobre o mundo atual, ou seja, a de que vivemos uma era em que o mundo é líquido (BAUMAN, 2001); outro conceito também considerado na análise é o de “identidade cultural na pós-modernidade” (HALL, 2015). Esses conceitos são imprescindíveis para o entendimento da situação global na qual os novos migrantes estão inseridos no mundo globalizado, entre outras reflexões acerca da configuração da sociedade e da identidade dos indivíduos e dos grupos na atualidade.

CAPÍTULO IV

A PRESENÇA ESTRANGEIRA NA ESCOLA BRASILEIRA: MAPAS

Este capítulo é dedicado à exposição de informações acerca da matrícula dos alunos estrangeiros na educação básica brasileira nos anos de (2016 e 2017). Os dados aqui apresentados em forma de tabelas, mapas e gráficos são resultados da tabulação dos microdados do censo escolar da educação básica (Educacenso), disponibilizados pelo Inep/MEC.

Antes de apresentar os dados e informações acerca dos alunos estrangeiros, será apresentado um panorama geral da matrícula total no Brasil nos últimos dois anos (2016 e 2017), subdividido em alunos brasileiros, alunos nacionalizados e alunos estrangeiros. No entanto, apenas o último (aluno estrangeiro) é o foco desta pesquisa.

4.1 MATRÍCULA TOTAL DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (2016 e 2017)

Para situar os números utilizados nesta pesquisa sobre os alunos estrangeiros, serão apresentados neste tópico, de forma breve, os números da matrícula **total** na educação básica brasileira nos anos em questão, subdividida em três categorias: alunos **brasileiros**, alunos **naturalizados** e alunos **estrangeiros**.

A tabela 1 mostra o número total de matrícula na educação básica brasileira nos últimos dois anos (2016 e 2017), distribuído por regiões, e desse total, quanto representa cada uma das três categorias.

Tabela 1 – Matrícula da educação básica brasileira nos anos 2016 e 2017 por regiões.

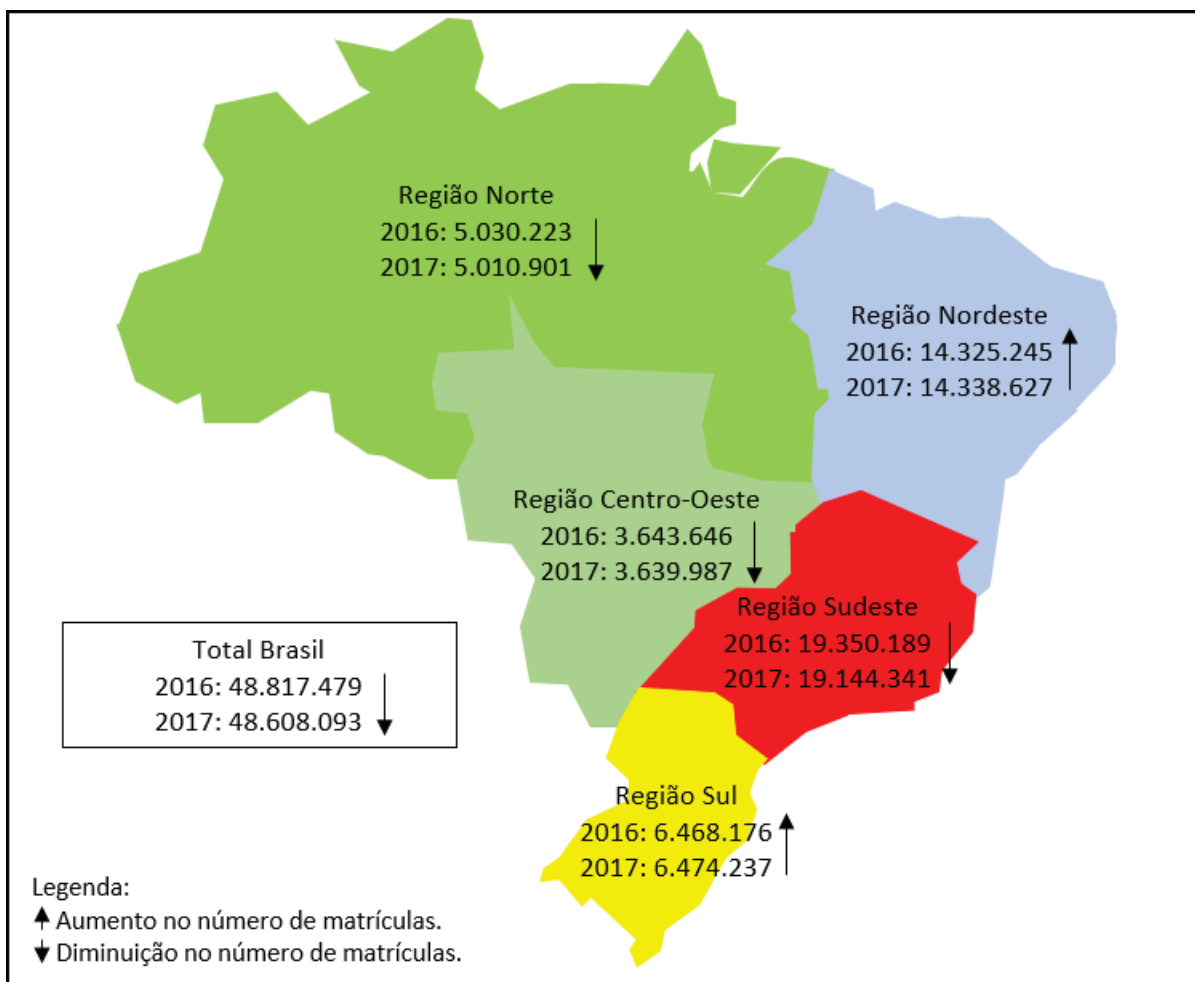
REGIÃO	Nº TOTAL ALUNOS		BRASILEIROS		NATURALIZADOS		ESTRANGEIROS	
	2016	2017	2016	2017	2016	2017	2016	2017
Centro-Oeste	3.643.646	3.639.987	3.629.177	3.625.694	6.787	6.596	7.682	7.697
Nordeste	14.325.245	14.338.627	14.316.277	14.329.575	4.570	4.748	4.398	4.304
Norte	5.030.223	5.010.901	5.021.838	5.001.618	3.360	3.451	5.025	5.832
Sudeste	19.350.189	19.144.341	19.288.399	19.085.235	22.643	20.988	39.147	38.118
Sul	6.468.176	6.474.237	6.437.281	6.443.054	14.315	14.000	16.580	17.183
BRASIL	48.817.479	48.608.093	48.692.972	48.485.176	51.675	49.783	72.832	73.134

Fonte: dados tabulados pelo autor com base nos microdados do Inep/MEC 2016 e 2017.

Os números mostram uma queda de 209.386 (0,43%) no número total de matrículas de um ano para o outro no Brasil. Enquanto o total de alunos na educação

básica era 48.817.479 no Brasil em 2016, no ano de 2017 esse número foi de 48.608.093 alunos, como mostra a figura 2, que, além desse total, mostra o quantitativo por regiões.

Figura 2 – Número de matrículas totais no Brasil por regiões 2016 e 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

As regiões com maior número de matrículas totais são: Sudeste, com 19.350.189 em 2016 e 19.144.341 em 2017 e Nordeste, com 14.325.245 em 2016 e 14.338.627 em 2017. Em seguida, vem a região Sul com 6.486.176 em 2016 e 6.474.237 em 2017, depois a região Norte, com 5.030.223 em 2016 e 5.010.901 em 2016. Por último está a região Centro-Oeste, com um número total de matrículas de 3.643.646 em 2016 e de 3.639.987 em 2017.

Nota-se que do ano de 2016 para 2017, houve uma diminuição de matrícula total em três das cinco regiões brasileiras, Centro-Oeste (diminuição de 3.659 matrículas, ou 0,1%), Norte (diminuição de 19.322 matrículas, ou 0,4%) e Sudeste (diminuição de

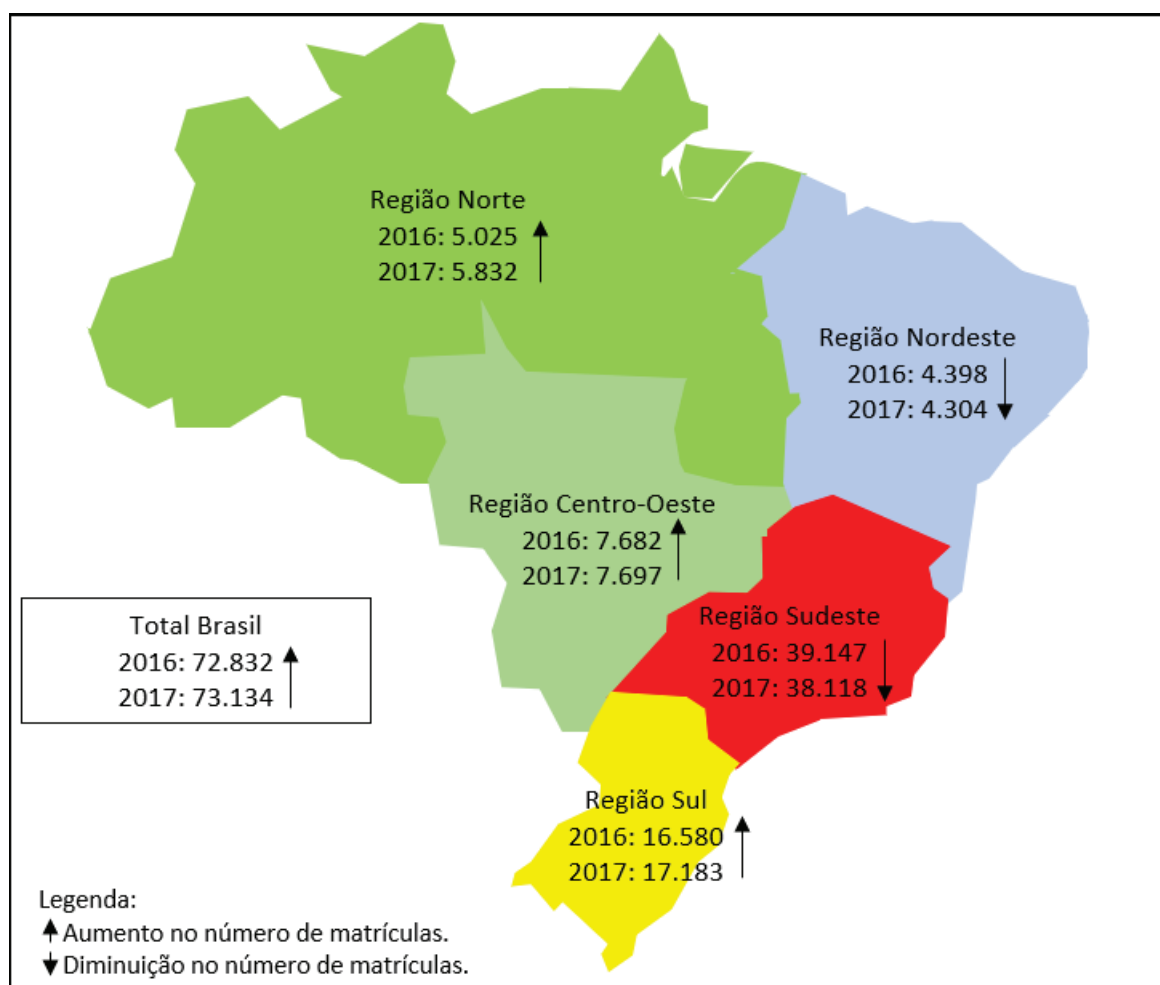
205.848 matrículas, ou 1,1%), enquanto que esse número foi crescente nas regiões Nordeste (aumento de 13.382 matrículas, ou 0,1%) e Sul (aumento de 6.061 matrículas, ou 0,1%). Em decorrência dessa baixa na maioria das regiões, o total de matrículas do Brasil diminuiu 209.386 (0,4%).

Ao contrário da matrícula total da educação básica, a matrícula de alunos estrangeiros teve um pequeno aumento, como será destacado no tópico a seguir.

4.2 MATRÍCULA DE ALUNOS ESTRANGEIROS NA EDUCAÇÃO BÁSICA (2016 e 2017)

Ao contrário do que se apresentou nos números de matrícula total no Brasil, constatou-se que houve um aumento no número de matrículas de alunos estrangeiros em 2017 em relação a 2016, e o destaque fica para Sudeste e Sul, como ilustrado na figura 3.

Figura 3 – Matrícula de estrangeiros no Brasil por regiões 2016 e 2017.



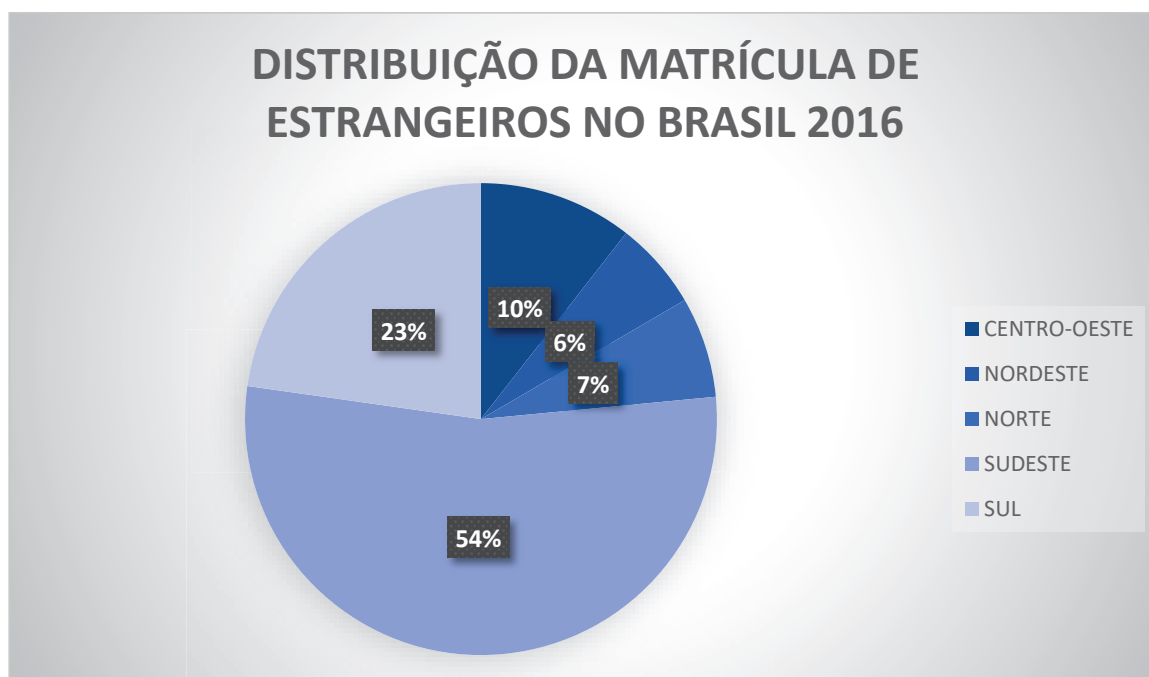
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

Apesar de 2017 apresentar uma diminuição no total de matrículas no Brasil em relação a 2016, como visto na figura 2, houve um aumento de 302 matrículas (0,41%) de alunos estrangeiros na mesma comparação, conforme a figura 3.

A região Sudeste apresentou o maior número de matrícula estrangeira, com 39.147 no primeiro ano, e 38.118 no segundo (uma diminuição de 2,63%). Neste quesito é seguida pela região Sul, que em 2016 tinha 16.580 alunos estrangeiros matriculados e em 2017 esse número subiu para 17.183 (um aumento de 3,64%). Em terceiro lugar está a região Centro-Oeste, que em 2016 tinha 7.682 alunos estrangeiros e em 2017 esse quantitativo subiu para 7.697 (um aumento de 0,2%). A região Norte também apresentou aumento de um ano para o outro, enquanto 2016 registrou uma matrícula de 5.025 estrangeiros, 2017 matriculou 5.832 (aumento de 16%). Já no Nordeste houve uma queda neste número, de 4.398 em 2016 para 4.304 em 2017 (diminuição de 2,1%).

O percentual da distribuição de matrícula estrangeira no Brasil e sua variação entre 2016 e 2017 está detalhado por regiões nos gráficos 2 e 3.

Gráfico 2 – Distribuição de alunos estrangeiros no Brasil por região 2016.



Fonte: dados tabulados pelo autor com base nos microdados do Inep/MEC 2016.

O gráfico 2 mostra a distribuição da matrícula de estudantes estrangeiros no ano de 2016 no Brasil em percentual. Nota-se que a região Sudeste é responsável por mais da

metade dessa matrícula (54%), seguida da região Sul (23%), Centro-Oeste (10%), Norte (7%) e Nordeste (6%).

A seguir, o gráfico 3 traz os dados referentes a 2017, os quais expressam a mesma tendência do ano anterior, com uma variação pouco expressiva de até dois pontos percentuais de um ano para outro.

Gráfico 3 – Distribuição de alunos estrangeiros no Brasil por região 2017.



Fonte: dados tabulados pelo autor com base nos microdados do Inep/MEC 2017.

A região Sudeste lidera o número de matrículas de alunos estrangeiros com 52%, seguido da região Sul com 23%, da Centro-Oeste com 11%, Norte com 8% e Nordeste com 6%. Além de apresentar a quantidade de alunos estrangeiros distribuída em cada região brasileira, esses dados mostram que essa presença se concentra na metade Sul do país.

No entanto, a quantidade total de matriculados por região não implica que todos os Estados que a compõem têm uma presença significativa dessa matrícula, pois em alguns casos, um único Estado pode ser responsável pelo número expressivo, por ser um grande receptor de estrangeiros, como será exposto nos próximos tópicos deste capítulo, que detalham primeiro o percentual por Estado em relação ao Brasil, e depois a quantidade desse percentual em números de acordo com a região

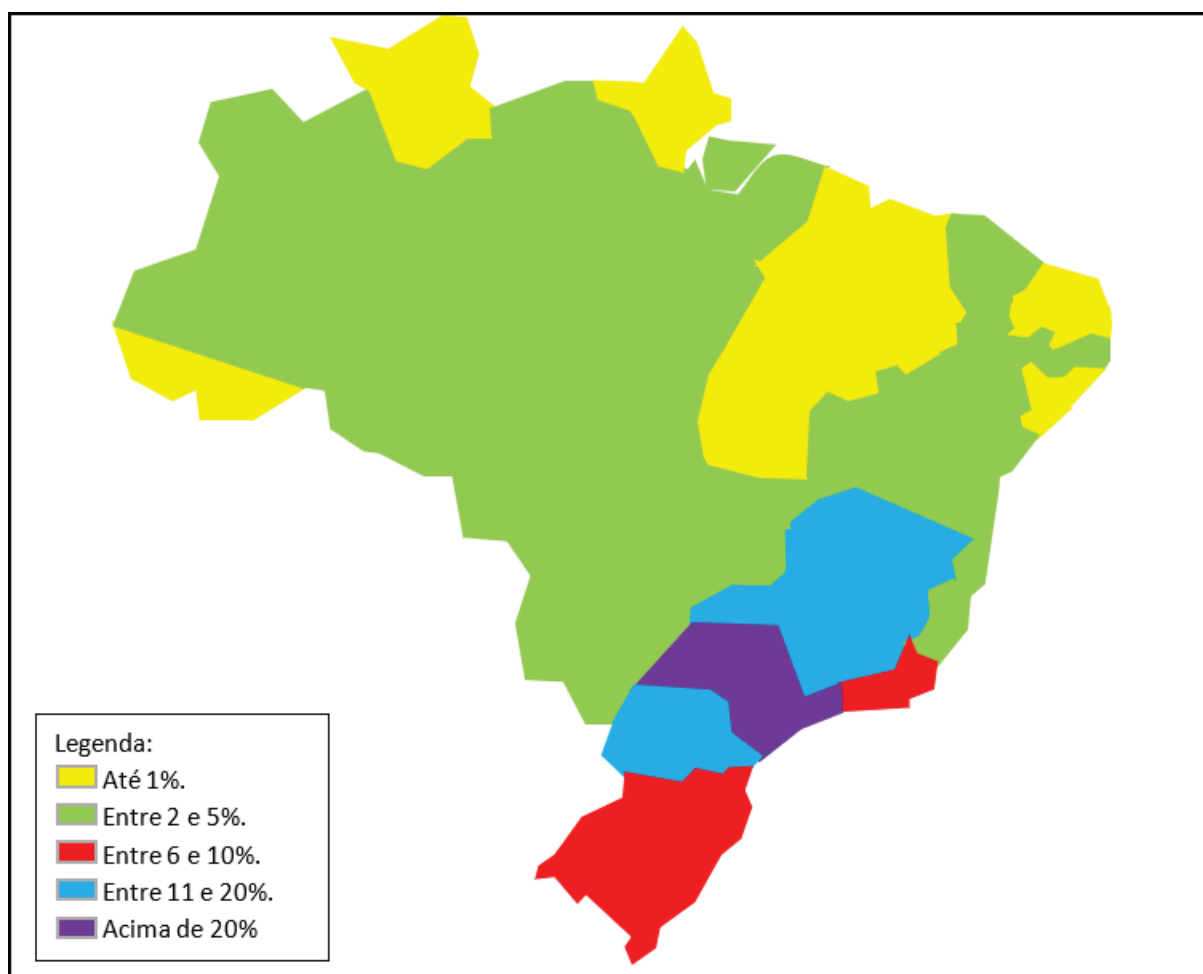
4.2.1 Distribuição do percentual de matrícula de estrangeiros no Brasil por Estado

Neste item é apresentado um panorama geral com a finalidade de identificar quais regiões e Estados concentram maior número de estrangeiros nas escolas brasileiras. Para isso foi elaborado um mapa no qual serão identificados por cores os percentuais referentes à quantidade de matrícula de alunos estrangeiros de cada Estado brasileiro.

Para facilitar a identificação desse quantitativo de alunos estrangeiros nos anos de 2016 e 2017, os Estados receberam cores no mapa de acordo com o percentual de matrícula em relação ao total de matrículas de alunos estrangeiros no Brasil no ano.

Foram destacadas cinco cores pra identificar os percentuais de matrículas nos Estados e Distrito Federal, sendo a cor amarela para até 1%, a cor verde entre 2% e 5%, cor vermelha entre 6% e 10%, a cor azul entre 11% e 20% e a cor roxa para mais de 20%, conforme a figura 4 com os dados de 2016 e a figura 5 com os dados de 2017.

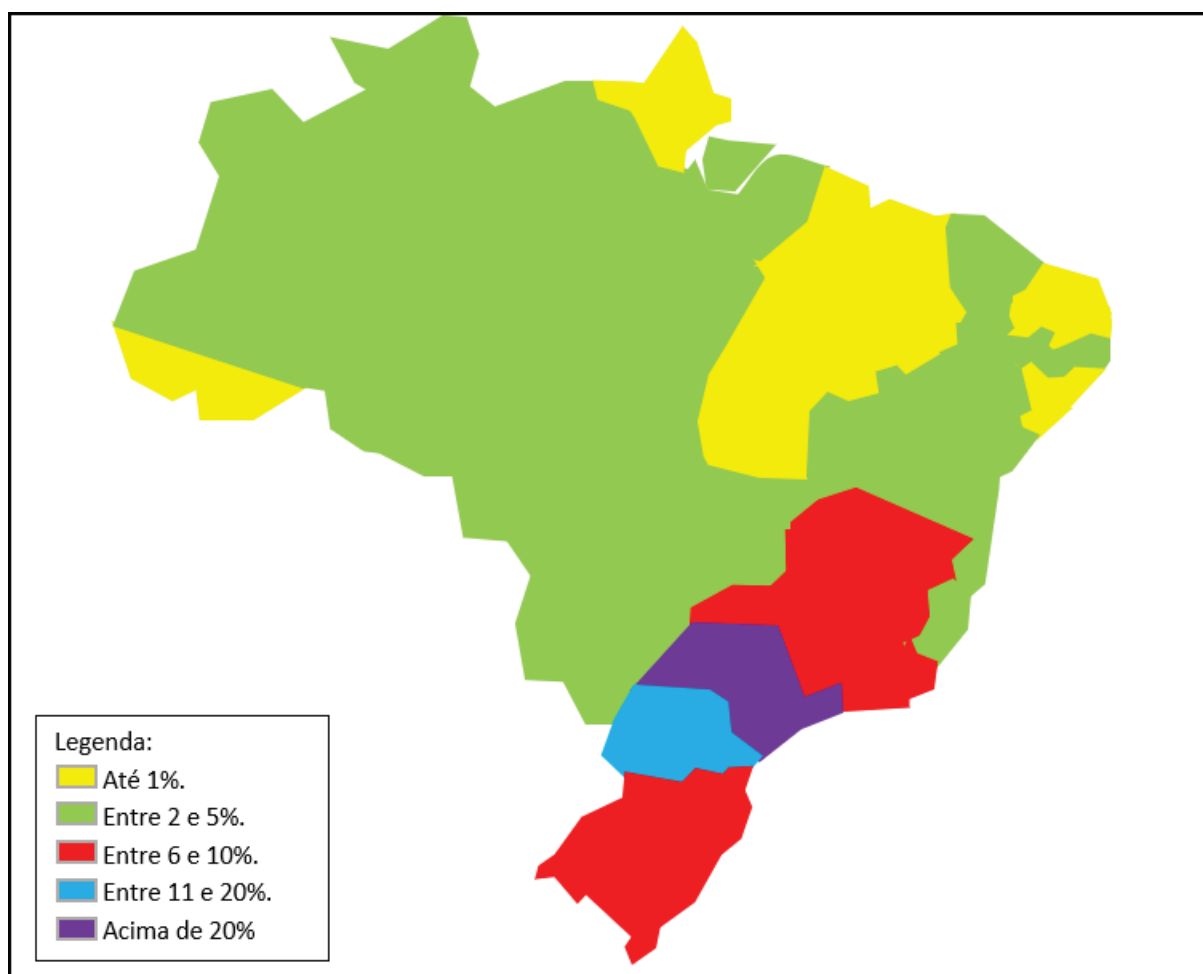
Figura 4 – Distribuição do percentual de matrículas de estrangeiros no Brasil 2016.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016.

De acordo com os números da matrícula de estrangeiros de 2016, foram elaboradas cinco categorias para apresentar a distribuição desses alunos no Brasil. A primeira categoria denominada *até 1%* correspondia aos Estados cuja matrícula de estrangeiros somava até 728 alunos (Alagoas, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Acre, Amapá, Roraima e Tocantins); na segunda categoria *entre 2 e 5%* ficaram os Estados que apresentaram matrícula entre 729 e 3.641 alunos (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará, Pernambuco, Amazonas, Pará, Rondônia e Espírito Santo); a terceira categoria, *entre 6 e 10%*, relacionou os Estados com número de matrícula entre 3.642 e 7.283 (Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina); a quarta categoria, *entre 11 e 20%*, trouxe Estados os quais a matrícula de estrangeiros somava entre 7.284 e 14.566 alunos (Minas Gerais e Paraná); e a última categoria, *acima de 20%*, apresentou o Estado que somou mais de 14.566 estrangeiros matriculados (São Paulo). Na sequência, os dados referentes ao ano de 2017.

Figura 5 – Distribuição do percentual de matrículas de estrangeiros no Brasil 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Quando se compara 2017 ao ano anterior, no que se refere a distribuição dos alunos estrangeiros, nota-se pouca diferença. As mudanças mais claras estão no movimento dos Estados de Roraima e Minas Gerais. O primeiro mais que dobrou a quantidade de estrangeiros matriculados, subindo uma categoria nesta análise percentual, enquanto que o segundo, Minas Gerais, desceu uma categoria, com a diminuição no número de matrícula de estrangeiros, conforme a figura 5.

Para a apresentação da distribuição da matrícula de 2017 foram usadas as mesmas categorias do ano anterior, no entanto o número que representa cada uma delas naturalmente se modificou em consequência da mudança da matrícula de um ano para o outro. Sendo assim, a primeira categoria denominada *até 1%* compreendeu os Estados cuja matrícula de estrangeiros somava até 731 alunos (Alagoas, Maranhão, Paraíba, Piauí, Rio Grande do Norte, Sergipe, Acre, Amapá e Tocantins); a segunda categoria, *entre 2 e 5%*, foram relacionados os Estados que apresentaram matrícula entre 732 e 3.656 alunos (Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Bahia, Ceará, Pernambuco, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Espírito Santo); a terceira categoria, *entre 6 e 10%*, compreendeu os Estados que matricularam entre 3.657 e 7.313 estrangeiros (Minas Gerais, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e Santa Catarina); a quarta categoria, *entre 11 e 20%*, trouxe o Estado que a matrícula de estrangeiros somava entre 7.314 e 14.626 alunos (Paraná); e a última categoria, *acima de 20%*, apresentou o Estado que somou mais de 14.626 estrangeiros matriculados (São Paulo).

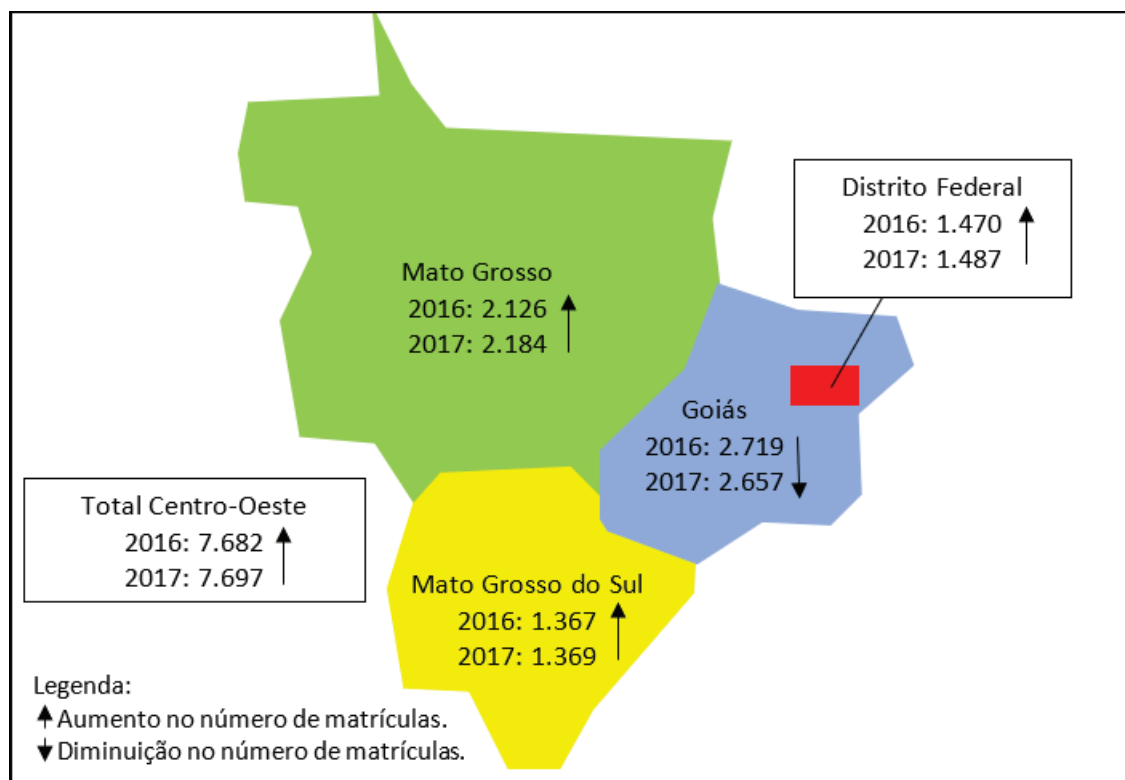
Apenas o Estado de São Paulo aparece distinto em todos os mapas e tabelas com seu grande número de matrículas tanto em 2016, quanto em 2017, ultrapassando 30% da matrícula de estrangeiros do Brasil.

4.2.2 Matrícula de alunos estrangeiros na região Centro-Oeste

A região Centro-Oeste é composta por três Estados, sendo eles Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Goiás, além do Distrito Federal. Ela faz fronteira com a Bolívia (Mato Grosso e Mato Grosso do Sul) e com o Paraguai (Mato Grosso do Sul). Nos anos de 2016 e 2017 apresentou o terceiro maior número de matrículas de alunos estrangeiros dentre as cinco regiões do Brasil, sendo 7.682 (10%) no primeiro ano e 7.697 (11%) no segundo.

A figura 6 mostra o quantitativo da matrícula de alunos estrangeiros em cada Estado da região Centro-oeste nos anos de 2016 e 2017, apontando o aumento ou a diminuição desse número de um ano para o outro.

Figura 6 – Alunos estrangeiros na região Centro-Oeste por Estado 2016 e 2017.



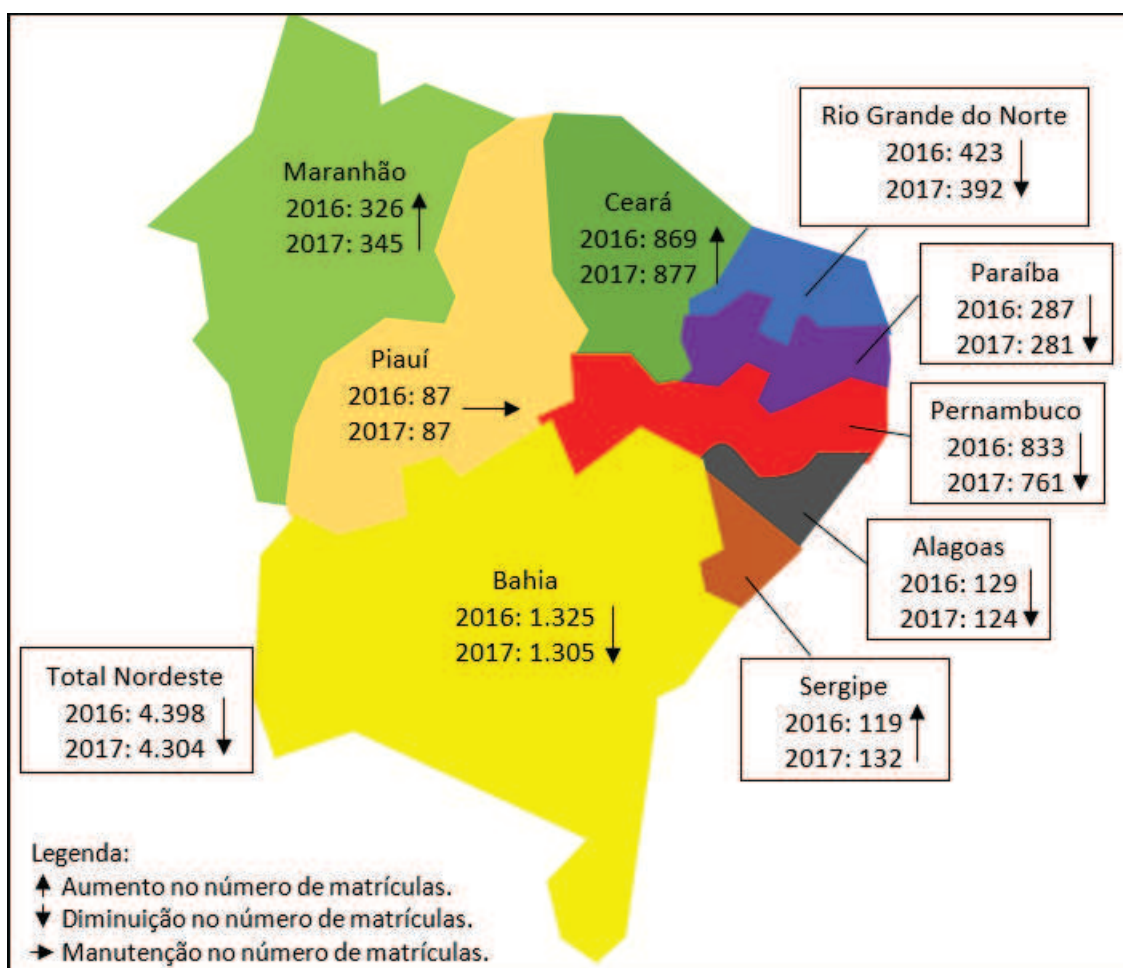
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

Observa-se que a presença de alunos estrangeiros ocorre em todos os Estados da região Centro-Oeste e no Distrito Federal, e o número não sofre muita alteração de um ano para o outro. O mais numeroso foi Goiás nos dois anos, com 2.719 em 2016 e 2.657 em 2017 (uma diminuição de 62 matrículas, ou 2,3%), seguido de Mato Grosso, que em 2016 apresentou 2.126 matrículas e em 2017 2.184 (aumento de 58 alunos, ou 2,7%). Em terceiro lugar estava o Distrito Federal com 1.470 em 2016 e 1.487 em 2017 (aumento de 17 alunos, ou 1,2%). O menos numeroso dos Estados da região Centro-Oeste nos dois anos foi Mato Grosso do Sul, com 1.367 matrículas de estrangeiros em 2016, enquanto que em 2017 apresentou 1.369 (um aumento de apenas dois alunos de um ano para o outro).

4.2.3 Matrícula de alunos estrangeiros na região Nordeste

Nove Estados compõem a região Nordeste, são eles Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe. Juntos, eles somam o segundo maior número de matrículas totais da educação básica no Brasil, com 14.325.245 em 2016 e 14.338.627 em 2017. No entanto, em relação à matrícula de estrangeiros, o Nordeste apresentou o menor número no mesmo período, sendo 4.398 em 2016 e 4.304 em 2017. Esses números estão detalhados por Estado na figura 7.

Figura 7 – Alunos estrangeiros na região Nordeste por Estado 2016 e 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

Como se vê pelo mapa representado na figura 7, o Nordeste apresentou uma diminuição de 94 matrículas no total (2,1%) entre 2016 e 2017. Dos nove Estados, três apresentaram um aumento no número de estrangeiros matriculados neste período, um Estado manteve o número, e cinco apresentaram diminuição no total de matrículas.

Os Estados que apresentaram aumento foram Ceará, que passou de 869 em 2016 para 877 em 2017 (oito matrículas a mais, ou 1%), Maranhão, que teve 326 no primeiro ano e 345 no segundo (crescimento de 19 matrículas, ou 5,8%) e Sergipe, que de 119 alunos em 2016 passou para 132 em 2017 (aumento de 13 matrículas, ou 11%). O Piauí manteve o número de 87 matrículas de um ano para o outro. E com um número menor que o ano anterior ficaram os Estados de Alagoas, que teve uma pequena redução de cinco matrículas (de 129 em 2016 para 124 em 2017, ou seja, 3,9%), Bahia, que reduziu de 1.325 em 2016 para 1.305 em 2017 (menos 20 alunos, ou 1,5%), Paraíba, que em 2016 tinha 287 e em 2017 passou para 281 alunos (diminuição de seis alunos, ou 2,1%), Pernambuco, que em 2016 tinha 833 alunos e passou a ter 761 em 2017 (diminuição de 72 matrículas, ou 8,6%) e Rio Grande do Norte, que de 423 em 2016, baixou para 392 em 2017 (menos 31 matrículas que o ano anterior, ou 7,3%).

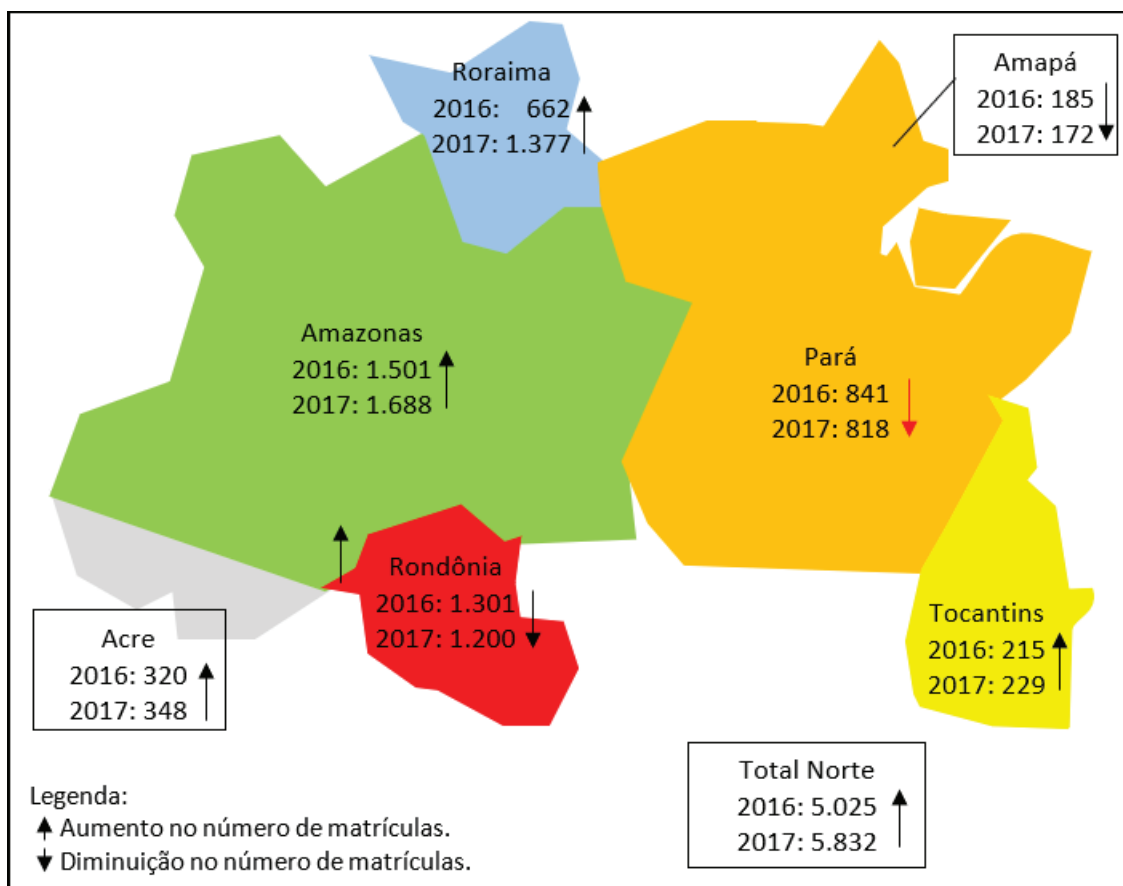
4.2.4 Matrícula de alunos estrangeiros na região Norte

A região Norte do Brasil é composta por sete Estados, sendo eles Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. A maioria deles faz fronteira com outros países da América do Sul, da seguinte forma: Bolívia (Rondônia e Acre); Colômbia (Amazonas); Guiana (Roraima e Pará); Guiana Francesa (Amapá); Peru (Acre e Amazonas); Suriname (Amapá e Pará); e Venezuela (Amazonas e Roraima). O único Estado dessa região que não faz fronteira com outro país é Tocantins, que fica na parte mais central do Brasil.

A região Norte apresentou aumento de matrículas de alunos estrangeiros de 2016 para 2017, sendo 5.025 no primeiro ano e 5.832 no segundo (807 alunos a mais, ou 16,1%). Dentre os sete, os Estados que apresentaram aumento no número de matrículas foram Acre, Amazonas, Roraima e Tocantins, enquanto que Amapá, Pará e Rondônia tiveram diminuição desse quantitativo.

Na sequência, a figura 8 mostra a comparação entre o número de matrículas de alunos estrangeiros do ano de 2016 com o ano de 2017 na Região Norte e também em cada um dos sete Estados que fazem parte dela.

Figura 8 – Alunos estrangeiros na região Norte por Estado 2016 e 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

Como se vê na figura 8, a região Norte apresentou um aumento de 807 matrículas (16,1%) de um ano para o outro. O Estado que mais contribuiu para esse acréscimo foi Roraima, que mais que dobrou sua matrícula em 2017 em relação a 2016, indo de 662 para 1.377 alunos estrangeiros (aumento de 715 matrículas, ou 108%). No entanto, o Estado de Roraima ficou atrás do Amazonas, que ainda tem o maior número de alunos estrangeiros por Estado nessa região, pois em 2016 apresentava 1.501 alunos e em 2017 a matrícula subiu para 1.688 alunos, um aumento de 187 alunos (12,4%).

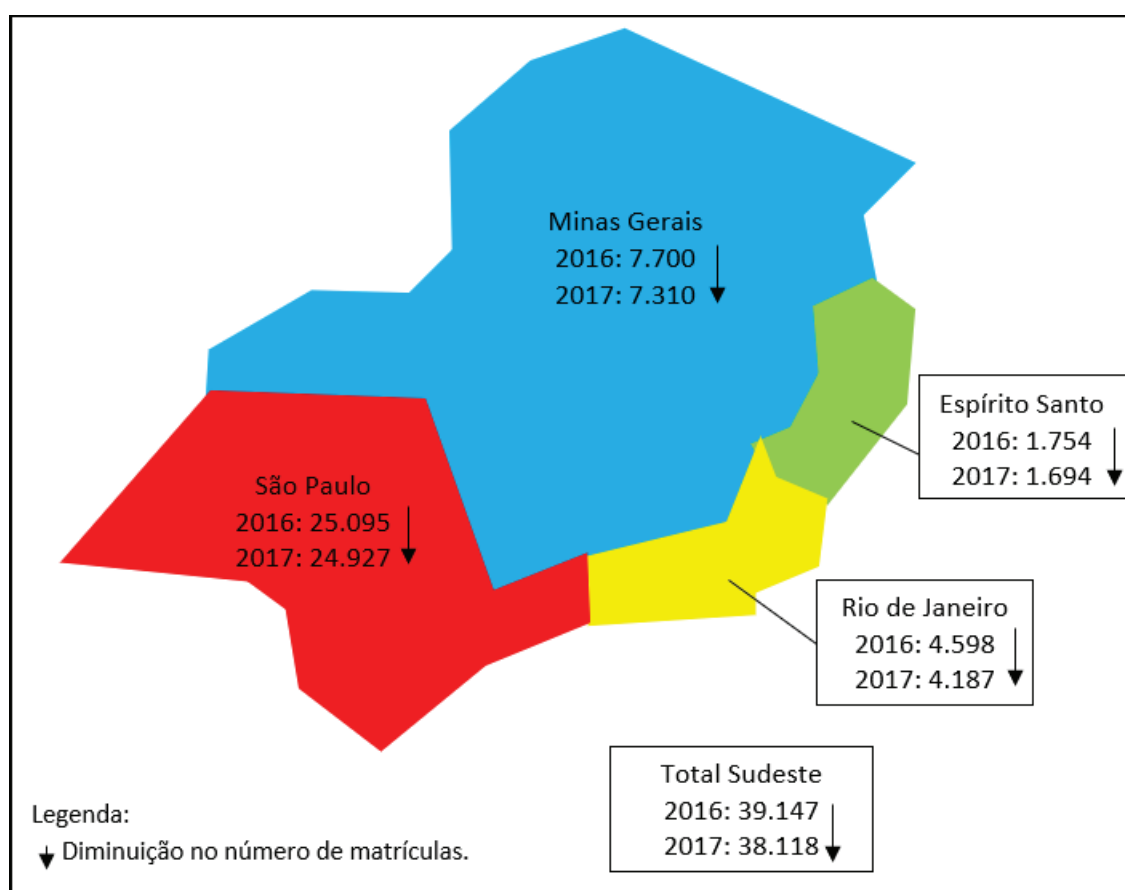
O terceiro mais populoso quando se refere a estrangeiros na escola é o Estado de Rondônia, que em 2016 tinha 1.301 e passou para 1.200 em 2017, reduzindo 101 matrículas (7,8%). Em seguida o Pará, que apresentou uma queda no número de matrícula de alunos estrangeiros de 841 em 2016 para 818 em 2017 (23 matrículas a menos, ou 2,7%). O Estado do Acre apresentou um aumento de 28 matrículas (8,8%), de 320 em 2016 para 348 em 2017. Tocantins teve um aumento de 14 matrículas (0,7%) de 2016 para 2017, apresentando 215 alunos no primeiro ano e 229 no segundo.

O Estado da região Norte que apresentou o menor número de matrículas de alunos estrangeiros nos dois anos foi Amapá, que em 2016 teve 185 alunos e em 2017 apresentou 172 (uma redução de 13 matrículas, ou 7%).

4.2.5 Matrícula de alunos estrangeiros na região Sudeste

A região Sudeste é composta por quatro Estados: Espírito Santo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. É a que apresenta o maior número de alunos estrangeiros no Brasil, tendo apresentado 39.147 matrículas (54%) em 2016 e 38.118 (52%) em 2017, com forme a figura 9.

Figura 9 – Alunos estrangeiros na região Sudeste por Estado 2016 e 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

A figura 9 mostra que, apesar de a região Sudeste apresentar uma diminuição no número de matrículas de estrangeiros em todos os quatro Estados de 2016 para 2017, ela continua sendo a região que compreende a maior presença desses alunos no Brasil. Tendo

como responsável o Estado de São Paulo, que corresponde a 65% de alunos estrangeiros dessa região.

Em 2016 o Estado de São Paulo tinha 25.095 alunos estrangeiros matriculados e em 2017 esse número baixou para 24.927 (168 alunos a menos que o ano anterior, ou 0,7%). Em segundo lugar nesta região está o Estado de Minas Gerais, que em 2016 tinha 7.700 alunos estrangeiros e em 2016 matriculou 7.310 (diminuição de 390 alunos, ou 5,1%). Depois vem o Rio de Janeiro, que em 2016 matriculou 4.598 e em 2017 foram 4.187 (411 alunos estrangeiros a menos, ou 8,9%). E por último, com o número mais baixo da região Sudeste, o Estado do Espírito Santo matriculou em 2016 1.754 estrangeiros, enquanto que em 2017 esse número foi para 1.694 (60 alunos estrangeiros a menos, ou 3,4%).

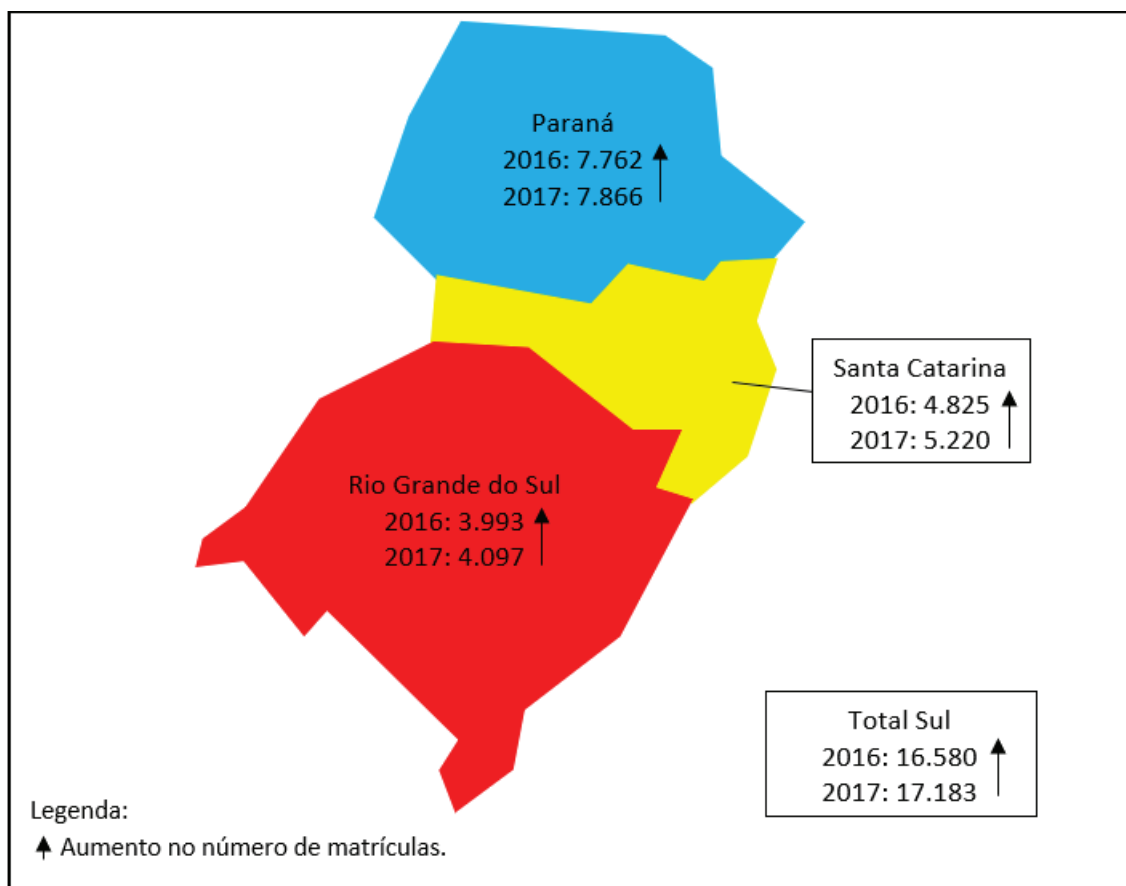
4.2.6 Matrícula de alunos estrangeiros na região Sul

A região Sul é composta por três Estados, sendo eles, Paraná, Santa Catarina e Rio grande do Sul. Ela faz limite geográfico com três países da América do Sul, Argentina, Paraguai e Uruguai, que são localizados da seguinte forma: o Estado do Paraná possui fronteiras com dois desses países, Paraguai e Argentina, ambos a Oeste; O Rio Grande do Sul também faz fronteira com dois países, Argentina a Oeste e Uruguai ao Sul; já o Estado de Santa Catarina faz fronteira apenas com Argentina, a Leste.

Tanto em 2016 quanto em 2017, Sul foi a região brasileira com o segundo maior número de matrículas de alunos estrangeiros no Brasil, com 16.580 (23%) no primeiro ano e 17.183 (23%) no segundo, ficando apenas atrás da região Sudeste, como visto no item anterior.

A figura 10 representa os números referentes a essa matrícula por Estado, mostrando a comparação entre os dois anos.

Figura 10 – Alunos estrangeiros na região Sul por Estado 2016 e 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

Dentre as regiões brasileiras, a região Sul foi a única que apresentou aumento na matrícula de estudantes estrangeiros em todos os Estados. De 16.580 alunos em 2016, passou para 17.183 em 2017, um aumento de 603 matrículas (3,63%). O Estado do Paraná foi responsável por 104 matrículas a mais do que no ano anterior (1,3%), de 7.762 em 2016 passou para 7.866 em 2017. Santa Catarina apresentou um aumento no número de matrículas de 4.825 em 2016 para 5.220 em 2017 (395 a mais, ou 8,2%), sendo o maior aumento em números totais e percentuais dessa região. Já o Estado do Rio Grande do Sul, assim como o Paraná, teve um aumento de 104 alunos (2,6%), sendo 3.993 em 2016 e 4.097 em 2017.

Até aqui foram expostos os números da matrícula dos alunos estrangeiros na educação básica no Brasil nos anos de 2016 e 2017, de acordo com cada Região e Estado. Foram apresentados apenas a quantidade, ou seja, apenas a informação geral de um dado bruto. A seguir, será apresentada a distribuição desses números em duas categorias, a fim de identificar a origem dos fluxos migratórios, onde se concentram, e quem são.

4.3 DISTRIBUIÇÃO DA MATRÍCULA DE ESTRANGEIROS NO BRASIL: ORIGEM E SEXO

Nos tópicos anteriores, foram apresentados os números referentes à matrícula de estrangeiros no Brasil de acordo com as regiões e os Estados que delas fazem parte. Nesse tópico, será exposto a distribuição dessa matrícula no país de acordo com outras informações, a fim de mostrar, não só com dados quantitativos a presença de imigrantes, mas algumas características desses sujeitos. Este subitem do capítulo quatro destina-se a categorizar e qualificar os números, até então apresentados nos itens anteriores, a fim dar corpo ou transformar em sujeitos os dados quantitativos, isto é, personificar as informações trazendo como ponto de partida respostas como: *quem são e de onde vêm?* Além disso, pretende-se mostrar onde se concentra cada fluxo de imigrantes no Brasil, ou seja, *para onde vão?*

As categorias básicas empregadas neste item são: *país de origem e sexo*, por sua vez organizadas e analisadas com base nos dados do censo escolar 2016 e 2017 tabuladas por este pesquisador.

4.3.1 Alunos e alunas: identificação da matrícula estrangeira pelo sexo

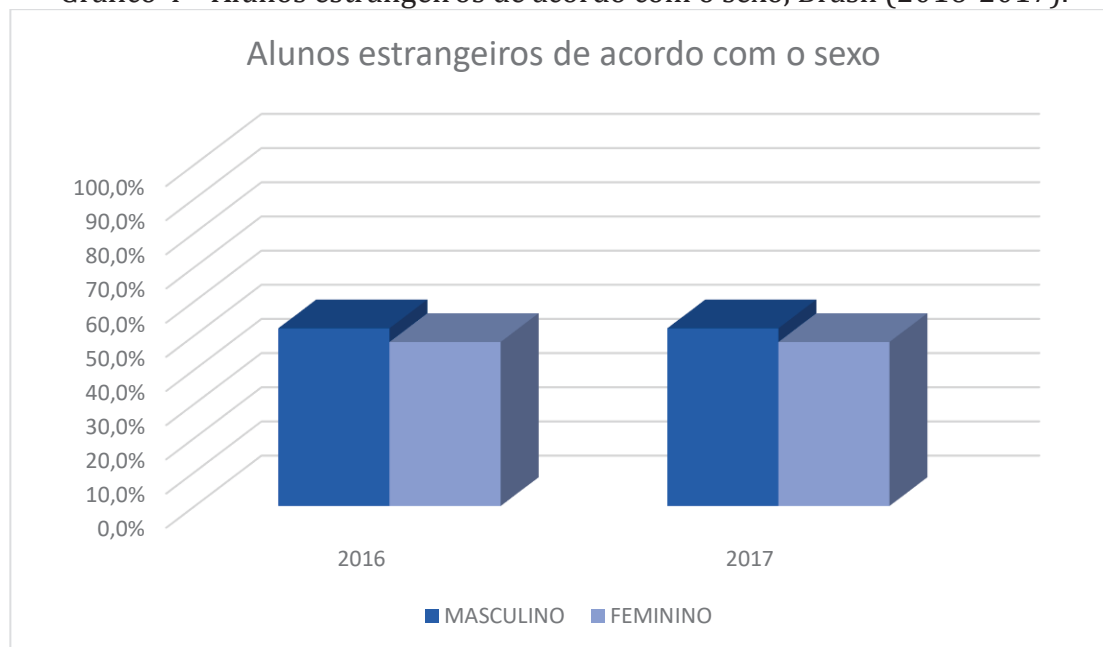
De acordo com os estudos migratórios (SAYAD, 2010; 1998), nota-se que a maior parte dos sujeitos por ele estudados que saíam da sua terra de origem para desbravar novos territórios eram homens, e em grande maioria ligados ao trabalho, que lhes atraía na esperança de uma vida mais digna. Após essa migração e a possível estabilização no novo país, a família desse imigrante também fazia o mesmo caminho, em busca do reencontro. Mas o que nos dizem os fluxos recentes? Ainda são homens a maior parte dos fluxos migratórios? E aqueles que estão na escola, quem são? Esse item busca trazer ao leitor conhecimento em relação ao sexo dos estrangeiros que estão matriculados nas escolas brasileiras.

A opção por utilizar o termo SEXO se deu pelo fato desse termo constar no formulário de cadastro das informações dos alunos no censo escolar. A informação acerca dessa categoria foi obtida pelo pesquisador por meio da tabulação dos microdados disponibilizados pelo *Educacenso*¹⁵ (INEP/MEC, 2016; 2017), o qual identifica o sexo do

¹⁵ Plataforma do Ministério da Educação (MEC) na qual as escolas, por meio de seu cadastro único, fazem anualmente o cadastro dos alunos no censo escolar. Segundo o MEC, “O Educacenso é uma radiografia

aluno, masculino ou feminino, cuja referência se dá, respectivamente, pelos números 1 e 2. O gráfico 4 representa esses números no Brasil.

Gráfico 4 – Alunos estrangeiros de acordo com o sexo, Brasil (2016-2017).



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

O gráfico 4 mostra que, tanto em 2016 quanto em 2017, o sexo masculino foi maioria dos alunos estrangeiros matriculados na educação básica no Brasil, compreendendo 52%, contra 48% do público feminino. Essa mesma tendência se mostra em todas as regiões brasileiras. Em números totais, isso se traduz conforme a tabela 2.

Tabela 2 – Alunos estrangeiros por sexo de acordo com as regiões (2016 e 2017).

REGIÃO	2016		2017	
	MASCULINO	FEMININO	MASCULINO	FEMININO
CENTRO-OESTE	4.043	3.639	3.951	3.746
NORDESTE	2.300	2.098	2.229	2.075
NORTE	2.593	2.432	2.996	2.836
SUDESTE	20.230	18.917	19.621	18.479
SUL	8.770	7.810	9.041	8.142
BRASIL	37936	34896	37838	35278

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

detalhada do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet.” Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/educacenso-sp-1181106924>>. Acesso em: 13 jun. 2018.

Como se vê na tabela 2, em todas as regiões brasileiras, a maioria dos alunos estrangeiros matriculados na educação básica nos dois anos pesquisados é masculina. No entanto a diferença entre os dois sexos não é tão considerável, pois a presença feminina é tão expressiva quanto a masculina, e a variação no percentual não chega a 7%.

Com base nesses dados, foi possível verificar, portanto, que os fluxos migratórios presentes no Brasil, e expressos na escola, são constituídos tanto pelo sexo masculino quanto pelo feminino, de certa forma igualitária, pois não há evidências de disparidade entre eles.

No próximo item será apresentada outra categoria da tabulação dos dados do microcenso, o país de origem do aluno estrangeiro. Com esse dado, pretende-se qualificar os fluxos migratórios no Brasil, verificando como estão distribuídas as nacionalidades mais recorrentes segundo regiões e Estados.

4.3.3 Fluxos imigratórios no Brasil: origem dos alunos estrangeiros

Uma das informações mais relevantes sobre a matrícula de alunos estrangeiros na educação básica brasileira é o país de origem do aluno, pois com base nesse dado, pode-se determinar a ocorrência e a distribuição de nacionalidades de acordo com a região do país, podendo, assim, associar os recentes fluxos com o contexto mundial e nacional, especialmente nas regiões de fronteiras.

Os dados e informações apresentados neste item, se referem à tabulação realizada por meio da identificação do item *código do país de origem* do formulário de cadastro do aluno no Educacenso (2016; 2017).

Por meio dessa categorização, pretende-se identificar não só a origem de cada fluxo migratório, mas a recorrência ou preferência de cada país ou região estrangeira por se instalar em determinado Estado ou região no Brasil. Neste sentido, foi feita uma relação dos cinco países mais frequentes na matrícula estrangeira em cada um dos Estados e Regiões brasileiras nos anos 2016 e 2017 do censo escolar.

Primeiramente, serão apresentados os cinco países de origem dos alunos estrangeiros com maior número de matrículas nos dois anos em cada uma das cinco regiões brasileiras, conforme a tabela 3, após isso, serão apresentadas as mesmas informações referentes a cada um dos Estados.

Além desses dados, optou-se também por trazer a matrícula desses países mais frequentes nas regiões brasileiras com a identificação do sexo.

Tabela 3 – Países com maior número de alunos no Brasil por região (2016 e 2017).

REGIÃO	ANO	PAÍSES COM MAIOR NÚMERO DE MATRÍCULAS				
		1º	2º	3º	4º	5º
Centro-oeste	2016	EUA	Paraguai	Portugal	Bolívia	Espanha
		1.304	931	861	703	702
	2017	EUA	Paraguai	Portugal	Bolívia	Espanha
		1.252	891	877	770	705
Nordeste	2016	Portugal	EUA	Itália	Espanha	Colômbia
		726	641	470	378	207
	2017	Portugal	EUA	Itália	Espanha	Colômbia
		675	601	409	361	229
Norte	2016	Peru	Bolívia	Venezuela	EUA	Colômbia
		764	722	539	464	352
	2017	Venezuela	Bolívia	Peru	EUA	Colômbia
		1.384	732	730	474	382
Sudeste	2016	Bolívia	EUA	Portugal	Japão	Argentina
		8.070	5.492	4.429	3.776	1.452
	2017	Bolívia	EUA	Portugal	Japão	Angola
		7.925	5.037	4.091	3.442	1.458
Sul	2016	Paraguai	Haiti	Argentina	Uruguai	EUA
		3.415	2.115	1.670	1.532	1.128
	2017	Paraguai	Haiti	Argentina	Uruguai	Portugal
		3.424	2.968	1.706	1.557	1.013

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

Na Região Centro-Oeste, os países com maior número de matrículas na educação básica, tanto em 2016 quanto em 2017, foram Estados Unidos, Paraguai, Portugal, Bolívia e Espanha. Na Região Nordeste o ano de 2017 também repetiu os mesmos países de 2016, sendo eles Portugal em primeiro, seguido de Estados Unidos, Itália, Espanha e Colômbia.

A Região Norte apresentou os mesmos cinco países de um ano para outro, no entanto apresentou mudança na ordem em que eles figuravam. Enquanto que em 2016 a

ordem em que eles apareciam era Peru, Bolívia, Venezuela, Estados Unidos e Colômbia, no ano seguinte algumas posições se inverteram. Em 2017 Venezuela passou a ocupar o primeiro lugar no número de matrículas na Região Norte, seguido de Bolívia, Peru, Estados Unidos e Colômbia. Essa mudança merece destaque porque os números da Venezuela mais que dobraram de um ano para outro, e isso pode ser justificado pelo grande fluxo migratório de Venezuelanos no Brasil nos últimos anos, em consequência do cenário de crise que vive o país. (EL PAÍS, 2018).

Na Região Sudeste, em 2016, os cinco países com mais matrículas foram Bolívia, Estados Unidos, Portugal, Japão e Argentina. No ano posterior, Angola tomou o lugar da Argentina como quinto maior número de alunos estrangeiros matriculados no Sudeste.

Já a Região Sul apresentou como cinco maiores presenças na escola, no ano de 2016, os países Paraguai, Haiti, Argentina, Uruguai e Estados Unidos. Em 2017 as posições do primeiro ao quarto se mantiveram, apenas a última mudou de Estados Unidos para Portugal.

Esses números apresentados nessa categorização possibilitaram a elaboração de um mapa de fluxos por meio da recorrência entre origem e destino, ou seja, por meio desses dados, foi possível traçar (figura 11) quais continentes enviam mais alunos para o Brasil, e quais as principais regiões de destino de cada um desses fluxos de estrangeiros.

Figura 11 – Relação entre origem e destino por região: alunos estrangeiros no Brasil 2016 e 2017.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2016 e 2017.

A figura 11 tenta ilustrar os recentes fluxos migratórios de acordo com a matrícula de alunos estrangeiros na educação básica nos anos 2016 e 2017 no Brasil. A Região Centro-Oeste se mostrou dividida quando se fala em concentração de estrangeiros, pois em Goiás e Distrito Federal tem uma grande concentração de europeus e norte-americanos, enquanto que nos Estados de Mato Grosso e Mato Grosso do Sul há uma grande presença de sul-americanos, principalmente de países que fazem fronteira, como Bolívia e Paraguai.

Com exceção do Estado do Maranhão, que recebeu mais sul-americanos nos anos de 2016 e 2017, a Região Nordeste apresentou presença predominante de europeus nos números de alunos estrangeiros em oito dos nove Estados, especialmente vindos de Portugal, Espanha e Itália, com uma presença menor de norte e sul-americanos. Apenas um dado que chamou atenção, por não ter histórico na literatura, foi a presença de alunos vindos da Colômbia, especialmente nos Estados da Paraíba e Pernambuco, onde apareceram em grande número, depois dos europeus.

Na Região Norte a presença de alunos estrangeiros é majoritariamente de sul-americanos, principalmente daqueles países que fazem fronteira com Estados da região, como Venezuela, Bolívia, Peru e Colômbia. Por estarem em grande número, o destaque ficou para Venezuelanos, Bolivianos e Peruanos.

O Sudeste possui o maior número de estrangeiros matriculados na educação básica e também a maior diversidade no que diz respeito à origem dos fluxos, pois os seis continentes têm expressiva representação na região. Mas o destaque está para a grande quantidade de Sul-americanos, o maior número foi de Bolivianos, seguido de norte-americanos (EUA), europeus (Portugal), asiáticos (Japão), africanos (Angola) e centro-americanos (Haitianos).

Outro grande fluxo de estrangeiros foi constatado na Região Sul, onde a maior concentração foi de sul-americanos, principalmente de países que fazem fronteira, como Paraguai, no Paraná, e Uruguai, no Rio Grande do Sul, e uma grande presença de centro-americanos, resultado da grande matrícula de haitianos no Estado de Santa Catarina.

Grosso modo, pode-se chegar à conclusão de que os fluxos acontecem em dois sentidos básicos: um deles é o fluxo de países ricos (países do norte) para regiões mais pobres do Brasil, com a Região Nordeste; o outro fluxo é de países pobres (países do sul) para as regiões mais ricas do Brasil, como Sudeste e Sul. Esses fluxos serão melhor detalhados no item a seguir, o qual explora de forma mais minuciosa os dados de 2017, dando ênfase às seguintes categorias: cor/raça; faixa etária; etapa de ensino; e tipo de escola.

4.4 OUTROS REFINAMENTOS

Este item apresenta o refinamento dos dados sobre os alunos imigrantes no Brasil, apenas com base no censo educacional do ano de 2017. Nesse momento optou-se por trazer o foco para o ano mais recente do estudo, para evitar a repetição, pois as informações são muito parecidas.

Além dos dados gerais anteriormente apresentados, o objetivo deste tópico é apresentar de forma mais detalhada como está a distribuição desses alunos nas regiões e Estados brasileiros, de acordo com os dados de cor/raça, idade, etapa de ensino e tipo de dependência.

A elaboração desse detalhamento se deu com a finalidade de obter um conjunto de informações que pudessem servir de base para as análises sobre a relação *origem x destino*, sinalizada no decorrer desse capítulo e do subsequente.

4.4.1 Informações sobre cor/raça

Para elaboração do material aqui apresentado, foi necessário o cruzamento dos dados de matrícula, Estado da Federação e cor/raça declarada. Com base nesse cruzamento foi elaborada uma primeira tabela distinguindo a matrícula de imigrantes por cor/raça em cada Estado brasileiro. A declaração de cor/raça apresentada no censo escolar obedece a seis categorias pré-definidas no item 4 do questionário de cadastro de aluno junto ao INEP e numeradas de zero a cinco nos *microdados* fornecidos no Educacenso¹⁶. São elas: 0 – Não declarada; 1 – Branca; 2 – Preta; 3 – Parda; 4 – Amarela; e 5 – Indígena.

Na sequência serão apresentados os dados das cinco regiões brasileiras e seus respectivos Estados, na ordem alfabética: Centro-Oeste, Nordeste, Norte, Sudeste e Sul.

4.4.1.1 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES NA REGIÃO CENTRO-OESTE PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA

Para melhor apresentação desses dados sobre cor/raça dos alunos imigrantes matriculados nas escolas brasileiras em 2017, optou-se por distribuir os Estados em suas

¹⁶ Ver anexo I.

respectivas regiões geográficas. Neste item são apresentados os dados referentes à região Centro-Oeste, que contempla os Estados de Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal.

Tabela 4 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Centro-Oeste em 2017.

ESTADO	COR/RAÇA						TOTAL ESTADO
	0-NÃO DEFINIDA	1-BRANCA	2-PRETA	3-PARDA	4-AMARELA	5-INDÍGENA	
DF	546	461	202	226	48	4	1487
GO	729	1075	72	742	37	2	2657
MS	162	577	71	493	59	7	1369
MT	1471	297	122	264	26	4	2184
TOTAL COR	2908	2410	467	1725	170	17	7697

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Se consideradas as informações de toda a região, os números mostram que o maior quantitativo de matrículas pelo critério de cor/raça é aquele de “não definida” e, em linhas gerais, a predominância é das cores branca e parda, que representam mais de 50% do total de matrículas. Já os menores números são de imigrantes de cor/raça indígena e amarela, que representam menos de 3%.

No Distrito Federal o maior número também é de cor/raça não definida, que soma uma quantidade de 546 alunos (36,7%), em segundo lugar é o número de brancos, com 461 (31%), depois pardos, somando 226 matrículas (15,2%), pretos, com um total de 202 alunos (13,6%), amarelos com 48 (3,2%) e, em menor quantidade os indígenas, que somam apenas quatro alunos (0,3%).

Uma inversão nos números acontece no Estado de Goiás, onde o maior número é de imigrantes brancos, que representam grande parte do total de matrículas (40,4%), seguido de pardos (27,9%), cor/raça não definida (27,4%), pretos (2,7%), amarelos (1,4%) e indígenas (0,1%).

O Mato Grosso do Sul segue a tendência de Goiás, tendo o maior número de imigrantes brancos (42%), seguido de pardos (36%), cor/raça não definida (11,8%), pretos (5%), amarelos (4,3%) e indígenas (0,5%).

Já o Estado do Mato Grosso foi o único que uma só categoria ultrapassou dois terços do total de matrículas de imigrantes na região, com o maior número daqueles que não declararam cor/raça, com 1471 (67,3%), quebrando a tendência da região, o segundo maior número é de brancos, com o total de 297 (13,5%), pardos com 264 (12%), pretos com 122 (5,5%), amarelos com 26 (1,2%) e indígenas com quatro alunos (0,2%).

Desconsiderando o número de cor/raça não definida na região Centro-Oeste, tem-se um total de 4.789 alunos imigrantes, sendo a metade de brancos (50%), seguido de pardos (36,2%), pretos (9,7%), amarelos (3,5%) e indígenas (0,3%).

4.4.1.2 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO NORDESTE

Nesse item são apresentados os dados referentes ao número de imigrantes matriculados nos Estados da região Nordeste, distinguidos pelo critério de cor/raça. Em ordem alfabética na tabela a seguir, estão listadas as informações acerca da matrícula de imigrantes no ano de 2017 sob o critério de cor/raça nos nove Estados: Alagoas, Bahia, Ceará, Maranhão, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande do Norte e Sergipe.

Tabela 5 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Nordeste em 2017.

NÚMERO DE ALUNOS POR COR/RAÇA REGIÃO NORDESTE

ESTADO	COR/RAÇA						TOTAL ESTADO
	0-Ñ DEFINIDA	1-BRANCA	2-PRETA	3-PARDA	4-AMARELA	5-INDÍGENA	
AL	49	37	3	34	1	0	124
BA	587	371	37	293	14	3	1305
CE	305	259	87	218	6	2	877
MA	128	68	10	133	5	1	345
PB	112	107	1	58	3	0	281
PE	327	275	19	133	7	0	761
PI	42	21	1	22	1	0	87
RN	167	151	9	64	1	0	392
SE	56	36	2	36	2	0	132
TOTAL COR	1773	1325	169	991	40	6	4304

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Assim como na região Centro-Oeste, na região Nordeste do Brasil o item “não definida” é maioria para o critério cor/raça, com 1773 matrículas (41%), seguido pela cor branca, que somou 1325 alunos (30%), em terceiro a cor parda com 991 matriculados (23%), depois a cor preta, com 169 (3,9%), a amarela, com 40 (1%) e, por último, com apenas 6 matrículas, a indígena (0,1%). Dentre as regiões brasileiras, a região Nordeste foi a que apresentou o menor número de matrículas de imigrantes de origem indígena no ano de 2017, tanto em números absolutos quanto percentualmente.

De um total de 124 alunos imigrantes matriculados no Estado de Alagoas (2,9% dos estrangeiros matriculados na região), o maior número foi daqueles de cor/raça não definida, com 49 no total (39,5%), seguido pela cor branca, com 37 (30%), a cor parda, com 34 matrículas (27,4%), e a cor preta com apenas três alunos (2,4%). A cor indígena não apresentou nenhuma matrícula nesse Estado, como a maior parte da região Nordeste.

O Estado com maior número de matrícula de imigrantes nessa região em 2017 foi a Bahia, somando 1.305 alunos (30,3% dos estrangeiros matriculados na região). De acordo com o critério de cor/raça, a matrícula com maior expressão nesse Estado foi “não definida”, apresentando um total de 587 alunos (45%), o segundo maior número, cor branca, somou 371 (28,4%), seguido da cor parda, com 293 (22,4%), cor preta com 37 (2,8%), a amarela com 14 (1%) e indígena com 3 (0,22%).

O Ceará possui a segunda maior matrícula de imigrantes no Nordeste, com 877 alunos em 2017 (20,3% dos estrangeiros matriculados na região). Dentre os critérios de identificação de cor/raça, o maior número foi o de “não definida”, com 305 (34,7%), em segundo a cor branca, com 259 alunos (29,5%), depois a cor parda apresentou um total de 218 (24,8%), na sequência a cor negra, com 87 (10%), a cor amarela, com 6 (0,7%) e a indígena, com 2 alunos (0,2%).

No Estado do Maranhão, que apresentou matrícula de 345 alunos imigrantes (8% dos estrangeiros matriculados na região), a categoria com maior número foi a cor parda, com 133 alunos (38,5%), seguida de “não definida”, com 128 (37,1%), cor branca, com 68 (19,7%), cor preta, com 10 matrículas (2,9%), cor amarela, com 5 (1,4%) e indígena, que apresentou apenas uma matrícula de imigrante no ano em questão (0,3%).

Na Paraíba, que somou uma matrícula de 281 imigrantes em 2017 (6,5% dos estrangeiros matriculados na região), o maior número foi de cor “não definida”, com 112 alunos (39,8%), depois cor branca, com 107 (38%), cor parda, com 58 (20,6%), cor

amarela, com três (1%) e negra com uma matrícula (0,35%). Em 2017 a Paraíba não registrou nenhuma matrícula de imigrante de cor/raça indígena.

Como terceiro Estado no maior número de imigrantes matriculados em 2017 na região Nordeste, Pernambuco somou 761 alunos (17,6% dos estrangeiros matriculados na região). Dentre esse quantitativo, os alunos com cor/raça não definida somaram 327 (42,9%), seguidos pela cor branca, com 275 matrículas (36,1%), cor parda com 133 (17,4%), cor preta com 19 (2,4%) e cor amarela com sete alunos matriculados (0,9%). Esse Estado também não registrou matrícula de estrangeiro indígena em 2017.

O Piauí foi o Estado da região Nordeste que apresentou o menor número de matrículas de imigrantes em 2017, somando o total de 87 alunos (2% dos estrangeiros matriculados na região). Dentre as categorias de cor/raça declaradas, a “não definida” apresentou maior número, com 42 alunos (48,2%), depois a cor parda, com 22 (25,2%), a cor branca, com 21 (24%), as cores preta e amarela com um aluno (1,1%) cada uma delas. Não foi apresentado aluno imigrante indígena.

Totalizando 392 alunos imigrantes em 2017 (9,1% dos estrangeiros matriculados na região), o Rio Grande do Norte registrou 167 de alunos de cor não definida (42,6%), 151 de cor branca (38,5%), 64 de cor parda (16,3%), nove alunos de cor preta (2,3%) e um de cor amarela (0,2%), esse Estado também não registrou alunos imigrantes indígena.

O Estado de Sergipe somou 132 alunos imigrantes em 2017 (3% dos estrangeiros matriculados na região). A maior quantidade nesse Estado foi de alunos com a cor não definida, com 56 (42,4%), seguida de cor branca e parda, ambas com 36 alunos (27,2%), depois cor preta e amarela, ambas com dois alunos cada uma delas (1,5%), e nenhuma matrícula de cor indígena.

A região Nordeste, que possui o maior número de Estados, apresentou o menor número de matrículas de alunos imigrantes. Excluindo o número de matrículas de alunos com a cor/raça não definida, a Região soma 2.531 de alunos imigrantes de cor branca (52,3%), preta (6,6%), parda (39,1%), amarela (1,5%) e indígena (0,2%), sendo mais da metade deles de cor branca.

4.4.1.3 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO NORTE

Sete Estados compõem a região Norte: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Juntos eles somaram em 2017 um total de 5.832 matrículas de imigrantes. Desse total, cor/raça não definida somaram 1.631 alunos (28%), de cor branca 1.029 (17,6%), cor preta 437 (7,4%), cor parda 2.593 (44,4%), amarela 69 (1,2%) e indígena 73 (1,3%).

Tabela 6 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Norte em 2017.

ESTADO	COR/RAÇA						TOTAL ESTADO
	0-NÃO DEFINIDA	1-BRANCA	2-PRETA	3-PARDA	4-AMARELA	5-INDÍGENA	
AC	121	26	4	191	4	2	348
AM	282	204	263	861	29	49	1688
AP	43	32	6	90	1	0	172
PA	340	204	9	253	12	0	818
RO	260	290	61	570	17	2	1200
RR	538	169	89	559	3	19	1377
TO	47	104	5	69	3	1	229
TOTAL COR	1631	1029	437	2593	69	73	5832

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

No ano de 2017 o Estado do Acre apresentou 348 matrículas de alunos imigrantes (6% dos estrangeiros matriculados na região). Desse total, a cor parda vem em primeiro lugar, com 191 alunos (54,8%), seguido por cor/raça não definida, com 121 (34,7%), depois cor branca com 26 (7,4%), cor negra e cor amarela com quatro matrículas (1,1%) cada uma delas, e indígena com duas matrículas (0,5%).

O Estado do Amazonas somou 1.688 matrículas em 2017 (6% dos estrangeiros matriculados na região). Desse total, a cor parda apresentou a maior parte, sendo 861 alunos (51%), a segunda mais numerosa foi a informação de cor não definida, com 282

(16,7%), depois a cor preta com 263 (15,5%), a cor branca com 204 (12%), a indígena com 49 (2,9%) e a cor amarela com 29 (1,7%).

No Amapá, o número de alunos imigrantes foi de 172 no ano de 2017 (2,9% dos estrangeiros matriculados na região). Sendo que, assim como o Amazonas, mais da metade dos registros foi de cor parda, com o total de 90 (52,3%), seguida do número de 43 de cor não definida (25%), de 32 de cor branca (18,6%), seis de cor preta (3,4%), e uma matrícula de aluno de cor amarela (0,6%). O Amapá não registrou matrícula de imigrante de origem indígena em 2017.

A matrícula de alunos imigrantes no Estado do Pará somou em 2017 o total de 818 (14% dos estrangeiros matriculados na região). A categoria que apresentou maior número dentre o quantitativo do Estado foi a de cor/raça não definida, com 340 (%), seguida da cor parda com 253 (%), cor branca com 204 (%), cor amarela com 12 (%) e cor preta com nove matrículas (%). O Pará também não apresentou alunos imigrantes indígenas.

Já em Rondônia, a matrícula de imigrantes foi de 1.200 alunos nesse ano (20,5% dos estrangeiros matriculados na região). A cor parda foi o maior número com 570 (47,5%), seguido da cor branca com 290 (24,1%), não definida com 260 (21,6%), cor preta com 61 (5,1%), cor amarela com 17 (1,4%) e indígena com dois alunos (0,2%).

Roraima foi o Estado que apresentou o segundo maior número de matrícula de imigrantes da região Norte em 2017, com um total de 1377 alunos (23,6% dos estrangeiros matriculados na região). O maior número entre as categorias também foi da cor parda, com 559 (40,6%), com um pouco menos foi a categoria de cor/raça não definida, que apresentou o total de 538 (39%), depois a cor branca com 169 (12,2%), a cor preta com 89 (6,4%), a indígena com 19 (1,4%) e a cor amarela com apenas três matrículas (0,2%).

O Estado com o segundo menor número de matrícula de imigrantes na região Norte foi Tocantins, que em 2017 registrou um número de 229 alunos (3,9% dos estrangeiros matriculados na região). A cor branca foi a categoria com mais matrículas nesse Estado, somando 104 (45,4%), em segundo lugar a cor parda com 69 (30,1%), depois a categoria de cor/raça não definida, com 47 alunos (20,5%), a cor preta com cinco (2,2%), a cor amarela com três (1,3%) e indígenas com apenas uma matrícula (0,4%).

4.4.1.4 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO SUDESTE

Como já mencionado anteriormente, região Sudeste representa o maior número de matrícula de imigrantes no Brasil, somando 38.118 alunos no ano de 2017, o que representa 52,1% do quantitativo nacional. Dentre as categorias de cor/raça, a que soma o maior número na região é a cor branca, com 15.304 (40,1%), seguida de cor não definida, que soma 10.366 alunos (27,2%), depois vem os alunos de cor parda com 6.748 (17,7%), os de cor preta com 2.678 (7%), de cor amarela com 2.325 (6,1%) e indígenas com 697 (2%), conforme a tabela a seguir.

Tabela 7 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Sudeste em 2017.

NÚMERO DE ALUNOS POR COR/RAÇA REGIÃO SUDESTE							
ESTADO	COR/RAÇA						TOTAL ESTADO
	0-Ñ DEFINIDA	1-BRANCA	2-PRETA	3-PARDA	4-AMARELA	5-INDÍGENA	
ES	247	808	38	586	14	1	1694
MG	1241	3450	300	2208	100	11	7310
RJ	1599	1804	323	382	70	9	4187
SP	7279	9242	2017	3572	2141	676	24927
TOTAL COR	10366	15304	2678	6748	2325	697	38118

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

O Estado do Espírito Santo foi o que apresentou o menor número de matrículas de imigrantes no ano de 2017 na região Sudeste, somando 1.694 (4,4% dos estrangeiros matriculados na região). Desse total, a cor branca foi a mais apresentada, com 808 (47,7%), seguida pela cor parda com 586 (33,5%), cor/raça não definida com 247 (14,5%), cor preta com 38 (2,2%), amarela com 14 (0,8%) e indígena com apenas uma matrícula (0,05%).

Com o segundo maior número de alunos imigrantes do Sudeste, o Estado de Minas Gerais totalizou 7.310 matrículas em 2017 (19,1% dos estrangeiros matriculados na região). A categoria com maior matrícula foi de alunos de cor branca, com 3.450 (47,2%),

seguido pela cor parda com 2.208 (30,2%), cor/raça não definida com 1.241 (17%), cor preta com 300 (4,1%), amarela com 100 (1,3%) e indígena com 11 (0,2%).

O Estado do Rio de Janeiro somou em 2017 um total de 4.187 alunos imigrantes (11% dos estrangeiros matriculados na região). A cor branca foi o maior número entre as categorias, com 1.804 (43%), seguida pela “não definida” com 1.599 (38,2%), depois a cor parda com 382 (9%), cor preta com 323 (7,7%), amarela com 70 (1,6%) e indígena com nove (0,2%).

Com o maior número entre todos os Estados brasileiros e com $\frac{3}{4}$ do Sudeste, São Paulo apresentou em 2017 uma matrícula de 24.927 imigrantes (65% dos estrangeiros matriculados na região). Seguindo a tendência dos outros três Estados, a categoria com maior representação foi a branca com 9.242 alunos (37,1%), seguida da “não definida” com 7.279 (29,2%), parda com 3.572 (14,3%), amarela com 2.141 (8,6%), preta com 2.017 (8,1%) e indígena com 676 (2,7%). São Paulo foi o único Estado brasileiro no qual o número de amarelos superou o número de pretos.

Desconsiderando a categoria cor/raça não definida, a região Sudeste soma 27.752 alunos, o que desse total a maior parte é de alunos de cor branca com 55,1%, seguido de pardos com 24,3%, depois pretos com 9,6%, amarelos com 8,4% e indígenas com 2,5%.

4.4.1.5 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS IMIGRANTES PELO CRITÉRIO DE COR/RAÇA NA REGIÃO SUL

A região Sul apresentou o segundo maior número de matrícula de imigrantes no ano de 2017, com o total de 17.183 (23,5% da matrícula de estrangeiros no Brasil), e dentre as regiões brasileiras foi a que apresentou o maior número de alunos de cor preta.

Tabela 8 – Número de alunos por cor/raça nos Estados da região Sul em 2017.

NÚMERO DE ALUNOS POR COR/RAÇA REGIÃO SUL							
ESTADO	COR/RAÇA						TOTAL ESTADO
	0-NÃO DEFINIDA	1-BRANCA	2-PRETA	3-PARDA	4-AMARELA	5-INDÍGENA	
PR	2062	3441	910	1063	363	27	7866
RS	1287	1838	679	234	24	35	4097
SC	1153	2511	1189	315	34	18	5220
TOTAL COR	4502	7790	2778	1612	421	80	17183

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A categoria com maior número nessa região foi a cor branca com 7.790 alunos (45,3%), seguida pela cor/raça não definida com 4.502 (26,2%), depois cor preta com 2.778 (16%), parda com 1.612 (9,3%), amarela com 421 (2,4%) e indígena com 80 (0,5%). Se desconsiderada a categoria de cor/raça não definida, a região apresenta uma matrícula de 12.681 alunos. Assim, o percentual de cor branca sobe para 61%, a cor preta para 22%, a cor parda vai para 12,7%, a amarela para 3,3% e a indígena para 6%.

O Estado do Paraná somou o total de 7.866 alunos imigrantes em 2017 (45,7% dos estrangeiros matriculados na região). Entre esse número, a categoria que mais apresentou matriculados foi a de cor branca, com 3.441 alunos (43,7%), seguida pela categoria de cor/raça não definida, com 2.062 (26,2%), parda com 1.063 (13,5%), negra com 910 (11,5%), amarela com 363 (4,6%) e indígena com 27 (0,3%).

No Rio Grande do Sul, a matrícula de imigrantes em 2017 foi de 4.097 alunos (24% dos estrangeiros matriculados na região). Seguindo a tendência do Sul, a categoria com maior quantidade de alunos foi a de cor branca, com o total de 1.838 (44,8%), na sequência vem cor/raça não definida, com 1.287 (31,4%), depois cor preta com 679 (16,5%), parda com 234 (5,7%), indígena com 35 (0,8%) e amarela com 24 (0,6%).

Com maior número de alunos negros entre os Estados do Sul, Santa Catarina somou um total de 5.220 alunos imigrantes em 2017 (30% dos estrangeiros matriculados na região). O maior número entre as categorias de cor/raça também foi a branca, com 2.511 (48%), seguida pela cor preta com 1.189 (22,7%), não definida com 1.153 (22%), parda com 315 (6%), amarela 34 (0,6%) e indígena 18 (0,3%).

É importante registrar que todos os Estados e Regiões brasileiras apresentaram um número muito expressivo de alunos cuja cor/raça foi apresentada como não definida, sendo em grande parte o maior número entre as categorias elencadas no censo escolar. De certo modo essa não definição pode não representar a realidade ou fragilizar a apresentação dos dados sobre uma das principais características consideradas por esta pesquisa, especialmente neste capítulo, pois o número atinge o total de 21.180 matrículas, atingindo o percentual de 29% do total de matrículas em todo o país. Ao desconsiderar essa categoria, desconsidera-se também uma parcela maior que um quinto da presença desses imigrantes no Brasil, o que pode implicar, segundo o entendimento do pesquisador aqui em questão, na imprecisão da análise de uma ou mais etnias no estudo.

No entanto, como se trata de dados oficiais, não há outra alternativa para cálculo desse número senão a opção de desconsiderar na análise a opção “não definida”, apesar

de ter sido apresentada anteriormente, para melhor entendimento sobre o quantitativo das demais categorias de cor/raça indicadas no documento.

4.4.2 Informações sobre faixa etária

Outra categoria cuja importância julgou-se relevante para esta pesquisa, foi a faixa etária dos alunos imigrantes. Para obter os números aqui apresentados, foram cruzados os dados de matrícula com idade do aluno no ano em questão (o cálculo da idade é realizado pelo INEP relacionando a data de nascimento apresentada no cadastro de matrícula com o ano do censo em questão). A menor idade apresentada no censo escolar de 2017 foi de 1 ano (contemplando diversas nacionalidades em todos os Estados), já a maior idade registrada foi de um aluno de 93 anos no Estado de São Paulo, de nacionalidade portuguesa.

Na sequência serão apresentadas algumas tabelas com os dados referentes à faixa etária dos alunos imigrantes no Brasil. Essas informações estão dispostas por Regiões e tipo de dependência, isto é, se a escola é federal, estadual, municipal ou privada. As idades são apresentadas de ano em ano até a idade de 20 anos, após isso, optou-se por agrupar em duas categorias, uma de 21 a 40 e outra a partir de 41 até a idade de maior número de cada região.

Tabela 9 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Centro-Oeste.

REGIÃO CENTRO-OESTE					
IDADE	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL POR IDADE
	1-Federal	2-Estadual	3-Municipal	4-Privada	
1 ANO	0	0	4	8	12
2 ANOS	0	0	10	20	30
3 ANOS	0	1	35	44	80
4 ANOS	0	3	68	80	151
5 ANOS	0	23	191	123	337
6 ANOS	0	53	241	175	469
7 ANOS	0	83	256	188	527

8 ANOS	0	94	307	221	622
9 ANOS	0	127	342	233	702
10 ANOS	0	128	332	255	715
11 ANOS	1	142	248	230	621
12 ANOS	1	203	131	191	526
13 ANOS	1	174	97	164	436
14 ANOS	2	164	83	167	416
15 ANOS	2	187	54	126	369
16 ANOS	10	215	23	119	367
17 ANOS	7	176	21	98	302
18 ANOS	4	125	4	67	200
19 ANOS	3	56	1	14	74
20 ANOS	1	24	5	7	37
21 A 40	9	413	66	61	549
41 A 75	1	108	36	10	155
TOTAL	42	2499	2555	2601	7697

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

No caso da região Centro-Oeste a menor idade de alunos imigrantes foi de um ano, que somaram 12 casos, nenhum deles em escolas federais ou estaduais. Os demais estavam distribuídos da seguinte maneira: nas escolas municipais, um da Bolívia, um do Reino Unido, um do Haiti e um do Paraguai; nas escolas privadas, dois de Portugal, um dos Estados Unidos, um do Uruguai, um da Itália, um da Alemanha, um da Bélgica e um da França. Já com a maior idade, 75 anos, foi apresentado apenas um caso, do Japão numa escola estadual.

O maior número de alunos imigrantes na região Centro-Oeste fica entre a faixa de quatro a 18 anos e na escola pública (estadual e municipal). Esse quadro difere da região Nordeste, a qual mostrou que o maior número de matrícula fica na escola privada, como mostra a tabela 10.

Tabela 10 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Nordeste.

REGIÃO NORDESTE					
IDADE	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL POR IDADE
	1-Federal	2-Estadual	3-Municipal	4-Privada	
1 ANO	0	0	3	0	3
2 ANOS	0	0	5	21	26
3 ANOS	0	0	18	62	80
4 ANOS	0	0	40	82	122
5 ANOS	0	0	69	131	200
6 ANOS	0	0	94	180	274
7 ANOS	0	2	98	238	338
8 ANOS	0	4	93	242	339
9 ANOS	0	2	108	279	389
10 ANOS	0	3	93	251	347
11 ANOS	0	9	95	226	330
12 ANOS	1	14	72	230	317
13 ANOS	0	9	73	188	270
14 ANOS	0	22	58	189	269
15 ANOS	3	32	47	146	228
16 ANOS	7	54	24	134	219
17 ANOS	4	49	3	119	175
18 ANOS	5	43	3	63	114
19 ANOS	3	14	4	16	37
20 ANOS	2	6	1	11	20
21 A 40	8	34	11	123	176
41 A 64	3	8	5	15	31
TOTAL	36	305	1017	2946	4304

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

No Nordeste, a menor idade registrada no censo escolar de 2017 também foi de um ano (apenas 3 casos) e ficou distribuída da seguinte forma: escola do município, um caso

da Colômbia, um caso da Argentina e um caso de Cuba. O aluno imigrante mais velho tinha 64 anos, de origem boliviana e estava matriculado também em escola municipal.

Na região Norte foram nas escolas municipais os maiores registros de matrículas de imigrantes em 2017, seguida pela rede estadual, depois a privada.

Tabela 11 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Norte.

REGIÃO NORTE					
IDADE	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL POR IDADE
	1-Federal	2-Estadual	3-Municipal	4-Privada	
1 ANO	0	0	0	0	0
2 ANOS	0	0	3	6	9
3 ANOS	0	1	30	19	50
4 ANOS	0	1	116	32	149
5 ANOS	0	1	296	47	344
6 ANOS	0	20	339	56	415
7 ANOS	0	35	352	73	460
8 ANOS	0	50	395	63	508
9 ANOS	0	69	390	90	549
10 ANOS	0	75	331	91	497
11 ANOS	0	109	271	55	435
12 ANOS	0	176	157	54	387
13 ANOS	1	171	119	61	352
14 ANOS	2	204	78	47	331
15 ANOS	2	184	55	49	290
16 ANOS	5	156	31	53	245
17 ANOS	6	161	11	38	216
18 ANOS	5	93	13	13	124
19 ANOS	1	44	7	7	59
20 ANOS	1	31	9	4	45

21 A 40	9	150	68	37	264
41 A 88	1	49	43	10	103
TOTAL	33	1780	3114	905	5832

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Os alunos com menor idade (um ano) na região Norte somaram nove casos e estavam distribuídos em escolas municipais ou privadas: nas municipais foram registrados um caso da Bolívia, um da Itália e um da Espanha; já em escolas privadas tiveram dois casos Colômbia, um da Venezuela, um do Japão, um dos Estados Unidos e um de Israel. O aluno mais velho estava matriculado em escola estadual, vinha do Peru e tinha 88 anos.

A região Sudeste foi a que apresentou o maior número de alunos com um ano de idade, então optou-se por trazer os primeiros 10 casos. Dentre eles, foram encontrados em escolas municipais, dois casos da Bolívia e um da Colômbia; já em escolas privadas mais dois casos da Bolívia, um da Síria, um da Nigéria, um do Japão, um dos Estados Unidos e um da França.

Tabela 12 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Sudeste.

REGIÃO SUDESTE					
IDADE	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL POR IDADE
	1-Federal	2-Estadual	3-Municipal	4-Privada	
1 ANO	0	0	9	55	64
2 ANOS	0	1	65	217	283
3 ANOS	0	2	164	522	688
4 ANOS	0	6	493	732	1231
5 ANOS	1	3	1091	644	1739
6 ANOS	0	146	1208	735	2089
7 ANOS	1	549	1002	820	2372
8 ANOS	0	675	1121	921	2717
9 ANOS	0	834	1243	937	3014
10 ANOS	2	852	1343	946	3143

11 ANOS	0	962	1066	1000	3028
12 ANOS	2	1197	681	887	2767
13 ANOS	3	1051	633	894	2581
14 ANOS	1	1065	446	891	2403
15 ANOS	19	1210	252	848	2329
16 ANOS	32	1282	79	757	2150
17 ANOS	21	1197	57	687	1962
18 ANOS	20	655	32	412	1119
19 ANOS	10	268	24	147	449
20 ANOS	2	125	16	55	198
21 A 40	34	482	440	338	1294
41 A 93	15	196	151	136	498
TOTAL	163	12758	11616	13581	38118

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

O aluno mais velho da região Sudeste tinha 93 anos de idade (a maior idade de imigrante matriculado no Brasil em 2017), estava matriculado em escola municipal e veio de Portugal. O que chamou atenção é que outros alunos com as quatro outras maiores idades do Sudeste também vinham do mesmo país de origem do mais velho e tinham 89, 88, 86 e 85 anos, respectivamente.

Na região Sul o mais velho tinha 77 anos e seu país de origem era o Chile. Os mais novos, também de um ano como nas outras regiões, estavam distribuídos nas escolas da seguinte maneira: na escola privada, dois alunos do Reino Unido e dois da África do Sul; e em escolas municipais dois do Paraguai, um da Itália e três do Uruguai.

Tabela 13 – Número de alunos imigrantes por idade e tipo de dependência no Sul.

REGIÃO SUL					
IDADE	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL POR IDADE
	1-Federal	2-Estadual	3-Municipal	4-Privada	
1 ANO	0	0	21	11	32
2 ANOS	0	0	68	60	128
3 ANOS	0	0	157	128	285
4 ANOS	0	0	320	189	509
5 ANOS	1	0	550	200	751
6 ANOS	3	40	731	224	998
7 ANOS	0	168	719	264	1151
8 ANOS	0	178	711	268	1157
9 ANOS	1	164	789	304	1258
10 ANOS	1	187	748	265	1201
11 ANOS	2	300	522	248	1072
12 ANOS	0	467	325	263	1055
13 ANOS	0	448	264	209	921
14 ANOS	1	450	193	230	874
15 ANOS	15	473	126	218	832
16 ANOS	29	548	73	235	885
17 ANOS	36	527	53	198	814
18 ANOS	18	351	18	101	488
19 ANOS	33	188	6	46	273
20 ANOS	21	126	7	34	188
21 A 40	207	979	472	364	2022
41 A 77	39	111	78	61	289
TOTAL	407	5705	6951	4120	17183

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Na região Sul a maior parte da matrícula de imigrantes em 2017 foi registrada na escola pública, sendo a rede municipal a que mais registrou número de alunos por categoria.

No próximo item será apresentado como esses alunos estão distribuídos nas escolas por etapa de ensino, ou seja, em quais séries ou anos eles estão matriculados. O levantamento foi feito cruzando os dados tanto pelo tipo de dependência quanto pela cor/raça declarada.

4.4.3 Informações sobre etapa de ensino

Nesse item serão apresentadas as informações acerca da presença de alunos imigrantes por etapa de ensino. Aqui foram consideradas as seguintes categorias¹⁷: a) educação infantil (creche e pré-escola); b) ensino fundamental anos iniciais (1ª a 4ª séries e 1º ao 5º ano); c) ensino fundamental anos finais (5ª a 8ª séries, 6º ao 9º ano e EJA ensino fundamental); e d) ensino médio (1ª a 4ª séries, técnico integrado, ensino médio não seriado, ensino médio magistério e EJA ensino médio). Os dados da categoria etapa de ensino foram cruzados com o critério de cor/raça e também foram organizados por regiões, como mostram as tabelas a seguir.

Tabela 14 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Centro-Oeste.

QUANTIDADE DE ALUNOS POR ETAPAS DE ENSINO E COR/RAÇA REGIÃO CENTRO-OESTE

COR/RAÇA	ETAPAS DE ENSINO				TOTAL POR COR
	ED. INFANTIL	FUND. INICIAIS	FUND. FINAIS	ENSINO MÉDIO	
Ñ DECLARADA	314	1142	940	512	2908
BRANCA	323	1175	645	267	2410
PRETA	70	177	133	87	467
PARDA	198	861	412	254	1725
AMARELA	17	58	50	45	170
INDÍGENA	2	6	8	1	17
TOTAL ETAPA	924	3419	2188	1166	7697

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

¹⁷ As quatro categorias elencadas na pesquisa dizem respeito às categorias de agrupamento de turmas (série/ano) de mesmo nome no dicionário de dados do educacenso 2017.

A etapa que mais apresentou matrícula de imigrantes no ano de 2017 foi o ensino fundamental nos anos iniciais, com o total de 3.419 alunos, representando 44,4% da matrícula de estrangeiros na região. Desse total, a maior parte é de brancos ou cor/raça não declarada. Na outra ponta, com o menor número de matrícula, ficou a etapa da educação infantil, que somou 924 alunos no mesmo período (12% da matrícula), sendo também a maioria de cor branca ou não declarada.

O mesmo se repetiu na região Nordeste, a qual registrou maior número nos anos iniciais do ensino fundamental 1.791 (41,6%) e o menor na educação infantil, com 607 (14%), em ambas etapas, o que predominou foi cor/raça não declarada e a branca.

Tabela 15 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Nordeste.

QUANTIDADE DE ALUNOS POR ETAPAS DE ENSINO E COR/RAÇA REGIÃO NORDESTE

COR/RAÇA	ETAPAS DE ENSINO				TOTAL POR COR
	ED. INFANTIL	FUND. INICIAIS	FUND. FINAIS	ENSINO MÉDIO	
Ñ DECLARADA	287	737	451	298	1773
BRANCA	149	566	303	307	1325
PRETA	20	39	21	89	169
PARDA	145	438	266	142	991
AMARELA	5	9	15	11	40
INDÍGENA	1	2	0	3	6
TOTAL ETAPA	607	1791	1056	850	4304

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A mesma tendência de maior quantidade foi observada na região Norte, onde a categoria ensino fundamental séries iniciais chegou a quase metade de toda matrícula de estrangeiros em 2017, totalizando 2.870 alunos (49,2%). No entanto, essa região apresentou maior número de alunos de cor parda em todas as etapas.

Já o menor número entre as categorias de etapa de ensino foi apresentado pelo ensino médio, o qual totalizou 720 matrículas (12,3%).

Tabela 16 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Norte.

COR/RAÇA	ETAPAS DE ENSINO				TOTAL POR COR
	ED. INFANTIL	FUND. INICIAIS	FUND. FINAIS	ENSINO MÉDIO	
Ñ DECLARADA	251	876	345	159	1631
BRANCA	140	472	277	140	1029
PRETA	60	218	107	52	437
PARDA	292	1242	714	345	2593
AMARELA	18	20	12	19	69
INDÍGENA	7	42	19	5	73
TOTAL ETAPA	768	2870	1474	720	5832

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A região Sudeste seguiu a tendência de maior quantidade de alunos imigrantes na categoria ensino fundamental séries iniciais, o que somou 14.896 (39% do total), a maioria de cor branca. Já a que apresentou o menor número de matrícula foi a educação infantil, com 5.380 alunos (14,1%), a maior parte de cor/raça não declarada.

Tabela 17 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Sudeste.

COR/RAÇA	ETAPAS DE ENSINO				TOTAL POR COR
	ED. INFANTIL	FUND. INICIAIS	FUND. FINAIS	ENSINO MÉDIO	
Ñ DECLARADA	2064	3757	2530	2015	10366
BRANCA	1829	6088	4466	2921	15304
PRETA	495	1057	669	457	2678
PARDA	722	3036	1860	1130	6748
AMARELA	208	724	756	637	2325
INDÍGENA	62	234	192	209	697
TOTAL ETAPA	5380	14896	10473	7369	38118

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A etapa de ensino que mais apresentou matrículas de imigrantes em 2017 foi o ensino fundamental séries iniciais, que somou um número de 7.028 alunos (41%) em maior parte de cor branca. Já a que menos matriculou foi novamente a educação infantil, que teve 2.172 imigrantes matriculados em 2017 (12,6%), a maioria de cor branca também.

Tabela 18 – Número de alunos imigrantes por etapa de ensino e cor no Sul.

QUANTIDADE DE ALUNOS POR ETAPAS DE ENSINO E COR/RAÇA REGIÃO SUL

COR/RAÇA	ETAPAS DE ENSINO				TOTAL POR COR
	ED. INFANTIL	FUND. INICIAIS	FUND. FINAIS	ENSINO MÉDIO	
Ñ DECLARADA	483	1463	1245	1311	4502
BRANCA	1008	3352	1989	1441	7790
PRETA	470	1270	575	463	2778
PARDA	169	713	461	269	1612
AMARELA	36	188	114	83	421
INDÍGENA	6	42	16	16	80
TOTAL ETAPA	2172	7028	4400	3583	17183

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Somando o quantitativo da matrícula de imigrantes por etapa de ensino em todas as regiões, o Brasil somou na educação infantil o total de 9.851 (13,5%), no ensino fundamental séries iniciais 30.004 (41%), no ensino fundamental séries finais 19.591 (26,8%) e no ensino médio 13.688 (18,7%).

Constata-se, portanto, que a maior concentração de alunos imigrantes está no ensino fundamental, seja nas séries iniciais ou finais. As duas etapas somadas totalizam 49.595 alunos, o que equivale a 67,8% das matrículas de imigrantes em todo o país no ano de 2017.

Essa informação já era esperada pelo motivo da faixa etária entre seis e 15 anos ser a que apresentou o maior quantitativo de alunos (com pico entre os nove e 11), no entanto a suspeita precisava de sustentação quantitativa. A seguir serão apresentados os

dados referentes à matrícula nos tipos de dependência por Estado, obtidos no último cruzamento de dados realizado nesta pesquisa.

4.4.4 Informações sobre tipo de dependência

Neste item será apresentado o número de imigrantes matriculados por tipo de dependência, se é escola federal, estadual, municipal ou privada. Os dados aqui apresentados estão organizados por Estados e regiões, e tem finalidade de apresentar a presença de alunos imigrantes nas diferentes esferas educacionais, para identificar em qual nível de responsabilidade se encontra o maior número deles, ou seja, de quem é a maior responsabilidade na demanda por políticas públicas, se dos municípios, dos Estados, do Governo Federal, ou mesmo da iniciativa privada.

No primeiro contato com os números já se percebe que as dependências federais são as que apresentaram o menor público de alunos imigrantes, em quatro das cinco regiões o quantitativo não chega a 1% do número de matrículas.

Começando pelos Estados da região Centro-Oeste, que apresentaram apenas 42 alunos imigrantes em instituições federais (0,54%). Já entre Estado, Município e iniciativa privada os números apresentaram equilíbrio (32,4%, 33,2% e 33,7%, respectivamente), exceto no Distrito Federal, pois pelo fato de apresentar uma estrutura política diferente dos Estados, não possui rede municipal.

Tabela 19 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Centro-Oeste.

ALUNOS ESTRANGEIROS POR TIPO DE ESCOLA (REGIÃO CENTRO-OESTE)

ESTADOS	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL ESTADO
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
DF	7	434	0	1046	1487
GO	7	496	1069	1085	2657
MS	10	481	641	237	1369
MT	18	1088	845	233	2184
TOTAL POR ESCOLA	42	2499	2555	2601	7697

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Já as informações da região Nordeste mostram que existe uma tendência pela escola privada (68,4%, contra 23,6% municipais, 7,1% estaduais e 0,83% federais). Com exceção do Estado do Maranhão, que o maior quantitativo estava dividido entre escolas municipais e privadas, a maioria das matrículas de imigrantes nos demais Estados foi em escolas privadas.

Tabela 20 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Nordeste.

ALUNOS ESTRANGEIROS POR TIPO DE ESCOLA (REGIÃO NORDESTE)

ESTADOS	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL ESTADO
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
AL	4	3	23	94	124
BA	6	72	373	854	1305
CE	2	43	184	648	877
MA	2	27	180	136	345
PB	3	26	41	211	281
PE	5	74	109	573	761
PI	1	2	32	52	87
RN	13	44	66	269	392
SE	0	14	9	109	132
TOTAL POR ESCOLA	36	305	1017	2946	4304

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

O que o Norte apresentou foi uma tendência para escolas municipais (53,4% das matrículas). As escolas estaduais ficaram com 30,5%, as privadas com 15,5% e as federais com apenas 0,56%.

Tabela 21 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Norte.

ALUNOS ESTRANGEIROS POR TIPO DE ESCOLA (REGIÃO NORTE)

ESTADOS	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL ESTADO
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
AC	1	151	168	28	348
AM	7	528	894	259	1688
AP	0	76	75	21	172
PA	5	83	405	325	818
RO	6	455	606	133	1200
RR	12	446	860	59	1377
TO	2	41	106	80	229
TOTAL POR ESCOLA	33	1780	3114	905	5832

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Na região Sudeste a divisão da matrícula entre escolas estaduais, municipais e privadas também ficou equilibrada como no Centro-Oeste, 33,5%, 30,5% e 35,6%, respectivamente. Escolas federais representaram apenas 0,42% do número de matrículas de imigrantes na região.

Tabela 22 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Sudeste.

ALUNOS ESTRANGEIROS POR TIPO DE ESCOLA (REGIÃO SUDESTE)

ESTADOS	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL ESTADO
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
ES	24	245	986	439	1694
MG	57	2947	2511	1795	7310
RJ	49	406	1005	2727	4187
SP	33	9160	7114	8620	24927
TOTAL POR ESCOLA	163	12758	11616	13581	38118

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

As dependências federais somaram o maior quantitativo de alunos imigrantes, sendo 407 no total, o que representou 2,36% do total. Os Estados responsáveis por esse número foram Rio Grande do Sul e Santa Catarina, que apresentaram uma matrícula de imigrantes em escolas federais distintas do restante do país, com 261 e 103 alunos, respectivamente.

A maior parte da matrícula de imigrantes no Sul foi na rede pública municipal (40,4%), seguida pela estadual (33,2%) e pelas escolas privadas (24%).

Tabela 23 – Número de alunos imigrantes por tipo de dependência no Sul.

ALUNOS ESTRANGEIROS POR TIPO DE ESCOLA (REGIÃO SUL)					
ESTADOS	TIPO DE DEPENDÊNCIA (ESCOLA)				TOTAL ESTADO
	Federal	Estadual	Municipal	Privada	
PR	43	2587	3363	1873	7866
RS	261	1343	1483	1010	4097
SC	103	1775	2105	1237	5220
TOTAL POR ESCOLA	407	5705	6951	4120	17183

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Outro dado levado em consideração quando se trata de qual escola o imigrante procura no Brasil, é o cruzamento entre os dados do tipo de dependência com a cor/raça dos alunos imigrantes. Embora os dados de cor possam não ser tão precisos por apresentar um grande número de “cor não declarada”, como mencionado anteriormente, foi importante o cruzamento dessas duas informações, conforme tabela 24.

Tabela 24 – Número de alunos imigrantes em cada tipo de dependência por cor/raça.

REGIÃO CENTRO-OESTE							
ESCOLA	Ñ DECLARADA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL ESCOLA
FEDERAL	13	16	1	8	4	0	42
ESTADUAL	1302	456	188	478	70	5	2499
MUNICIPAL	769	854	125	773	26	8	2555
PRIVADA	824	1084	153	466	70	4	2601
TOTAL REGIÃO	2908	2410	467	1725	170	17	7697

REGIÃO NORDESTE							
ESCOLA	Ñ DECLARADA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL ESCOLA
FEDERAL	12	10	2	11	1	0	36
ESTADUAL	101	94	23	82	4	1	305
MUNICIPAL	357	286	39	326	9	0	1017
PRIVADA	1303	935	105	572	26	5	2946
TOTAL REGIÃO	1773	1325	169	991	40	6	4304
REGIÃO NORTE							
ESCOLA	Ñ DECLARADA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL ESCOLA
FEDERAL	14	7	5	6	0	1	33
ESTADUAL	373	314	163	895	16	19	1780
MUNICIPAL	996	393	239	1418	15	53	3114
PRIVADA	248	315	30	274	38	0	905
TOTAL REGIÃO	1631	1029	437	2593	69	73	5832
REGIÃO SUDESTE							
ESCOLA	Ñ DECLARADA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL ESCOLA
FEDERAL	45	74	7	25	9	3	163
ESTADUAL	3240	4486	1004	2913	685	430	12758
MUNICIPAL	2886	3891	1298	2926	389	226	11616
PRIVADA	4195	6853	369	884	1242	38	13581
TOTAL REGIÃO	10366	15304	2678	6748	2325	697	38118
REGIÃO SUL							
ESCOLA	Ñ DECLARADA	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA	TOTAL ESCOLA
FEDERAL	242	83	68	6	5	3	407
ESTADUAL	1632	2321	954	645	110	43	5705
MUNICIPAL	1323	3084	1546	817	152	29	6951
PRIVADA	1305	2302	210	144	154	5	4120

TOTAL REGIÃO	4502	7790	2778	1612	421	80	17183
-------------------------	-------------	-------------	-------------	-------------	------------	-----------	--------------

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Por meio dos dados apresentados nessa tabela, pode-se pensar sobre diferentes aspectos de como os imigrantes estão distribuídos no país de acordo com as etnias e as condições socioeconômicas.

Na região Centro-Oeste a maior parte daqueles que não declararam sua cor estão nas escolas estaduais, os de cor branca estão em grande parte na escola privada, os de cor preta estão uniformemente distribuídos entre escolas estaduais, municipais e privadas, os de cor parda estão concentrados em escolas municipais, os de cor amarela divididos entre escolas estaduais e privadas e os indígenas em escolas municipais.

Na região Nordeste os alunos imigrantes de todas as cores/raças estão em maioria na escola privada.

Na região Norte, imigrantes de cor não declarada se concentram em escolas municipais, os de cor branca estão distribuídos de forma equilibrada entre escolas estaduais, municipais e privadas, a maioria daqueles de cor preta estão em escolas municipais, assim como os de cor parda, os de cor amarela estão em escolas privadas e os indígenas em escolas municipais.

A distribuição dos alunos da região sudeste mostra que aqueles de cor não declarada e de cor branca estão em maioria na escola privada, os de cor preta e os de cor parda estão em escolas municipais, os de cor amarela estão em escolas privadas e os indígenas em escolas estaduais.

Por último, a região Sul apresentou em seus dados que os alunos imigrantes de cor não declarada estão em escolas estaduais, os de cor branca os de cor preta e os de cor parda em escolas municipais, os de cor amarela em escolas privadas e os indígenas em escolas estaduais.

Com base nessas informações pode-se inferir sobre a distribuição de cada cor/raça declarada nas categorias elencadas. No entanto, algumas informações precisam ser entendidas, como o acesso de cada uma das cores aos tipos de dependência. Esse aspecto será explorado no item a seguir.

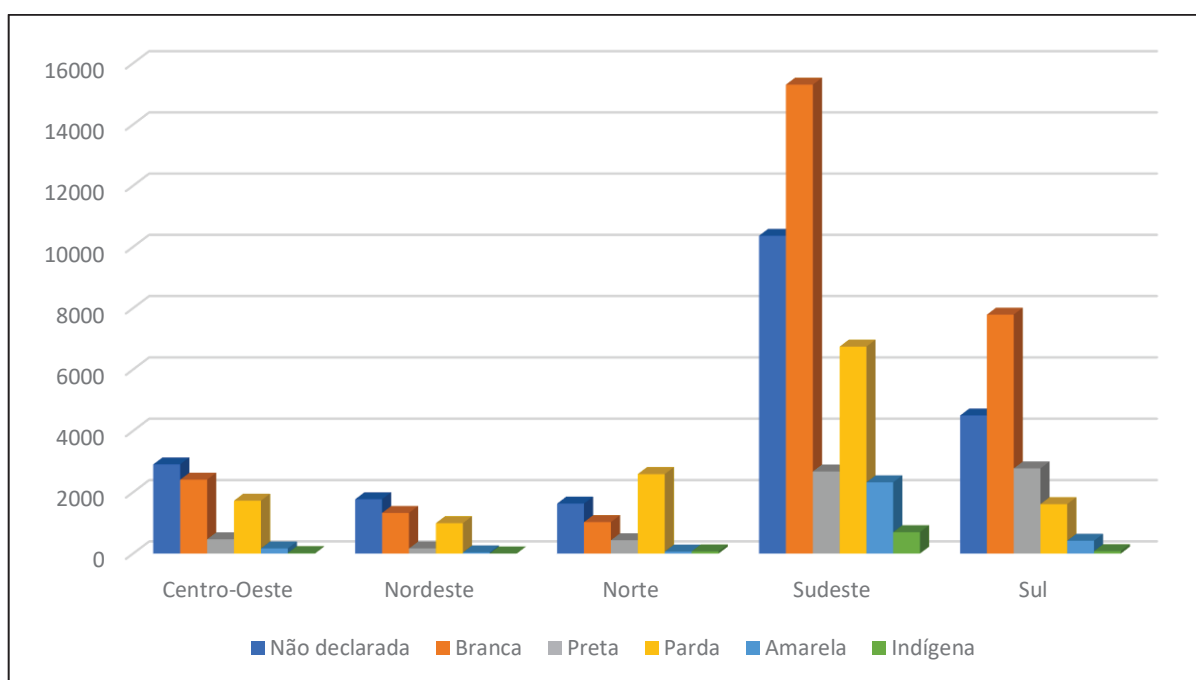
4.4.5 Outras investigações acerca de cor/raça

Como já mencionado, as informações sobre cor/raça ainda trazem inquietações para a investigação aqui empreendida. Por essa razão, resolveu-se criar mais um item neste capítulo para dedicar-se exclusivamente sobre essa categoria.

Para melhor exploração das informações já elencadas nos itens anteriores, será feito o isolamento de cada cor, apresentando em cada categoria o seu número a fim de trazer melhor visualização a respeito da expressão de cada fluxo migratório nas escolas brasileiras.

Essa apresentação será feita por meio de gráficos. O primeiro deles é um resumo do que já foi apresentado sobre a distribuição dos alunos nas regiões por cor/raça.

Gráfico 5 – Distribuição dos alunos imigrantes em cada região por cor/raça.



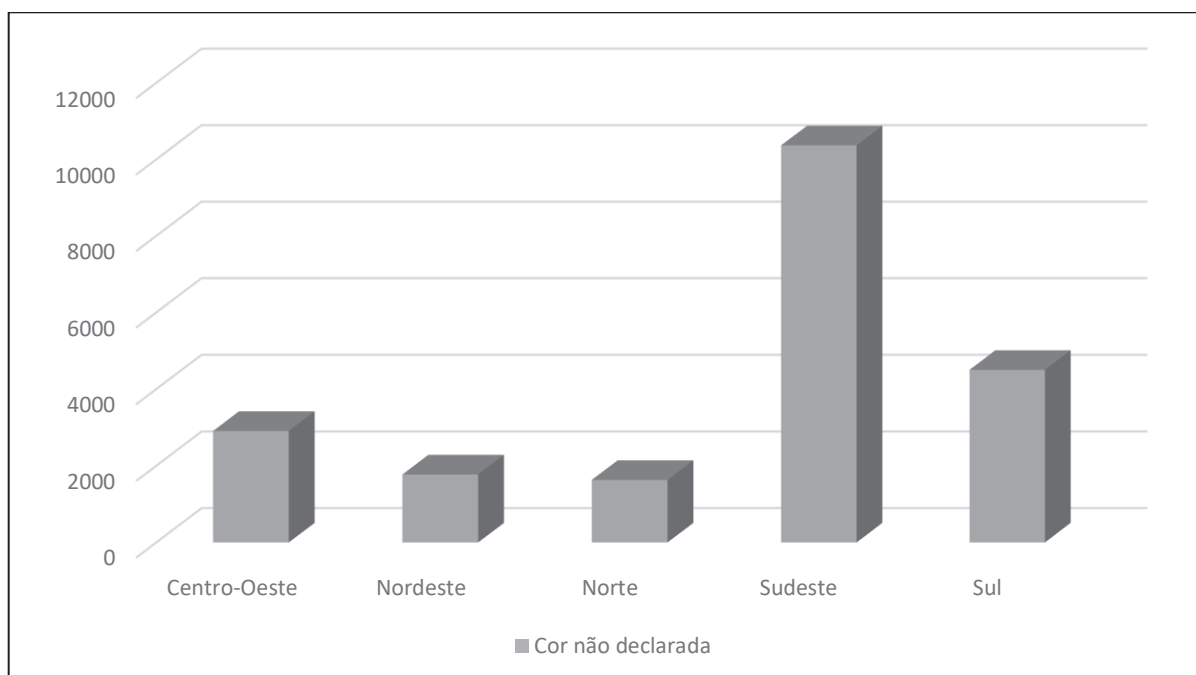
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como se vê no gráfico, as informações são gerais e dizem respeito aos dados sobre o número de cada cor/raça nas regiões brasileiras e possibilita a relação entre elas como já apresentada anteriormente. A proposta aqui é fazer isoladamente a relação de cada cor com as categorias de tipo de escola, etapas de ensino, região do Brasil.

4.4.5.1 COR/RAÇA NÃO DECLARADA

Neste tópico serão analisados os dados da categoria de cor “não declarada”, que somou 21.180 alunos imigrantes matriculados no Brasil em 2017. A primeira categoria que será considerada é distribuição por região brasileira.

Gráfico 6 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor não declarada em cada região.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

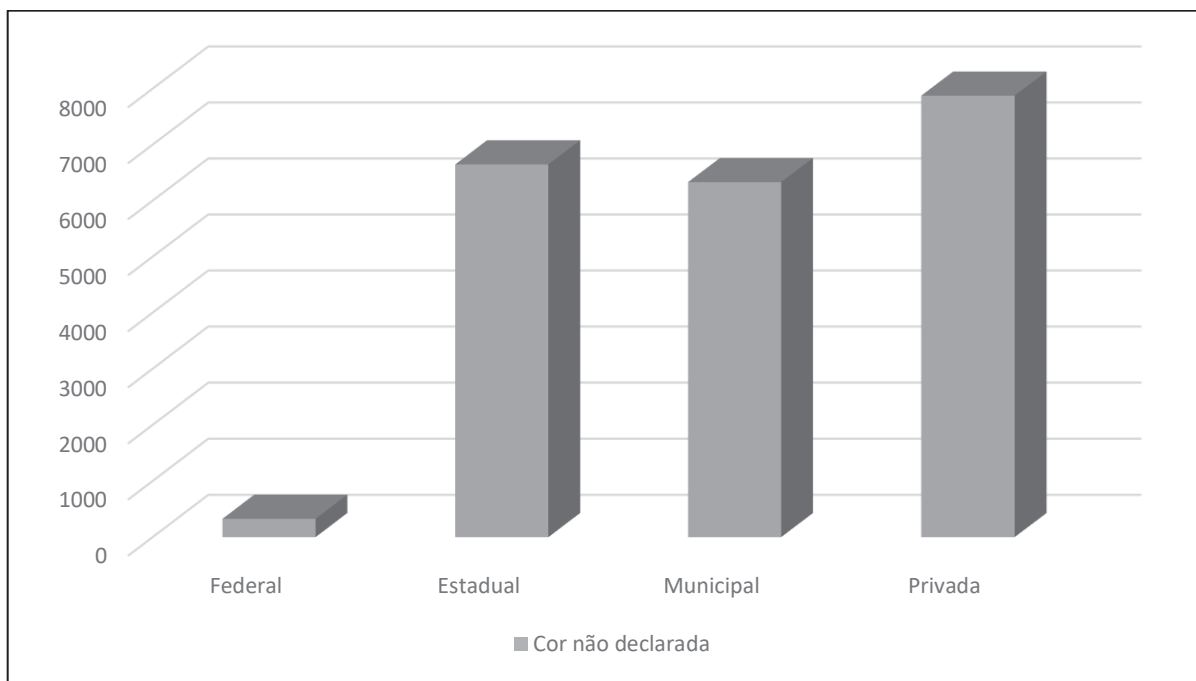
Como se vê pelo gráfico 2, na Região Centro-Oeste foram matriculados 2.908 alunos (13,7%), no Nordeste 1.773 (8,4%), no Norte 1.631 (7,7%), no Sudeste 10.366 (49%) e na região Sul 4.502 (21,2%). Embora quase a metade dos alunos de cor não declarada esteja na região Sudeste, as outras regiões também apresentaram um percentual considerável, se for considerada em comparação a outras categorias de cor/raça.

O segundo gráfico traz a distribuição desses alunos de cor/raça não declarada nos tipos de dependência, ou seja, no tipo de escola a qual o aluno está matriculado (federal, estadual, municipal ou privada).

Nessa categoria, é possível ver um equilíbrio entre três tipos de escola, estadual, municipal e privada, sendo esta última a que apresentou maior número. No entanto, se

considerar apenas a duas categorias, pública e privada, a escola pública tem maioria de alunos.

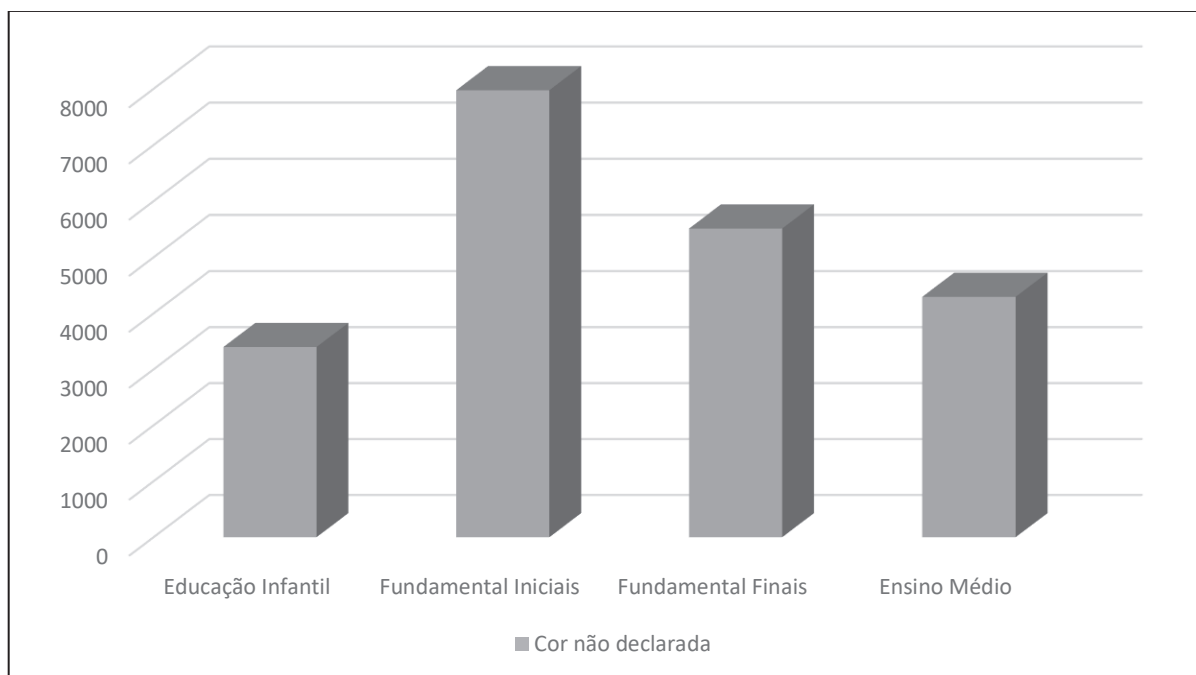
Gráfico 7 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor não declarada por tipo de escola.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como observa-se no gráfico 3, com apenas 326 alunos em 2017, a matrícula em escolas federais tem o menor índice na comparação com os demais. Deve-se considerar que escolas federais também estão em menor número no país inteiro, pois a responsabilidade no atendimento, principalmente no ensino fundamental, que apresenta maior número de matrículas, está dividida com Estados e municípios. Essa informação se confirma também no número de alunos imigrantes de cor não declarada:

Gráfico 8 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor não declarada por etapa de ensino.



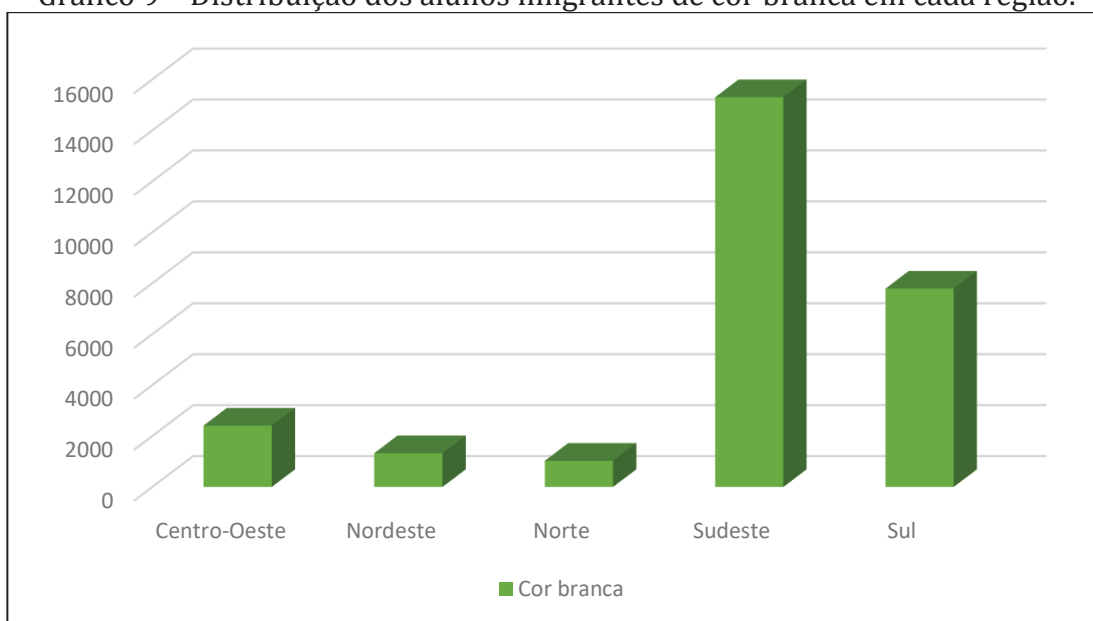
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Nota-se que o ensino fundamental é a etapa de ensino que mais apresentou matrícula em 2017, principalmente nos anos iniciais, que somaram um quantitativo de 7.975 alunos (37,6%), seguida dos anos finais do ensino fundamental, que totalizou 5.511 (26%), isto é, a etapa completa reuniu 63% da matrícula de alunos imigrantes que não declararam cor. Na sequência os dados referentes à matrícula de imigrantes de cor branca.

4.4.5.2 COR/RAÇA BRANCA

Os alunos imigrantes de cor branca no Brasil somaram 27.858 matrículas no ano de 2017. Isso significa que foi a cor/raça com maior número dentre as seis opções que o censo educacional disponibiliza do cadastro do aluno. No universo de 73.134 alunos estrangeiros, a cor branca representou 3% e ficou distribuída nas regiões conforme mostra o gráfico 5 abaixo:

Gráfico 9 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor branca em cada região.

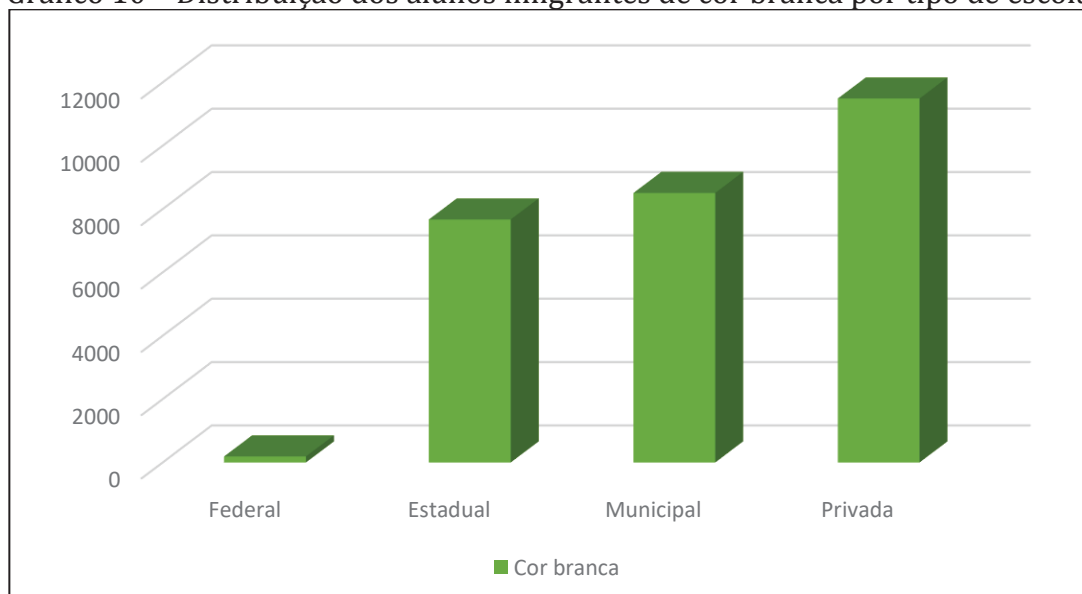


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Os números sobre a distribuição dos alunos imigrantes de cor branca nas regiões do Brasil mostram que a grande maioria se divide entre as regiões Sudeste e Sul. Apenas no Sudeste está 54,9% desses alunos, no Sul 27,9%, no Centro-Oeste 8,6%, no Nordeste 4,8% e no Norte 3,7%. De certa forma a divisão percentual de cor/raça por região se assemelha aos números gerais que incluem todos os imigrantes.

Abaixo os índices por tipo de dependência para os alunos imigrantes de cor branca. Embora o número de alunos na dependência privada seja o maior, a maioria deles está na escola pública, somando federais, estaduais e municipais.

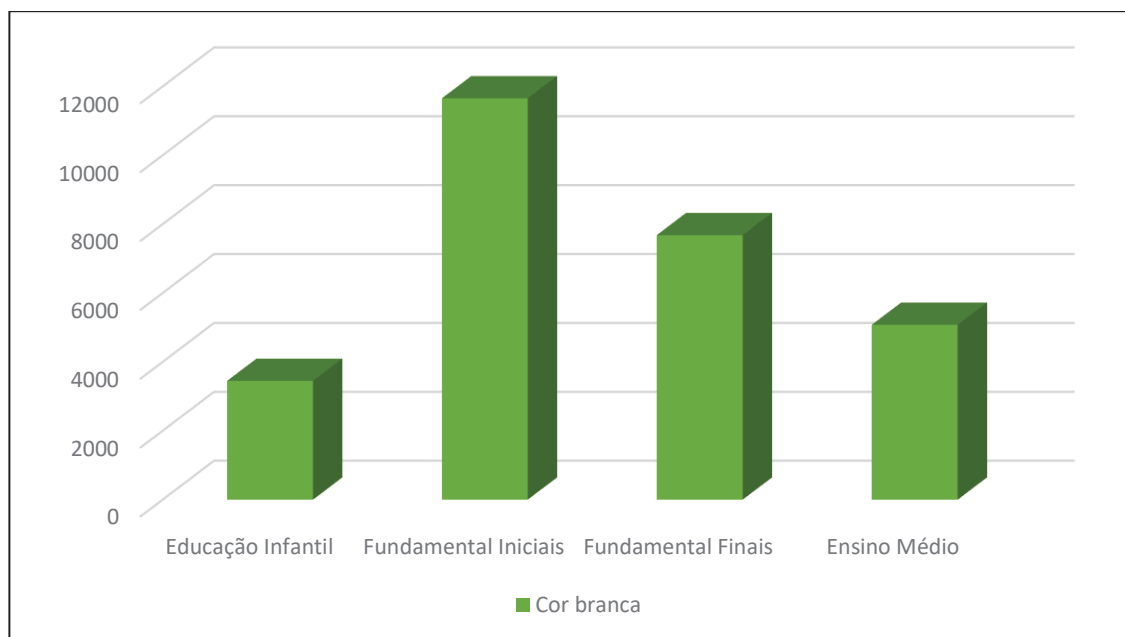
Gráfico 10 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor branca por tipo de escola.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A escola privada representou 41,2% das matrículas dos alunos imigrantes brancos, enquanto que escolas municipais, em segunda maior quantidade, 30,5%, estaduais com 27,5% e federais 0,7%. No gráfico abaixo a distribuição desse número conforme a etapa de ensino.

Gráfico 11 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor branca por etapa de ensino.



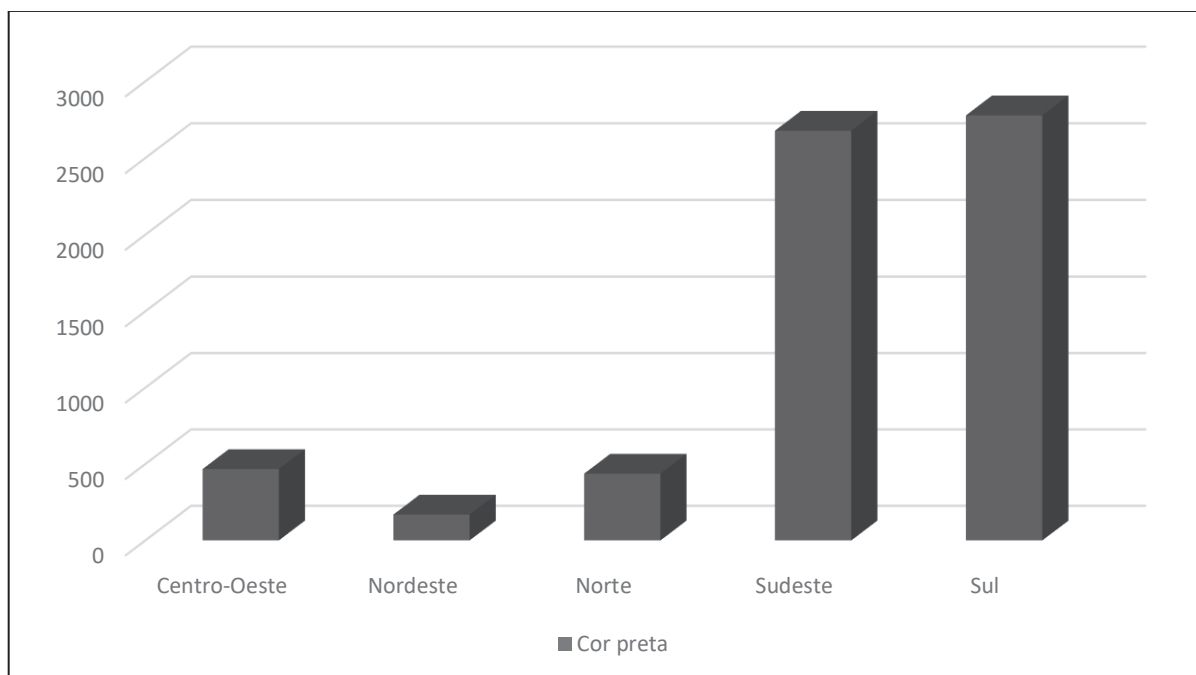
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como a tendência no geral, o ensino fundamental foi onde mais se concentrou o número de alunos imigrantes de cor branca. Os anos iniciais representaram 42% da matrícula dos brancos, seguidos pelos anos finais do ensino fundamental com 27,5%, depois pelo ensino médio com 18,2% e da educação infantil com 12,3%.

4.4.5.3 COR/RAÇA PRETA

A cor preta foi uma das que menos teve representatividade entre os alunos imigrantes, com 6.529 matrículas no ano de 2017, segundo os dados do censo da educação básica. Abaixo são apresentados os índices referentes à distribuição desse quantitativo nas regiões brasileiras.

Gráfico 12 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor preta em cada região.



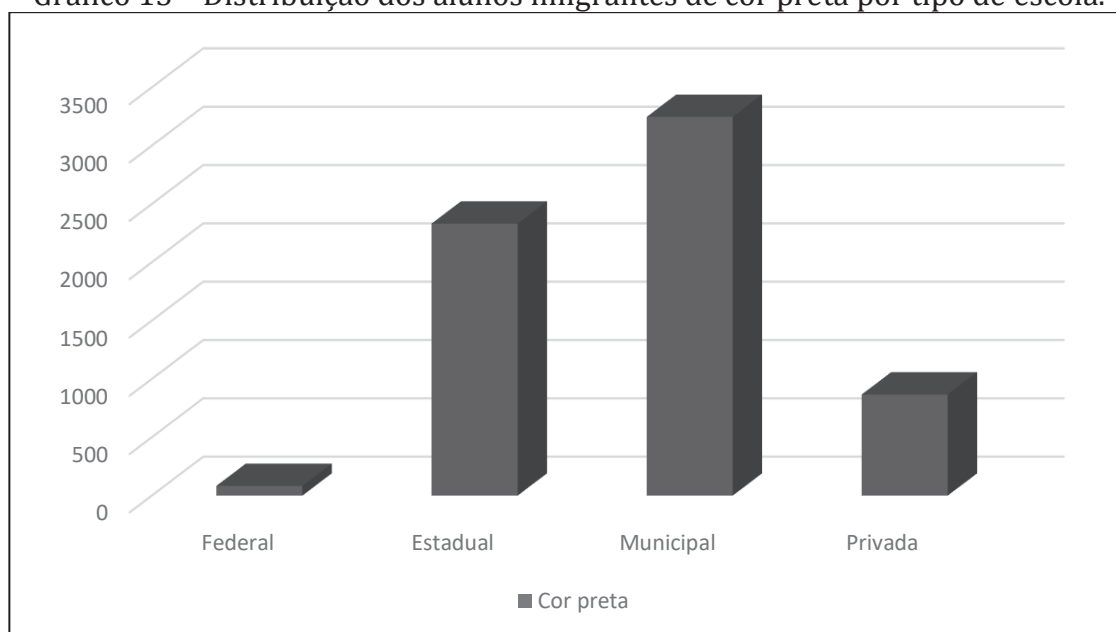
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

No gráfico 8, vê-se claramente que as regiões Sul e Sudeste foram as que mais receberam alunos imigrantes de cor preta. Um dado que surpreendeu foi a região Sul ter superado o Sudeste na quantidade de matrículas, posto que no geral, a região Sudeste apresenta números maior que duas vezes o quantitativo do Sul, logo, a exceção apareceu na matrícula de alunos negros, que é o único número entre todos os outros, de todos os critérios, que supera uma categoria do Sudeste.

Sendo assim, o Sul foi a região que mais recebeu alunos de cor preta, representando 42,5% dos alunos dessa cor, seguido pelo Sudeste com 41%, depois o Centro-Oeste com 7,2%, Norte com 6,7 e Nordeste com 2,6%.

Outro dado que chamou atenção foi a pouca presença dos alunos de cor preta na escola privada, como se vê no gráfico 13.

Gráfico 13 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor preta por tipo de escola.

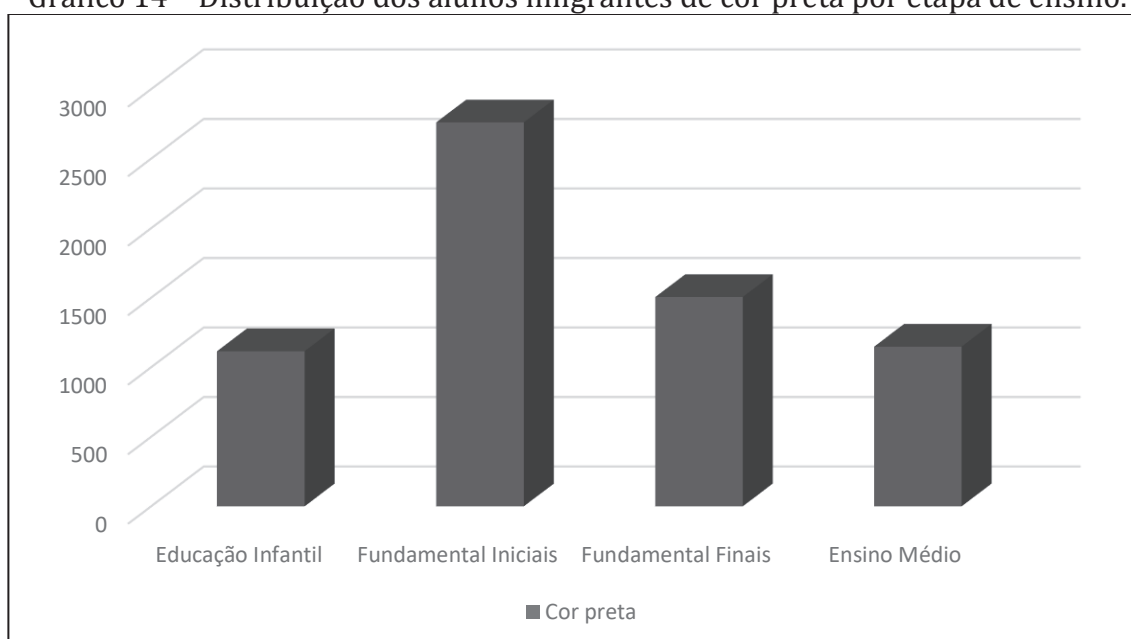


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A dependência que mais matriculou imigrantes de cor preta foi a municipal, que recebeu 49,7% desses alunos. Em segundo lugar foi a escola estadual com 35,7%, depois a escola privada com 13,3% e por último a federal com 1,3%.

O próximo gráfico mostra a distribuição dos alunos de cor preta por etapa de ensino. O quantitativo nessa categoria apresentou a mesma tendência do que foi visto com os alunos de cor branca no ensino fundamental, no entanto com um percentual maior na educação infantil.

Gráfico 14 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor preta por etapa de ensino.



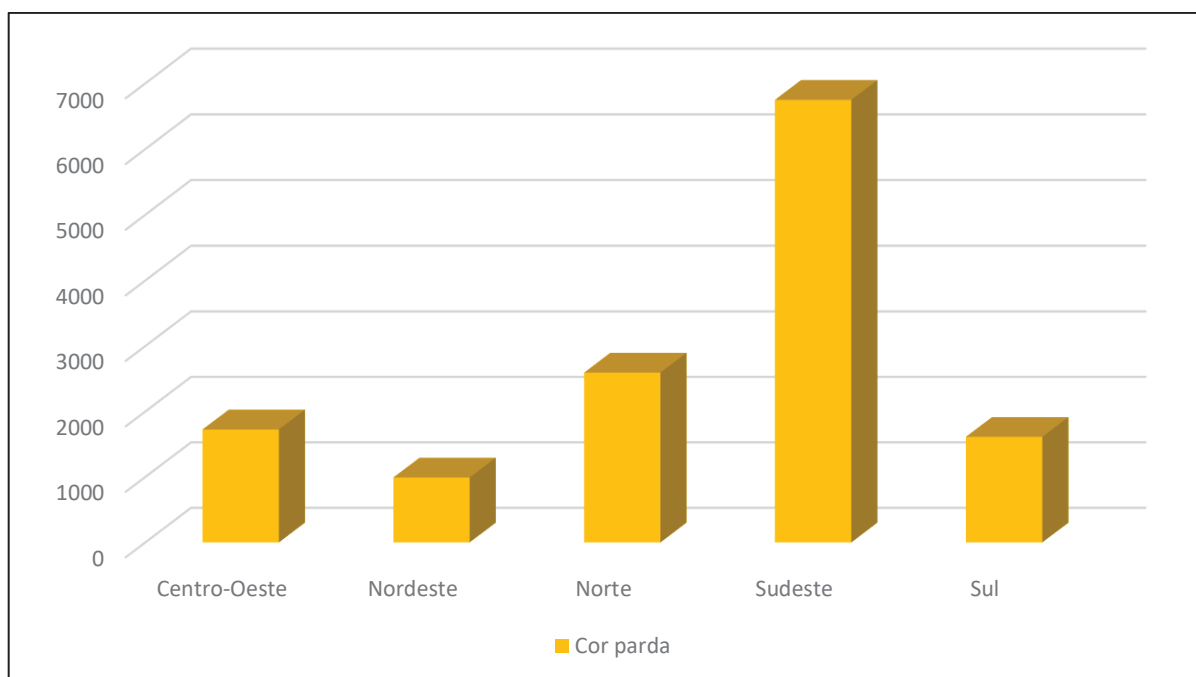
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

O maior número dos alunos imigrantes de cor preta está no ensino fundamental, sendo 42,3% nas séries iniciais e 23% nas séries finais. Do total de 6.529 alunos de cor preta no Brasil, 17,6% deles (1.148 alunos) estão no ensino médio e 17,1% (1.115) na educação infantil.

4.4.5.4 COR/RAÇA PARDA

A matrícula de imigrantes de cor parda somou em 2017 o total de 13.669 alunos, o que foi equivalente a 18,7% da matrícula de estrangeiros no Brasil. Sua maior parte estava no Sudeste, como mostra o gráfico 15.

Gráfico 15 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor parda em cada região.

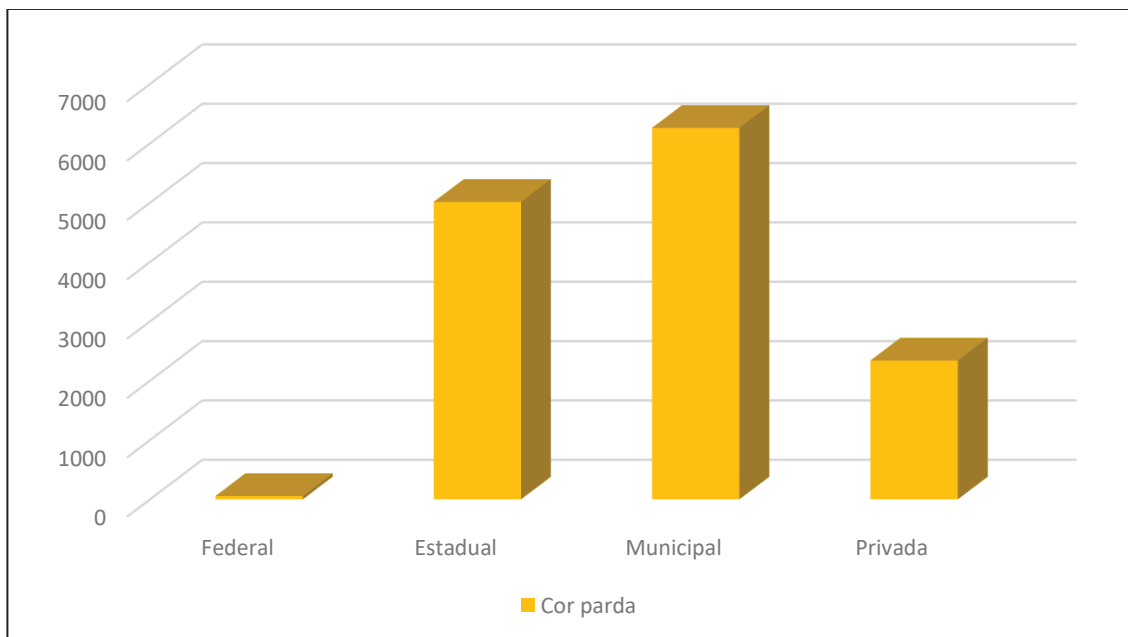


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Na região Sudeste foram matriculados 49,4% dos imigrantes de cor parda, em segundo lugar a região Norte, que recebeu 19% deles. O terceiro maior número de matrículas de alunos de cor parda foi o Centro-Oeste, com 12,6%, depois o Sul com 11,8% e por último o Nordeste com 7,2%.

Na sequência, a distribuição da matrícula dos imigrantes de cor parda de acordo com o tipo de dependência na qual o aluno estudava. Em maior número ficou as escolas municipais, depois as estaduais, as privadas e por último as federais.

Gráfico 16 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor parda por tipo de escola.

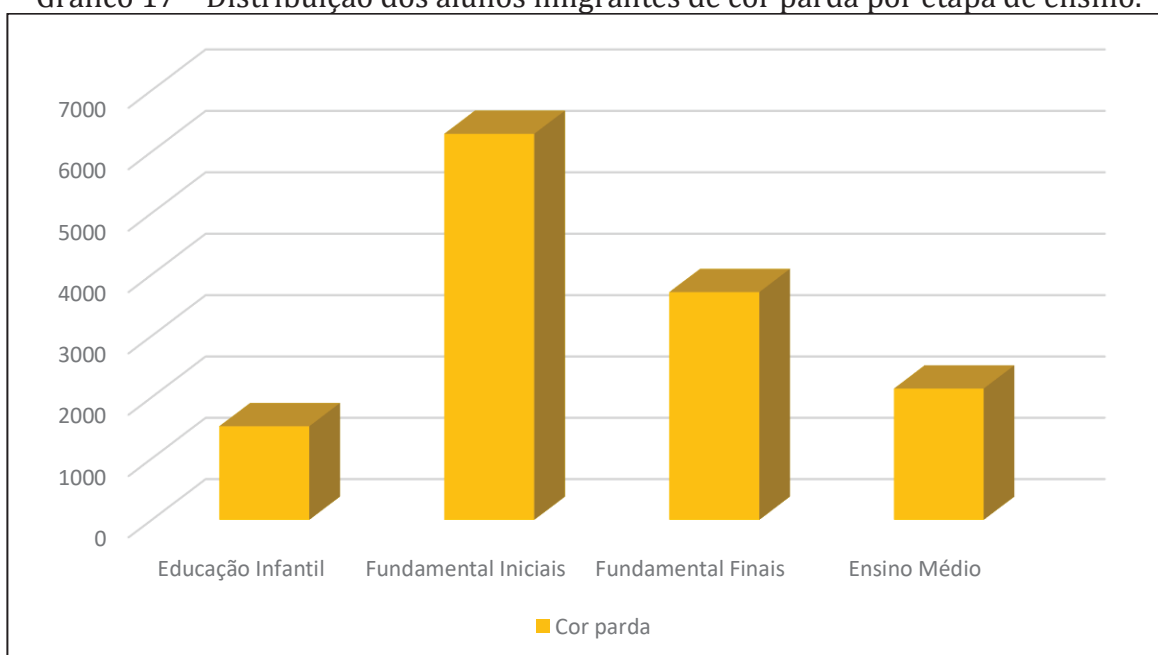


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Considerando os alunos de cor parda, 45,8% deles estavam nas dependências municipais, enquanto 36,7% estudavam nas estaduais, 17,1% em dependências privadas e apenas 0,4% nas federais.

No que se refere à etapa de ensino, novamente as séries iniciais do ensino fundamental foi a que apresentou maior percentual, como se vê no gráfico 17.

Gráfico 17 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor parda por etapa de ensino.



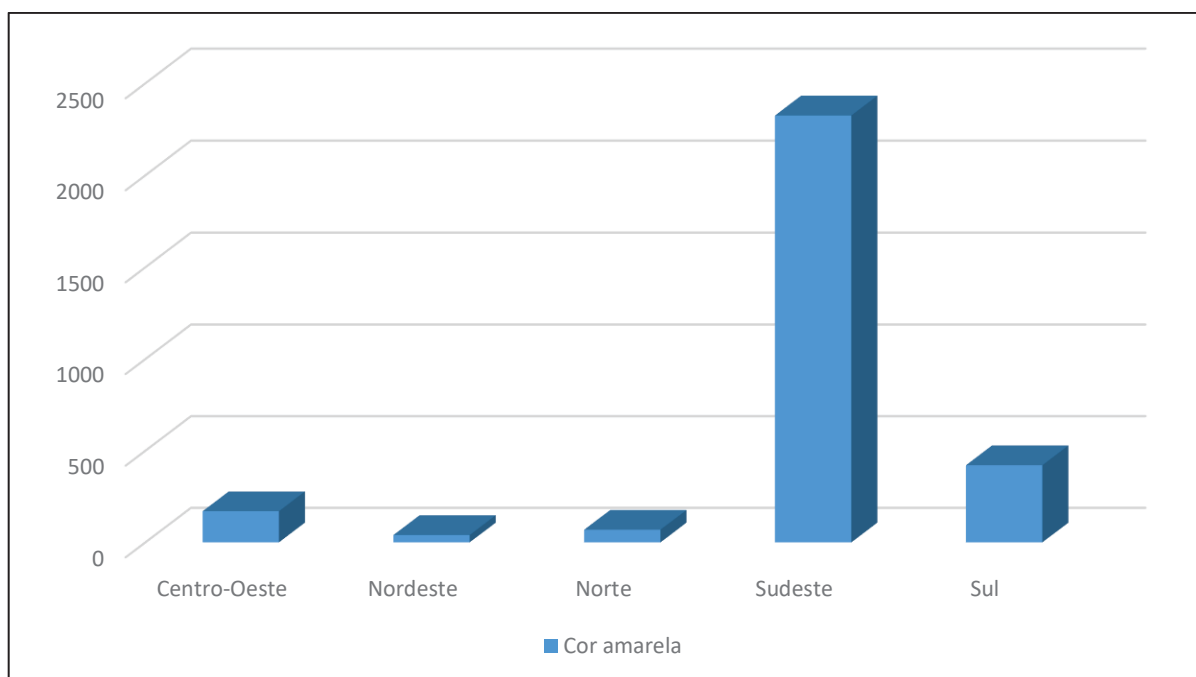
Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Já o gráfico 17 mostra que 46% dos imigrantes de cor parda (6.290 alunos) estavam matriculados nas séries iniciais do ensino fundamental e 27,2% (3.713 alunos) nas séries finais. No ensino médio estavam 15,6% deles (2.140 alunos) e na educação infantil 11,2% (1.526 alunos).

4.4.5.5 COR/RAÇA AMARELA

A cor amarela foi a segunda em menor quantidade no censo escolar de 2017, com 3.025 matrículas. Sua presença estava concentrada basicamente na região Sudeste, com pouca ocorrência nas demais regiões.

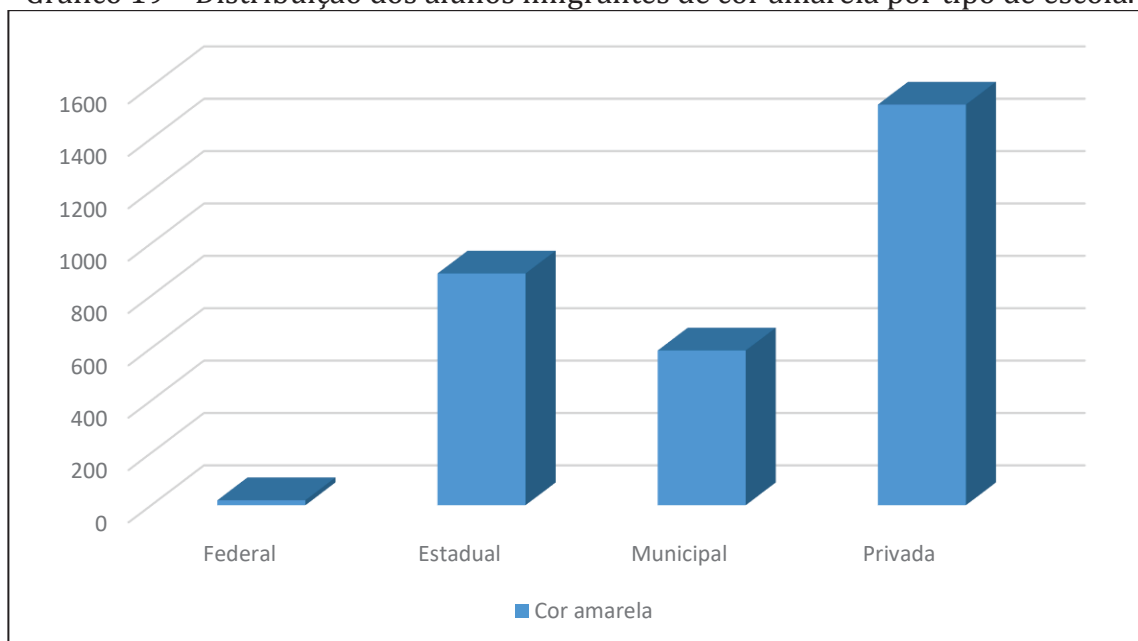
Gráfico 18 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor amarela em cada região.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como se vê no gráfico 18, no ano de 2017 a grande maioria dos alunos imigrantes de cor amarela estavam no Sudeste, o que representava 77%. No Sul estavam 14%, no Centro-Oeste 5,6%, no Norte 2,3% e no Nordeste 1,3%. Mais da metade deles estava matriculada na escola privada, como mostra o gráfico 19.

Gráfico 19 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor amarela por tipo de escola.

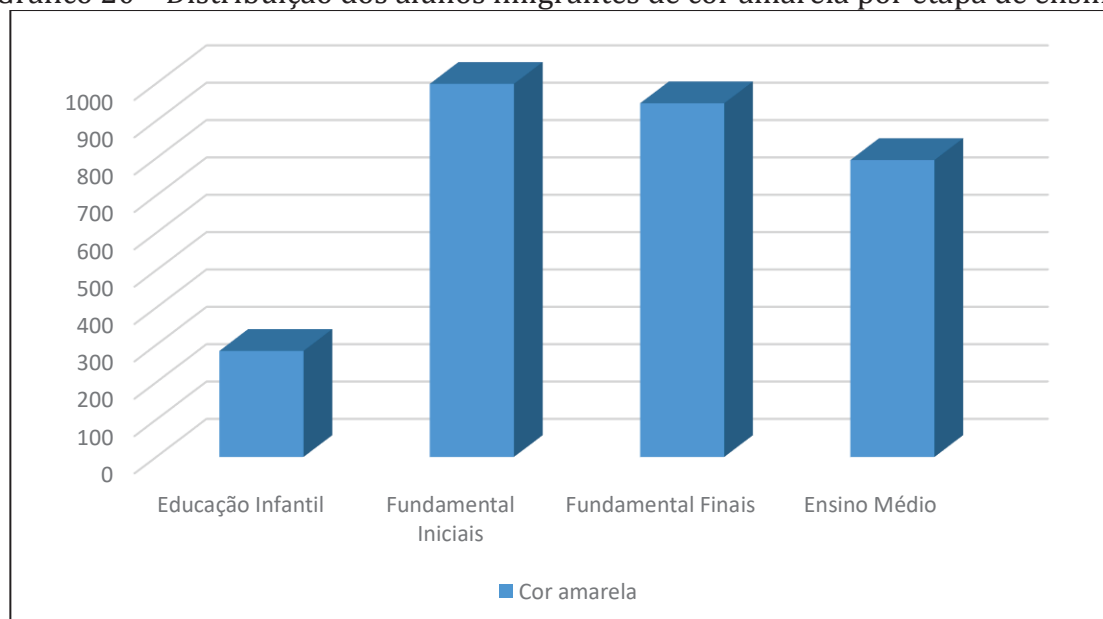


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Pouco mais da metade os alunos imigrantes de cor amarela estavam matriculados em escolas privadas: 50,6%. Em escolas estaduais estavam 29,3%, nas municipais o percentual foi de 19,5% e em escolas federais apenas 0,6%.

O gráfico 20 mostra que ao que se refere às etapas de ensino, os imigrantes de cor amarela estavam distribuídos de forma homogênea entre séries iniciais do fundamental, séries finais do fundamental e no ensino médio, já o menor número era dos matriculados na educação infantil.

Gráfico 20 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor amarela por etapa de ensino.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

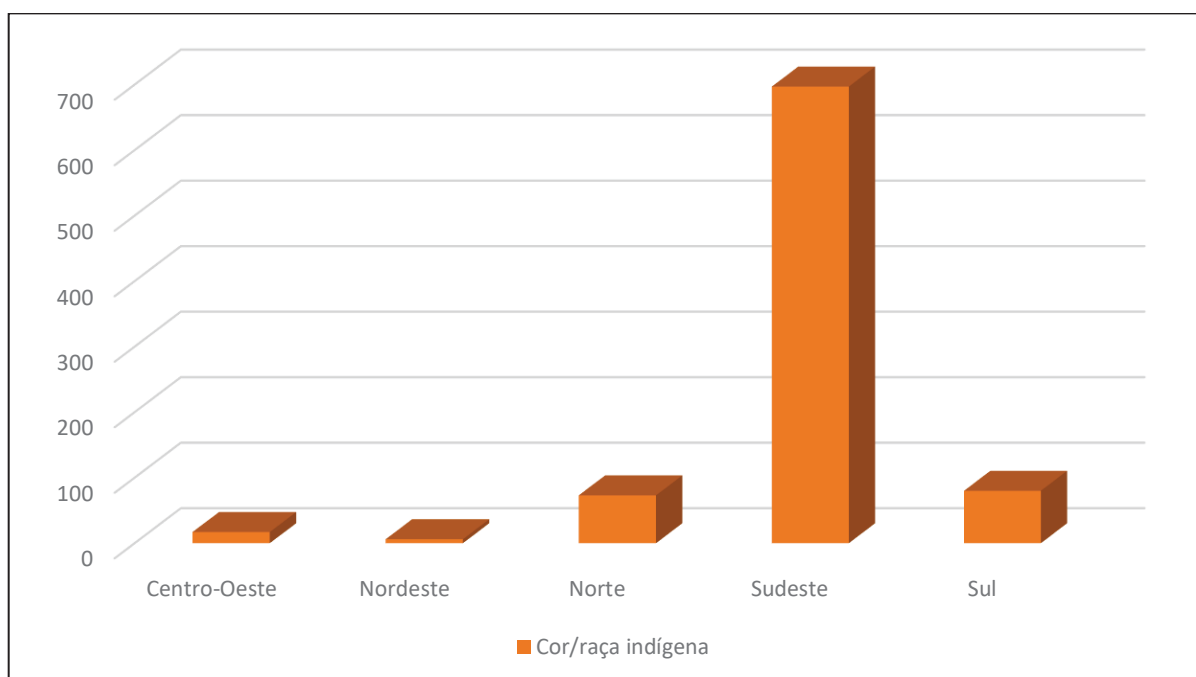
As séries iniciais do ensino fundamental somaram 33% dos alunos de cor amarela, 31,3% deles estavam nas séries finais do ensino fundamental e 26,3% no ensino médio. A educação infantil representou apenas 9,4% dessa matrícula.

Apesar dos imigrantes de cor amarela serem uma quantidade pequena, a categoria de cor/raça indígena teve menos de um terço deles, e será detalhada no item a seguir.

4.4.5.6 COR/RAÇA INDÍGENA

A menor cor/raça com representação entre os alunos imigrantes em 2017 foi a indígena, com apenas 873 casos, o que representa apenas 1,2% de todos os imigrantes matriculados no Brasil no referido ano. Sua concentração também foi em grande parte na região Sudeste, como apresentado no gráfico 21.

Gráfico 21 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor/raça indígena em cada região.

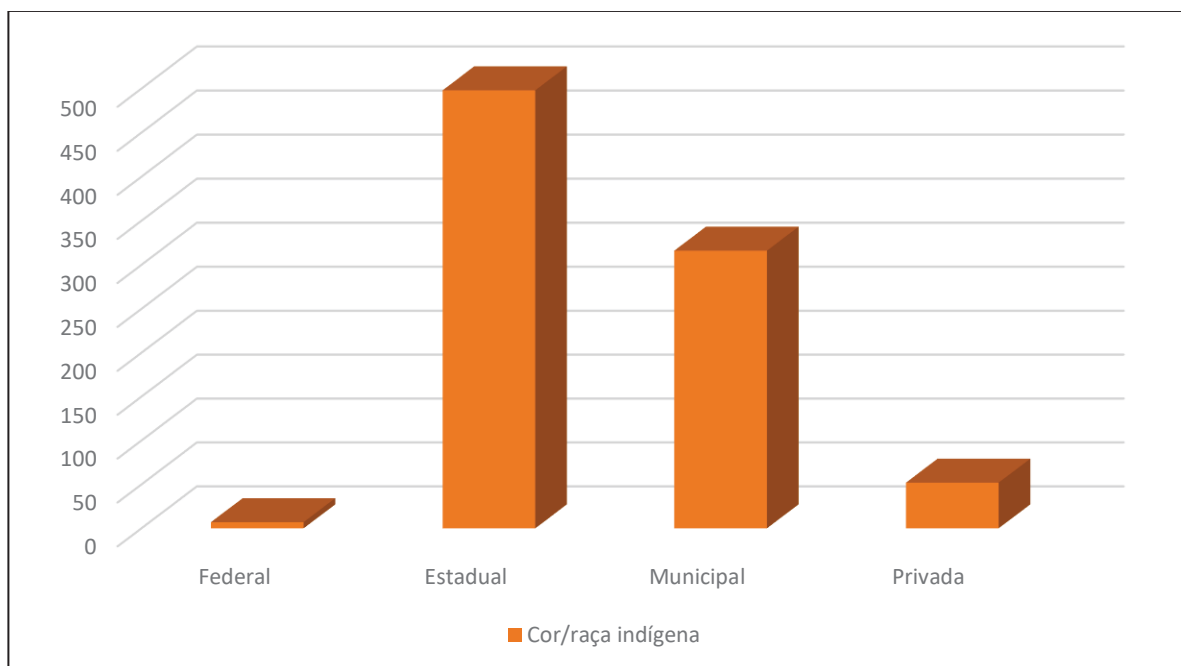


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Cerca de 80% dos imigrantes indígenas estavam matriculados na região Sudeste. Na região Sul o quantitativo foi de 9,1%, na região Norte foi de 8,3, no Centro-Oeste 1,9% e no Nordeste 0,7%.

Quanto ao tipo de dependência, os imigrantes indígenas se concentravam nas escolas estaduais e municipais, conforme no gráfico 22.

Gráfico 22 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor/raça indígena por tipo de escola.

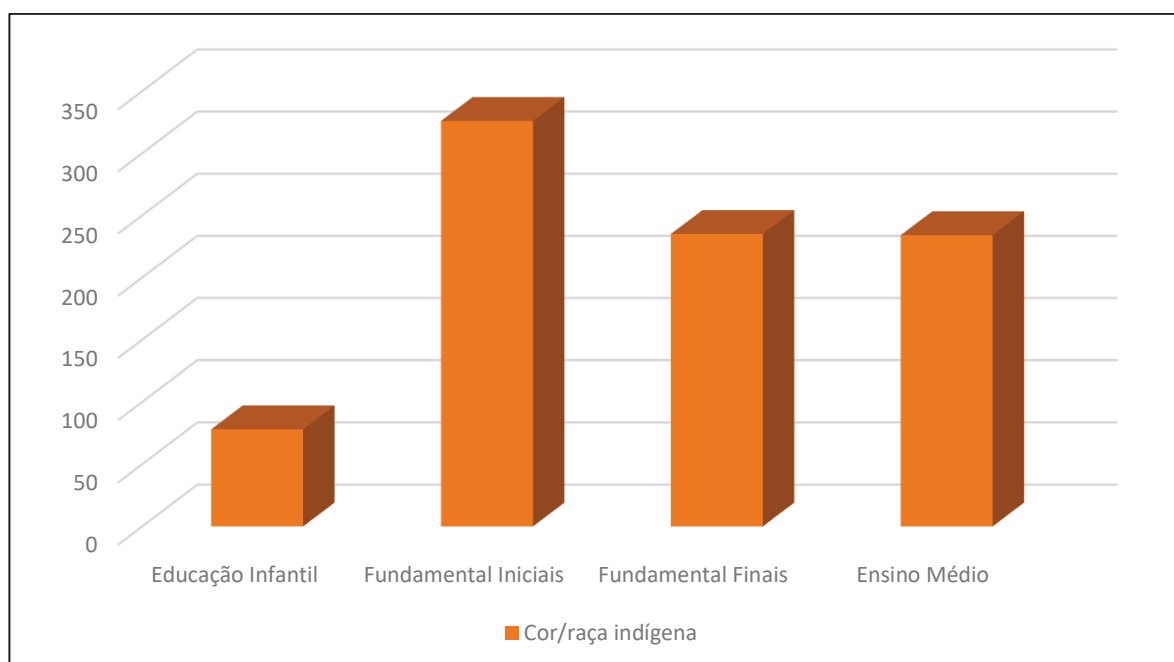


Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Já dos imigrantes de raça indígena, 57% deles estavam matriculados nas escolas estaduais em 2017. Outra parte 36,2% estavam em escolas municipais. Em escolas privadas o percentual foi de 6% e nas federais a presença dos indígenas foi de 0,8%.

Entre as etapas de ensino esse número está mais equilibrado:

Gráfico 23 – Distribuição dos alunos imigrantes de cor/raça indígena por etapa de ensino.



Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Nas primeiras séries do ensino fundamental estavam matriculados 37,3% deles, nas séries finais 26,9%, no ensino médio 26,8 e na educação infantil 9%.

Com dados acerca de cada uma das cores/raças é possível ter uma melhor visualização dos fluxos e como eles podem nos dar pistas sobre a dinâmica das imigrações no Brasil nos últimos anos. No entanto eles ainda não são suficientes para oferecer de forma clara e precisa informações suficientes para dar sustentação à análise pretendida por esta pesquisa.

O próximo item tem como objetivo, portanto, possibilitar, por meio de outros cruzamentos de dados, o refinamento das informações acerca dos recentes fluxos migratórios para fomentar as análises do próximo capítulo e das considerações deste pesquisador.

4.4.5.7 ORIGEM DOS FLUXOS QUE FAZEM PARTE DE CADA COR/RAÇA

Nos itens anteriores algumas informações foram trazidas sobre cada uma das cores/raças declaradas no censo escolar de 2017, como a distribuição nas regiões, nos tipos de dependência e nas etapas de ensino. No entanto, pouco nos diz sobre quem são, ou seja, de onde vêm os alunos que fazem parte de cada categoria de cor/raça.

Portanto, este item visa trazer as principais nacionalidades dos alunos de cada cor/raça segundo os dados do educacenso 2017. Para obtenção dessa informação, foi preciso o cruzamento dos dados de cor/raça, tipo de dependência e código do país de origem dos grupos de alunos de cada região brasileira. O que motivou a criação desse item foi o grande número de alunos de cor/raça não declarada.

Sendo assim, as tabelas que seguem mostram as origens dos fluxos com maior representação em cada uma das cores/raças nas cinco regiões do Brasil, a começar pela Centro-Oeste. Na leitura das tabelas ressalto, a última célula inferior da direita cujo número aparece em negrito não representa necessariamente quantos alunos daquela cor/raça estavam matriculados na região. Esse quantitativo é a soma do total dos países apresentados na coluna “total de alunos por país”.

Como a maioria das categorias de cor/raça apresentou mais de uma dezena de nacionalidades de alunos cada, optou-se por selecionar até as dez mais expressivas. Noutros casos, como nas categorias amarela e indígena, o número de nacionalidades

apresentado no censo foi abaixo de dez, em algumas tabelas o número de linhas será inferior a este.

Tabela 25 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Centro-Oeste 2017.

COR/RAÇA NÃO DECLARADA CENTRO-OESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Estados Unidos	0	106	96	270	472
2	Bolívia	0	235	184	16	435
3	Haiti	0	238	45	3	286
4	Portugal	2	100	101	77	280
5	Paraguai	0	161	81	15	257
6	Espanha	1	85	107	59	252
7	Japão	7	135	28	45	215
8	Irlanda	0	8	16	19	43
9	Colômbia	0	23	8	10	41
10	Bélgica	0	10	14	17	41
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		10	1101	680	531	2322

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como se vê pelos números dos alunos de cor/raça não declarada no Centro-Oeste, os fluxos são oriundos de uma diversidade de países, alguns dos quais são de maioria branca, como Estados Unidos, Portugal, Espanha, Irlanda e Bélgica, mas também apresentou grande quantidade vinda de países que têm maioria preta, como Haiti. A maioria desses alunos estava na rede pública, principalmente em dependências estaduais.

Mas entre as categorias de cor/raça declaradas, a que apresentou maior número na região Centro-Oeste foi a de cor/branca, como mostra a tabela 26. Dos 2.410 alunos brancos matriculados, 1.992 (82%) estão entre os dez mais expressivos países de origem.

Tabela 26 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Centro-Oeste 2017.

COR/RAÇA BRANCA CENTRO-OESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Estados Unidos	2	76	113	337	528
2	Portugal	2	69	186	112	369
3	Paraguai	4	106	153	45	308
4	Espanha	1	32	140	87	260
5	Japão	2	49	53	56	160
6	França	0	3	9	86	98
7	Bolívia	0	14	40	24	78
8	Reino Unido	1	7	19	40	67
9	Bélgica	0	5	26	34	65
10	Irlanda	1	9	25	24	59
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		13	370	764	845	1992

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

No que se refere à matrícula de alunos imigrantes brancos, a maioria deles, com exceção daqueles que vêm do Paraguai, têm origem nos países do Norte, especialmente Estados Unidos e países da Europa. A maioria deles está na rede pública (somando federal, estadual e municipal), embora, considerando cada tipo de dependência, a escola privada tem o maior número entre elas.

Já os alunos imigrantes de cor preta, que está em quantidade muito inferior ao número de brancos no Centro-Oeste, vêm principalmente do Haiti e de países da África. Os dez países que mais apresentaram alunos nessa categoria somaram 350 matrículas, o que representou 75% dos 467 declarados pretos em 2017 na região.

Tabela 27 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Centro-Oeste 2017.

COR/RAÇA PRETA CENTRO-OESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Haiti	1	110	87	12	210
2	Angola	0	7	4	16	27
3	Nigéria	0	5	2	17	24
4	Guiné Bissau	0	7	2	8	17
5	Rep. Demo. do Congo	0	13	0	0	13
6	Benin	0	0	0	12	12
7	Gana	0	11	0	1	12
8	Costa do Marfim	0	1	1	10	12
9	Portugal	0	6	4	2	12
10	República Dominicana	0	5	6	0	11
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		1	165	106	78	350

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Os alunos imigrantes de cor parda determinam a categoria com segunda maior quantidade de matriculados no Centro-Oeste. Dos 1.725 matriculados, 1.424 vieram dos dez países com maior número de alunos, o que representa 82% desse quantitativo. As origens são desde países da América latina até Europa. A maioria desses alunos estava na rede pública estadual e municipal e a rede privada também teve presença significativa.

Tabela 28 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Centro-Oeste 2017.

COR/RAÇA PARDA CENTRO-OESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Paraguai	1	122	171	16	310
2	Bolívia	3	85	125	32	245
3	Estados Unidos	0	50	59	129	238
4	Portugal	0	38	119	57	214
5	Espanha	0	30	112	41	183
6	Japão	0	32	27	16	75
7	Irlanda	0	6	31	14	51
8	Peru	3	19	10	12	44
9	Bélgica	0	4	22	6	32
10	Colômbia	0	13	12	7	32
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		7	399	688	330	1424

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Diferentemente das categorias anteriores, a cor/raça amarela e também a indígena foram as que menos tiveram matrícula no Centro-Oeste em 2017. Nesse ano, 170 alunos imigrantes de cor amarela estavam matriculados na região, 151 deles estão entre as nove principais origens de alunos, o que representa 88% dos alunos dessa categoria.

A tabela 29 mostra que esses alunos imigrantes de cor amarela vieram principalmente da Ásia, sendo o Japão o maior representante entre eles.

Tabela 29 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Centro-Oeste 2017.

COR/RAÇA AMARELA CENTRO-OESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Japão	1	56	17	36	110
2	China	0	3	0	7	10
3	Estados Unidos	0	0	1	8	9
4	Bolívia	0	4	1	0	5
5	Espanha	0	0	4	0	4
6	Tailândia	1	3	0	0	4
7	Lituânia	2	1	0	0	3
8	Paraguai	0	0	2	1	3
9	Filipinas	0	2	1	0	3
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		4	69	26	52	151

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Os países que apresentaram matrícula na categoria de alunos indígenas foram apenas seis, Paraguai, Bolívia, Timor Leste, Estados Unidos, Peru e Espanha. A maioria estava na escola pública, exceto os que vieram do Timor Leste e dos Estados Unidos.

Tabela 30 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Centro-Oeste 2017.

COR/RAÇA INDÍGENA CENTRO-OESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Paraguai	0	1	7	0	8
2	Bolívia	0	2	1	0	3
3	Timor Leste	0	0	0	2	2
4	Estados Unidos	0	0	0	2	2
5	Peru	0	1	0	0	1
6	Espanha	0	1	0	0	1
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		0	5	8	4	17

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como se viu, o Centro-Oeste apresentou fluxo de várias partes do mundo, mas os países que mais tiveram presença foram Estados Unidos, Portugal, Bolívia, Espanha, Japão, Paraguai e Haiti.

Outra região que apresentou grande quantidade de alunos cuja cor/raça não foi declarada foi o Nordeste. Assim como na região Centro-Oeste, os Estados Unidos foi o país com o maior número de matrículas nessa categoria.

Nesse período eles somaram 1.773 alunos, e desse total, 1.255 (70%) estão entre os dez países que apresentaram maior número de matrícula, como mostrado na tabela 31.

Tabela 31 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Nordeste 2017.

COR/RAÇA NÃO DECLARADA NORDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Estados Unidos	0	5	22	235	262
2	Portugal	0	7	69	177	253
3	Itália	2	6	28	123	159
4	Espanha	0	5	34	104	143
5	Argentina	1	13	16	75	105
6	Colômbia	0	9	32	47	88
7	Japão	1	12	18	35	66
8	Alemanha	1	3	8	50	62
9	Bolívia	0	2	11	48	61
10	França	1	0	9	46	56
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		6	62	247	940	1255

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como mostra a tabela 31, grande parte dos países que compõem o fluxo de alunos imigrantes na região Nordeste são da Europa, como Portugal, Itália, Espanha, Alemanha e França. Além desses países, outros fluxos de grande expressão nessa região são dos Estados Unidos, Japão e de países vizinhos, como Argentina, Colômbia e Bolívia. Esses

países, com exceção da Bolívia, também foram a origem da maioria dos alunos de cor branca, conforme mostra a tabela 32.

Do total de 1.325 alunos que declararam cor branca em 2017 no Nordeste, 1.034 estão entre os dez países de maior matrícula na região, o que representa 78% dos pertencentes a essa categoria.

Tabela 32 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Nordeste 2017.

COR/RAÇA BRANCA NORDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Estados Unidos	2	7	22	193	224
2	Portugal	2	15	58	144	219
3	Itália	0	10	34	107	151
4	Espanha	0	5	40	85	130
5	Colômbia	0	7	22	32	61
6	Alemanha	1	6	11	42	60
7	Argentina	1	7	18	34	60
8	França	1	6	9	40	56
9	Suíça	0	1	8	31	40
10	Japão	0	5	8	20	33
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		7	69	230	728	1034

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Já os países dos alunos imigrantes de cor preta, além da origem já citada nas categorias anteriores, como Estados Unidos, Portugal, Itália e Colômbia, apareceram no censo alguns países da África, como Guiné Bissau, Angola, Cabo Verde e África do Sul. Somando 169 alunos, 133 (78%) são vindos dos dez países listados na tabela 33.

Tabela 33 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Nordeste 2017.

COR/RAÇA PRETA NORDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Guiné Bissau	0	6	0	51	57
2	Angola	0	7	14	2	23
3	Portugal	0	1	3	8	12
4	Guiné Bissau	0	0	1	9	10
5	Cabo Verde	1	0	3	4	8
6	Itália	0	0	3	3	6
7	África do Sul	0	1	0	4	5
8	Estados Unidos	0	1	1	2	4
9	Sem registro na ONU	0	3	1	0	4
10	Colômbia	0	0	1	3	4
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		1	19	27	86	133

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A tabela 33 mostra que, além dos países já mencionados no parágrafo anterior, apareceram quatro alunos cujo código do país foi 999, isso significa que a origem desses alunos é de algum país que não está presente na tabela original da ONU/OCDE. (INEP, 2018).

Na sequência, a tabela 34 mostra os países cujos alunos são identificados com a cor/raça parda. Além dos países já mencionados nas tabelas anteriores, outro país fronteiro apareceu entre as nacionalidades mais expressivas, o Suriname.

Tabela 34 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Nordeste 2017.

COR/RAÇA PARDA NORDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Portugal	0	9	82	98	189
2	Estados Unidos	1	5	12	89	107
3	Itália	3	4	28	57	92
4	Espanha	0	4	18	64	86
5	Colômbia	0	12	19	44	75
6	Argentina	2	8	15	12	37
7	Suriname	0	6	28	1	35
8	França	0	4	6	23	33
9	Japão	1	2	9	19	31
10	Bolívia	0	5	10	12	27
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		7	59	227	419	712

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Do total de 991 alunos de cor parda, 712 (72%) estavam entre os dez países que mais enviaram alunos em 2017 para o Nordeste. Já entre os países dos alunos imigrantes de cor amarela no Nordeste, apareceram a China, o Japão, os Estados Unidos, a Tailândia e Portugal. Entre os 40 alunos que totalizaram essa categoria no Nordeste, 33 vieram dos cinco países listados na tabela 35.

Tabela 35 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Nordeste 2017.

COR/RAÇA AMARELA NORDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	China	1	0	3	9	13
2	Japão	0	3	4	6	13
3	Estados Unidos	0	0	0	3	3
4	Tailândia	0	1	0	1	2
5	Portugal	0	0	1	1	2
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		1	4	8	20	33

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A categoria de cor/raça que apresentou menos alunos imigrantes no Nordeste foi a indígena. Os países de origem desse fluxo foram Bolívia, Cabo Verde, Itália, Japão, Peru e Estados Unidos, cada um deles com apenas um aluno matriculado.

Tabela 36 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Nordeste 2017.

COR/RAÇA INDÍGENA NORDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Bolívia	0	1	0	0	1
2	Cabo Verde	0	0	0	1	1
3	Itália	0	0	0	1	1
4	Japão	0	0	0	1	1
5	Peru	0	0	0	1	1
6	Estados Unidos	0	0	0	1	1
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		0	1	0	5	6

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Diferentemente do que foi visto no Centro-Oeste e no Nordeste, a região Norte apresentou mais alunos vindos de países mais próximos do Brasil. Com exceção de Portugal, Japão e Espanha, a maioria dos alunos imigrantes de cor/raça não declarada na região Norte veio da América do Sul e Central. O país que mais se destacou entre os mais expressivos foi a Venezuela, que totalizou 500 matrículas de alunos de cor/raça não declarada em 2017, sendo a maioria deles matriculada em escolas municipais, como mostra a tabela 37.

Tabela 37 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Norte 2017.

COR/RAÇA NÃO DECLARADA NORTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Venezuela	5	84	390	21	500
2	Bolívia	1	74	83	16	174
3	Peru	0	44	94	15	153
4	Colômbia	0	23	54	13	90
5	Japão	1	15	33	32	81
6	Portugal	0	17	42	14	73
7	Guiana	0	17	56	5	78
8	Espanha	0	10	40	17	67
9	Suriname	0	3	38	3	44
10	Haiti	0	15	17	3	35
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		7	302	847	139	1295

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Conforme tabela 37, os 1.295 alunos de cor/raça não declarada representam 79% dos 1.631 matriculados no período. Já no que se refere à matrícula dos alunos brancos na região Norte do Brasil, dos 1.029 alunos matriculados, 823 (80%) estão entre os que vieram dos países de origem que apresentaram matrícula mais expressiva. Esses foram mais diversos como nas outras regiões, sendo o país com maior número os Estados Unidos, seguido de Venezuela e Portugal.

Tabela 38 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Norte 2017.

COR/RAÇA BRANCA NORTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Estados Unidos	1	43	67	76	187
2	Venezuela	0	78	84	16	178
3	Portugal	1	29	69	27	126
4	Espanha	0	16	40	16	72
5	Bolívia	0	29	23	14	66
6	Colômbia	0	32	17	15	64
7	Japão	0	16	8	28	52
8	Peru	0	16	13	7	36
9	Coréia do Sul	2	2	1	17	22
10	Itália	0	6	6	8	20
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		4	267	328	224	823

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Embora a região Norte tenha apresentado uma diversidade de alunos imigrantes matriculados oriundos de muitos países europeus e asiáticos, os que mais tiveram expressão em todas as categorias de cor/raça foram países da América do Sul, especialmente aqueles que fazem fronteira com a região, como Bolívia, Peru, Colômbia, Venezuela, Guiana Francesa, Suriname e Guiana.

No caso da cor preta, países do Caribe também figuraram entre os mais expressivos, como Haiti, que apresentou o maior número entre eles, República Dominicana e Cuba. Na tabela 39 foram apresentados os dez países com maior expressão de matrícula nessa categoria, que somaram 412 alunos, o que representa 94% dos 437 que declararam cor preta.

Tabela 39 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Norte 2017.

COR/RAÇA PRETA NORTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Haiti	1	113	160	7	281
2	Venezuela	2	17	54	4	77
3	Guiana	1	6	3	4	14
4	Bolívia	0	6	7	0	13
5	Guiana Francesa	0	2	4	1	7
6	República Dominicana	0	3	0	3	6
7	Portugal	0	1	3	1	5
8	Angola	1	2	0	0	3
9	Colômbia	0	2	1	0	3
10	Cuba	0	1	1	1	3
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		5	153	233	21	412

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

As cinco matrículas mais expressivas na categoria de cor/raça parda foram dos alunos vindos da Venezuela, Peru, Bolívia, Colômbia, Estados Unidos, os mesmos países que tiveram o maior número de matrículas totais de alunos imigrantes nessa região no ano de 2017. Estão representados os alunos vindos dos dez países com maior fluxo na região, que somaram 2.334 alunos, o que equivale a 90% do total de 2.593 dessa categoria no período.

Tabela 40 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Norte 2017.

COR/RAÇA PARDA NORTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Venezuela	0	292	300	27	619
2	Peru	1	126	359	27	513
3	Bolívia	0	186	260	20	466
4	Colômbia	0	73	106	22	201
5	Estados Unidos	0	31	69	33	133
6	Portugal	0	24	70	11	105
7	Espanha	0	17	54	21	92
8	Japão	2	18	19	38	77
9	Guiana	0	30	37	3	70
10	Guiana Francesa	0	22	28	8	58
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		3	819	1302	210	2334

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Os países de origem dos alunos imigrantes de cor amarela na região Norte com maior número de matrículas foram Japão e Bolívia, seguidos de Coréia do Sul, Venezuela, Portugal e Espanha. Também houve matrícula de dois alunos de países sem registro na ONU. Na tabela 41 estão 62 dos 69 alunos nessa categoria, os demais não foram apresentados na tabela pois os sete alunos restantes vieram cada um de um país (Estados Unidos, China, França, Lituânia, Peru, Suriname e Reino Unido) e ultrapassaria o número de linhas proposto para as tabelas desse item.

Tabela 41 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Norte 2017.

COR/RAÇA AMARELA NORTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Japão	0	8	4	25	37
2	Bolívia	0	4	5	1	10
3	Coréia do Sul	0	0	0	5	5
4	Venezuela	0	1	2	0	3
5	Portugal	0	0	3	0	3
6	Espanha	0	1	0	1	2
7	Sem registro na ONU	0	1	0	1	2
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		0	15	14	33	62

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

As origens dos alunos de cor/raça indígena matriculados na região Norte em 2017 no Brasil foram de apenas sete países, Colômbia, Peru, Guiana, Venezuela, Bolívia, República Dominicana e Estados Unidos.

Tabela 42 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Norte 2017.

COR/RAÇA INDÍGENA NORTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Colômbia	0	7	17	0	24
2	Peru	0	2	22	0	24
3	Guiana	0	3	10	0	13
4	Venezuela	0	5	2	0	7
5	Bolívia	1	1	1	0	3
6	República Dominicana	0	1	0	0	1
7	Estados Unidos	0	0	1	0	1
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		1	19	53	0	73

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A região Sudeste, que apresentou o maior número de alunos imigrantes (38.118 alunos), também teve um grande número de alunos imigrantes de cor/raça não declarada (10.366 alunos). As cinco nacionalidades mais expressivas nessa categoria no Sudeste foram Bolívia, em primeiro lugar, com 22.801 alunos, Estados Unidos com 990, Portugal com 764, Japão com 660 e Angola com 550 alunos.

Além desses países anteriormente citados, Angola, Haiti, Argentina, Peru, Espanha e Paraguai também apresentaram grande quantidade de alunos no ano de 2017 entre as matrículas na região Sudeste. Juntas, as dez nacionalidades mais expressivas dessa região somaram 7.533 alunos (72,7% dos alunos de cor não declarada do Sudeste). A maior parte desses alunos estava na rede pública, seja estadual, municipal ou federal e outra parte em escolas privadas.

Tabela 43 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Sudeste 2017.

COR/RAÇA NÃO DECLARADA SUDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Bolívia	2	1456	1024	319	2801
2	Estados Unidos	9	147	145	689	990
3	Portugal	4	209	283	268	764
4	Japão	3	213	127	317	660
5	Angola	3	150	209	188	550
6	Haiti	2	124	278	42	446
7	Argentina	3	88	108	246	445
8	Peru	0	163	75	93	331
9	Espanha	1	44	59	173	277
10	Paraguai	1	138	94	36	269
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		28	2732	2402	2371	7533

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Dos 15.304 alunos imigrantes de cor branca na região Sudeste, 11.498 (75%) pertenciam a dez países de matrícula mais expressiva, sendo os Estados Unidos o mais

populoso entre eles. Quando comparado cada tipo de dependência individualmente, a escola privada teve maior matrícula. No entanto, somando o quantitativo das escolas federais, estaduais e municipais, a escola pública soma mais matrícula do que a escola privada.

Tabela 44 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Sudeste 2017.

COR/RAÇA BRANCA SUDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Estados Unidos	26	760	703	1375	2864
2	Portugal	10	550	813	621	1994
3	Bolívia	1	1046	501	174	1722
4	Japão	4	584	422	480	1490
5	Espanha	3	161	224	360	748
6	Argentina	4	146	151	425	726
7	França	1	24	26	551	602
8	Itália	5	98	174	293	570
9	Colômbia	2	144	152	167	465
10	Reino Unido	1	48	62	206	317
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		57	3561	3228	4652	11498

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Diferentemente do que se vê com os números dos alunos brancos em relação à origem e tipo de dependência, os dados para alunos imigrantes de cor preta mudam completamente. Do total de 2.678 alunos dessa categoria, 86% estão representados nos dez países de matrícula mais expressiva, que somam 2.321 alunos, sendo Haiti o que apresentou o maior número, seguido por Angola, Congo e Nigéria, além de outros países como Bolívia e Estados Unidos.

Tabela 45 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Sudeste 2017.

COR/RAÇA PRETA SUDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Haiti	4	308	545	47	904
2	Angola	2	338	355	127	822
3	Congo	1	38	82	8	129
4	Nigéria	0	50	32	16	98
5	Rep. Dem. do Congo	0	24	53	8	85
6	Portugal	0	32	38	9	79
7	Bolívia	0	43	24	4	71
8	Guiné Bissau	0	12	23	13	48
9	Estados Unidos	0	16	17	13	46
10	África do Sul	0	12	12	15	39
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		7	873	1181	260	2321

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Daqueles 6.748 alunos que declararam cor parda, 5.945 (88%) são de origem dos dez países listados na tabela 46. A maioria desses alunos estava na rede pública de ensino. Os países com maior quantidade foram Bolívia, Portugal, Estados Unidos, Peru, Itália, Espanha, Argentina, Japão, Colômbia e Paraguai.

Tabela 46 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Sudeste 2017.

COR/RAÇA PARDA SUDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Bolívia	6	1252	1146	141	2545
2	Portugal	4	466	646	113	1229
3	Estados Unidos	6	477	417	192	1092
4	Peru	2	77	75	49	203
5	Itália	1	53	78	29	161
6	Espanha	0	50	93	18	161
7	Argentina	1	68	67	16	152
8	Japão	0	64	35	40	139
9	Colômbia	0	46	59	32	137
10	Paraguai	0	74	46	6	126
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		20	2627	2662	636	5945

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Com um total de 2.325 alunos de cor amarela matriculados no ano de 2017 na região Sudeste, os dez países mais expressivos dessa categoria de matrícula somaram juntos 2.197 alunos (94%). A maioria deles estava na escola privada e o principal país de origem foi o Japão, com 1.124 alunos matriculados, o que somou 48% de todos os alunos de cor amarela matriculados na região Sudeste em 2017.

Tabela 47 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Sudeste 2017.

COR/RAÇA AMARELA SUDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Japão	8	456	226	434	1124
2	China	0	54	30	426	510
3	Bolívia	0	114	90	10	214
4	Coréia do Sul	0	13	0	182	195
5	Estados Unidos	0	7	3	35	45
6	Paraguai	0	8	3	12	23
7	Portugal	0	3	10	9	22
8	Peru	1	4	6	11	22
9	Sem registro na ONU	0	1	1	20	22
10	Argentina	0	3	3	14	20
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		9	663	372	1153	2197

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Já a cor/raça indígena, que em 2017 apresentou o total de 697 matrículas em 2017, teve 677 alunos (97%) representados nos dez países listados na tabela 48, sendo a Bolívia responsável por 82% da matrícula de indígenas do Sudeste naquele ano. A maior parte dos alunos imigrantes de origem indígena estudavam na escola pública.

Tabela 48 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Sudeste 2017.

COR/RAÇA INDÍGENA SUDESTE						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Bolívia	1	356	194	21	572
2	Peru	1	25	7	10	43
3	Paraguai	0	16	3	0	19
4	Argentina	0	7	5	1	13
5	Equador	1	5	4	0	10
6	Japão	0	3	1	3	7
7	Catar	0	4	0	0	4
8	China	0	0	3	0	3
9	Colômbia	0	0	3	0	3
10	África do Sul	0	3	0	0	3
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		3	419	220	35	677

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

A região Sul apresentou em 2017 um total de 17.183 matrículas de alunos estrangeiros, segundo o censo escolar, sendo 4.502 deles de cor/raça não declarada, o que representa 26% dessa matrícula.

Desse total de alunos de cor/raça não declarada, 3.573 alunos (79%) pertenciam aos dez países que mais apresentaram matrícula nessa categoria, sendo o Paraguai o país de origem que trouxe maior número de alunos, somando um total de 1.055 alunos, representando 29% dos alunos da categoria na região.

Tabela 49 – Países de origem dos alunos por cor/raça não declarada Sul 2017.

COR/RAÇA NÃO DECLARADA SUL						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Paraguai	11	590	342	112	1055
2	Haiti	4	256	274	45	579
3	Uruguai	205	176	106	89	576
4	Argentina	5	144	154	120	423
5	Estados Unidos	2	33	43	178	256
6	Japão	2	53	62	89	206
7	Portugal	3	53	66	54	176
8	Espanha	0	27	32	57	116
9	Colômbia	1	46	40	26	113
10	Reino Unido	0	14	18	41	73
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		233	1392	1137	811	3573

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

O Paraguai também foi o país que mais apresentou matrículas de alunos declarados de cor branca no Sul, seguido de Argentina e Uruguai. Além desses três países da América do Sul, entre os dez principais países de origem, vieram alunos da América do Norte, Europa e Ásia. Esses dez países somaram 6.353 alunos, o que representou 81% dos alunos de cor branca da região Sul.

Tabela 50 – Países de origem dos alunos por cor/raça branca Sul 2017.

COR/RAÇA BRANCA SUL						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Paraguai	7	615	776	140	1538
2	Argentina	7	344	443	254	1048
3	Uruguai	34	325	335	182	876
4	Portugal	1	190	368	176	735
5	Estados Unidos	7	102	205	413	727
6	Espanha	2	82	211	85	380
7	Itália	2	81	164	125	372
8	Japão	5	86	121	106	318
9	Reino Unido	2	33	77	83	195
10	Alemanha	2	46	35	81	164
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		69	1904	2735	1645	6353

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Dos 2.778 alunos de cor preta na região Sul, 2.611 (93%) deles vieram dos dez mais expressivos países de origem, como Haiti, que sozinho representou 83% de toda a matrícula de alunos imigrantes de cor preta no Sul em 2017, segundo o censo escolar. Além dele, entre os dez com maior fluxo, vieram alunos de Angola, República Dominicana, Venezuela, Senegal, Congo, Paraguai, Equador, Moçambique e África do Sul.

Tabela 51 – Países de origem dos alunos por cor/raça preta Sul 2017.

COR/RAÇA PRETA SUL						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Haiti	51	812	1342	122	2327
2	Angola	2	26	39	20	87
3	República Dominicana	0	14	24	1	39
4	Venezuela	0	6	22	9	37
5	Senegal	5	18	8	3	34
6	Congo	0	6	14	0	20
7	Paraguai	1	5	11	2	19
8	Equador	0	1	10	5	16
9	Moçambique	0	5	6	5	16
10	África do Sul	1	8	5	2	16
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		60	901	1481	169	2611

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Em 2017 a região Sul apresentou o número de 1.612 alunos imigrantes de cor parda. Desse total, 1.069 (66%) matriculados eram originários dos dez países listados na tabela 52. Novamente o Paraguai apareceu com o maior número de matrículas.

Tabela 52 – Países de origem dos alunos por cor/raça parda Sul 2017.

COR/RAÇA PARDA SUL						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Paraguai	0	30	414	28	472
2	Argentina	0	81	84	13	178
3	Portugal	1	25	52	10	88
4	Uruguai	3	36	42	6	87
5	Espanha	0	10	35	5	50
6	Colômbia	0	18	26	3	47
7	Peru	1	23	17	6	47
8	Japão	1	15	12	8	36
9	Haiti	0	8	24	2	34
10	Bolívia	0	12	14	4	30
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		6	258	720	85	1069

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Já os alunos imigrantes matriculados no Sul, que declararam cor amarela, somaram 421 em 2017. Desse total, 411 (97%) estava entre os oito países com maior número de matrículas. O Japão foi o que mais se destacou como país de maior número de alunos. A rede privada apresentou o maior número de matrícula comparada às outras dependências, mas somando o número de federais, estaduais e municipais, a escola pública totalizou maior matrícula.

Tabela 53 – Países de origem dos alunos por cor/raça amarela Sul 2017.

COR/RAÇA AMARELA SUL						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Japão	4	92	117	111	324
2	China	0	5	10	23	38
3	Argentina	0	1	14	1	16
4	Coréia do Sul	0	4	1	8	13
5	Paraguai	0	5	3	1	9
6	Filipinas	0	2	0	2	4
7	Espanha	0	1	0	3	4
8	Peru	1	0	2	0	3
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		5	110	147	149	411

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Os alunos de origem indígena matriculados na região Sul no ano de 2017 somaram apenas 80. Desse total, 76 alunos (95%) vieram dos sete países listados na tabela 54. Argentina, Paraguai e Peru representaram os países com maior número de alunos matriculados. A escola pública foi o maior destino desses alunos.

Tabela 54 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena Sul 2017.

Tabela 6.1 – Países de origem dos alunos por cor/raça indígena sul 2014

COR/RAÇA INDÍGENA SUL						
Nº	PAÍS	TIPO DEPENDÊNCIA				TOTAL DE ALUNOS POR PAÍS
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
1	Argentina	0	24	8	0	32
2	Paraguai	1	11	8	1	21
3	Peru	2	4	7	0	13
4	Equador	0	1	3	0	4
5	Bolívia	0	1	1	0	2
6	Uruguai	0	1	1	0	2
7	Sem registro na ONU	0	0	0	2	2
TOTAL POR DEPENDÊNCIA		3	42	28	3	76

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Com os números apresentados nas tabelas deste item, pode-se tirar algumas conclusões acerca da origem e destino dos alunos pertencentes aos recentes fluxos de imigrantes no Brasil. A primeira delas é que existe uma grande entrada de alunos originários de países fronteiriços, isto é, são da América do Sul e entre eles a maioria está na escola pública e são em grande parte de cor/raça preta, parda ou indígena.

Nota-se que um dos países com maior presença em todas as regiões do Brasil são os Estados Unidos, e que os alunos dessa origem são maioria de cor branca e estuda em escola privada.

Além dos Estados Unidos, três países europeus que também possuem grande número de alunos provindos deles são Portugal, Espanha e Itália, e que, assim como os dos EUA, os alunos que vêm desses países são geralmente de cor branca e estão na escola privada.

Outro dado interessante apontado nas tabelas, é que a região Sul apresenta o maior número de alunos matriculados em dependências federais, especialmente daqueles vindos do Uruguai.

A presença de alunos da América do Norte e Europa é regular em todo o Brasil, pelo fato de estarem em todas as regiões numa quantidade que não ultrapassa a média entre os países de origem. No entanto, os números de matrículas de países do terceiro mundo, especialmente da região do Caribe, da América do Sul e da África, são distintos por apresentarem quantidades que ultrapassa uma média entre os outros países de origem.

Esses números mostraram, com exceção da região Norte que tem sido a porta de entrada para venezuelanos nos últimos anos, que os alunos imigrantes dos diferentes países acima considerados se concentram nas regiões mais ricas do Brasil, como Sul e Sudeste.

O fluxo de imigrantes vindos de países pobres pode se justificar pelas condições de trabalho que as regiões mais desenvolvidas do Brasil oferecem para aqueles que imigram no país (assim como também justifica o fluxo migratório interno norte-sul), pois é no Sudeste e Sul onde há grande concentração de indústrias brasileiras, e, portanto, oferecem maiores possibilidades de emprego para os recém chegados.

Essa premissa é discutida por meio de depoimentos de imigrantes que vieram para o Brasil em busca de melhores condições de vida, e trouxeram consigo a família, incluindo crianças, que estudam na educação básica em escolas brasileiras. Os depoimentos foram

obtidos por meio de entrevistas áudio-gravadas pelo autor desta pesquisa e compõem a parte qualitativa da tese, que será apresentada no próximo capítulo.

Para fins de análise comparativa, também são apresentados casos de fluxo migratório inverso, isto é, aqueles que saíram do Brasil porque optaram por viver com suas famílias em outro país.

CAPÍTULO V

IMIGRANTES E A ESCOLA

No capítulo anterior foi feito um panorama geral da presença de estrangeiros na educação básica brasileira, bem como sua distribuição no país por sexo, nacionalidade, cor/raça declarada, etapa de ensino e tipo de dependência. Com esse panorama elaborado anteriormente, pode-se pensar em como está configurada a nova imigração, ou seja, quais são os países que constituem o recente fluxo migratório no Brasil.

Como já foi introduzido nos capítulos iniciais, sabe-se que o Brasil é um país de destino de recentes fluxos migratórios, especialmente de países pobres, e que essa imigração também está expressa na escola, como foi confirmado pelos dados apresentados no capítulo anterior.

Este capítulo faz a apresentação de perfis distintos de imigrantes e sua relação com a escola. O objetivo é encontrar pistas a respeito do acolhimento dessas pessoas pelas instituições nas quais matriculam suas crianças e de que forma a inclusão ou não inclusão acontece, além da percepção que a família e a criança têm acerca dessa relação. Para isso foram pensadas duas categorias de análise: imigrantes com filhos estudando no Brasil e brasileiros imigrantes no exterior que tenham filhos na escola do novo país.

Portanto, trata-se de entender o que acontece no Brasil com os novos fluxos, fazendo uma ponte com algumas experiências de brasileiros no exterior e refletindo também como a educação multicultural pode ser vista como possibilidade de uma educação universal e transformadora, que possa formar integralmente os seus agentes em consonância com as dinâmicas do mundo, na “modernidade líquida”. (BAUMAN, 2001).

Todos os casos apresentados neste capítulo preservaram a identidade de todos que participaram da pesquisa. Portanto, os nomes aqui utilizados são fictícios, escolhidos aleatoriamente pelo autor, apenas para nomear cada um dos casos. As informações sobre cada um dos participantes da pesquisa foram obtidas por meio de entrevistas cedidas ao pesquisador, conforme a disponibilidade de cada sujeito e depois de assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de participação, assim como de acordo com as condições objetivas e geográficas. Portanto, algumas entrevistas foram áudio-gravadas e depois transcritas (Brasil); outras aconteceram por meio da troca de e-mails (Alemanha); e outras mediante a troca de mensagens em mídias sociais (Alemanha, Canadá e Polônia).

Este capítulo está subdividido em cinco itens para melhor agrupamento das categorias de análises pensadas para responder aos objetivos do trabalho. O primeiro deles traz uma breve apresentação de cada um dos sujeitos que se dispôs participar da pesquisa; o segundo trata das questões referentes à migração; o terceiro trata das questões territoriais; o quarto sobre identidade; e o quinto sobre educação.

5.1 UM POUCO SOBRE OS SUJEITOS: QUEM SÃO?

Este item traz informações sobre as pessoas entrevistadas durante a pesquisa. Foram entrevistados cinco estrangeiros de quatro famílias (duas famílias da República Democrática do Congo, uma da Venezuela e uma da Síria) que vivem no Brasil em situação de imigração, e também quatro brasileiros de quatro famílias que vivem no exterior (duas na Alemanha, uma no Canadá e uma na Polônia). Todos eles apresentados com nomes fictícios.

O primeiro caso é de um imigrante da República Democrática do Congo que vive na cidade de Campina Grande, no Estado da Paraíba, o Ícaro, de 31 anos, nono filho de uma família de dez irmãos, e que está no Brasil desde o ano de 2010, após deixar a Capital do seu país, Kinshasa. O encontro com esse entrevistado aconteceu por indicação de um amigo deste pesquisador que estudava com o imigrante na Universidade Federal de Campina Grande.

Ícaro estuda graduação em Sistema de Informação, trabalha como técnico em informática e é professor de francês em uma escola de idiomas. Ele não tem mais vontade de voltar para o país de origem. Na Paraíba Ícaro casou com outra aluna de intercâmbio, vinda de Cabo Verde, e tiveram duas filhas. Sua esposa terminou a graduação que iniciou como intercambista, fez mestrado e doutorado na UFCG. Hoje eles vivem no Brasil como imigrantes.

O segundo caso também é congolês, o Martinho, de 28 anos, que também vive na Paraíba, mas na Capital João Pessoa. Ele chegou ao Brasil no ano de 2011 por meio do mesmo programa de intercâmbio do Ícaro. Ele foi indicado para entrevista por um amigo em comum, que é seu colega num departamento da Universidade Federal da Paraíba.

Martinho mudou de curso do curso de Química Industrial para Engenharia Química após sofrer racismo pelos professores e colegas de turma. Casou com uma brasileira com quem teve uma filha e um filho, mas atualmente está divorciado. Ele é líder estudantil no

apoio aos alunos africanos, grupo que criou após ter passado por dificuldades ao chegar ao Brasil sem apoio para primeiras orientações e instalação no país de intercâmbio.

O terceiro caso é de um jovem sírio, o Mohamed de 32 anos que veio para o Brasil com sua família no ano de 2016. A indicação para entrevista aconteceu por meio de um conhecido deste pesquisador, vizinho de condomínio de Mohamed na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná.

Mohamed é casado e tem dois filhos, é engenheiro de computação e trabalha em casa para clientes em Dubai. Sua maior dificuldade no Brasil é expressar sua cultura e pensar no futuro dos filhos crescendo num país com costumes muito diferentes dos seus, por isso tem esperança que a guerra na Síria acabe para poderem retornar.

O quarto caso de imigrante no Brasil é de uma família de Venezuelanos que chegou ao Brasil em meados de 2017, João, Maria, ambos de 46 anos, e seus dois filhos, o Diego de 11 anos e a Flora de nove. Eles aceitaram participar da pesquisa depois da indicação de um amigo em comum, que conheceu quando o casal procurava por emprego em sua área de atuação.

A família aqui apresentada chegou ao Brasil no segundo semestre de 2017 em busca de condições de vida mais dignas que as vivenciadas na Venezuela. O intuito era manter o mesmo padrão de vida que tinham no antigo país, no entanto, até a realização da entrevista, as expectativas diminuía a cada dia que passava.

Antes de virem para o Brasil, a família mantinha um padrão de vida elevado na Venezuela, com apartamento próprio, carro, clínica própria com dois consultórios e com os filhos estudando em uma escola bilíngue venezuelana-britânica. A opção por virem se deu como solução para não fosse preciso vender seus bens para manterem uma vida digna em seu país, pois a inflação estava limitando o poder de compra da família.

Além desses casos, e para ajudar na análise a respeito da inclusão dos imigrantes no Brasil, buscando informações que pudessem servir de base comparativa com os recentes casos no país, também foram entrevistados brasileiros que emigraram para países da Europa e América do Norte.

O primeiro caso de brasileiros emigrados que esta pesquisa apresenta é do Apolo, de 36 anos, um brasileiro que decidiu levar sua família para a Alemanha no início de 2017, país do qual sua esposa e filho têm cidadania. A escolha dele como entrevistado se deu pela amizade com o pesquisador.

Apolo é economista e antes de saírem do Brasil, era dono de uma empresa que trabalhava com produtos de inox na cidade de Curitiba, no Paraná, a qual vendeu para custear o primeiro ano no novo país.

Já o segundo caso também na Alemanha, é da brasileira Carlota, de 29 anos, que foi com sua filha para as terras germânicas também em 2017. A escolha também foi pela amizade que o pesquisador tinha com ela.

Ela tem formação superior em Licenciatura em Arte Educação e Bacharelado em Artes Visuais, e trabalhava no Brasil com artes plásticas e também dando aulas na área. Hoje na Alemanha trabalha numa produção de sorvetes.

O terceiro caso é da Amélia, uma jovem professora curitibana de descendência polonesa que, aos 26 anos decidiu ir para o país de origem dos seus antecedentes com marido e filha. O critério de escolha para entrevista também foi amizade.

Amélia trabalhava como professora na rede municipal, onde sua filha também estudava. Após o marido conseguir uma oportunidade de trabalho em Cracóvia na Polônia, eles avaliaram e decidiram fazer a mudança pela qualidade de vida que o novo país ofereceria. Sendo assim, ele foi primeiro para se instalar, e depois ela pediu afastamento do cargo e foi com a filha.

O quarto caso de brasileiros emigrados é da Helena, de 39 anos, uma brasileira que se casou com um canadense e viveu no Brasil por alguns anos antes de voltar com marido e os dois filhos para o Canadá. Assim como os anteriores, o critério para entrevista foi amizade.

O último caso é o de Helena, que vive no Canadá há dez anos e trabalha para o Governo Federal como Administradora. Está casada há seis anos e seu marido é engenheiro mecânico e trabalha como engenheiro de vendas. Eles têm dois filhos que nasceram no Brasil, quando passaram uma temporada no país, por conta de uma oportunidade de trabalho do marido de Helena.

5.2 O QUE NOS MOVE: A MIGRAÇÃO E SUAS RAZÕES

Neste item serão abordados os aspectos gerais que motivaram os entrevistados a deixarem seus países e também porque escolheram como destino os países nos quais hoje vivem.

O primeiro caso é do Ícaro, que veio para o Brasil motivado pela valorização que seu currículo ia ter no país de origem com uma formação no exterior. Ícaro relatou que soube de uma oportunidade de estudar no exterior por meio de um amigo, que lhe falou que o consulado do Brasil na República Democrática do Congo estava com um edital aberto para jovens se inscreverem para cursar uma graduação em universidades federais brasileiras, pois existia uma parceria entre o Brasil e países da África e da América Latina.

Como em seu país se valoriza muito o diploma obtido no exterior, como uma forma de trazer novos conhecimentos, Ícaro decidiu se inscrever. Optou por Minas Gerais e São Paulo, mas não tinha mais vaga nesses Estados, então lhe foi oferecida oportunidade na Paraíba, na UFCG, então ele aceitou e efetivou a inscrição no programa de intercâmbio, no curso de Ciências da Computação.

Após dois anos de curso, Ícaro desistiu do intercâmbio porque pelas regras do programa ele não podia conciliar trabalho e estudo, e as condições financeiras estavam difíceis, pois o programa oferece a vaga, mas não dá subsídio ou bolsa para o aluno se manter no país novo. Então ele mudou de curso e passou a trabalhar com contrato de trabalho, conforme as leis trabalhistas (CLT), com carteira de trabalho assinada numa empresa de venda e manutenção de computadores, principalmente porque a sua esposa estava grávida e eles não recebiam mais tanta ajuda de seus pais.

O caso de Martinho foi bem semelhante, incentivado pelos pais, ele se inscreveu no mesmo programa de intercâmbio que Ícaro havia se inscrito um ano antes. O objetivo era agregar mais conhecimento no currículo, estudando em outra parte do mundo que lhe ofereceria novos horizontes. Ele escolheu o Brasil pelo fato de poder adquirir um outro idioma que ainda não conhecia, o português, pois teria a oportunidade de estudar no Canadá, mas preferiu o Brasil por esse novo desafio, pois ele já falava inglês e francês fluentemente.

Ao chegar no Brasil ele sentiu muita dificuldade, pois ele e o grupo de africanos intercambistas que chegaram no mesmo voo não teve recepção e não recebeu nenhuma orientação ou apoio para instalação no país que vieram estudar.

Ao contrário de Ícaro, Martinho conseguiu uma bolsa na universidade para se manter, no entanto teve que pagar aluguel, e assim passou a dividir apartamento com outros estudantes africanos. No decorrer dos anos ele se casou e sua esposa engravidou, então a necessidade lhe fez passar a dar aulas particulares de inglês e francês para

complementar a renda, pois como aluno de intercâmbio ele não podia trabalhar com carteira assinada.

Diferentemente de Ícaro e Martinho, Mohamed veio para o Brasil por conta própria. Fugindo da guerra que assolava o seu país, esse sírio de 32 anos, estava há mais de quatro anos à procura de um lar seguro para ele, sua esposa e filho.

Após passarem um ano na Jordânia, onde o primeiro filho nasceu, foram para a Turquia, onde ficaram lá por mais de três anos, mas as condições no país não estavam boas por ter muitos refugiados, sírios e de outros países. Então todos se perguntavam lá na Turquia: *“se temos que sair daqui, para onde vamos? Que opções temos? Como sírio tem poucas opções, porque não é todo país que aceita e dá visto, só Brasil, Argentina, Chile, Sudão e Malásia. Então escolhi o Brasil”*.

A partir de então, ele começou a pesquisar sobre o Brasil e as possíveis cidades onde poderiam viver, conheceu tudo que podia sobre o país pela internet. Pesquisou por *“uma cidade tranquila, bonita e organizada, com uma boa qualidade de vida para a família”*, então, dentre as opções que sempre apareciam, como São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Florianópolis, escolheu Curitiba.

Já o caso de João e Maria ilustra o fluxo de grande repercussão mais recente no Brasil: venezuelanos que fogem da crise político-econômica que acomete a Venezuela e tentam uma vida digna no país vizinho. Trata-se de uma migração “interna” latino-americana, isto é, que tem origem e destino no mesmo continente, América do Sul.

Ademais, como visto no capítulo anterior sobre a distribuição dos imigrantes matriculados no Brasil, os sul-americanos geralmente têm como destino as regiões mais desenvolvidas do país, além das regiões de fronteira, e o caso aqui analisado reforça as informações apresentadas na forma de mapas, trazendo um caso de venezuelanos que se instalaram na região sul do Brasil.

O motivo que fez com que a família saísse da Venezuela foi a crise política e econômica. A situação estava insustentável porque a inflação em constante crescente diminuía o poder de compra e, conseqüentemente, a qualidade de vida. A crise fez com que fossem abrindo mão de mais coisas e do estilo de vida, até que decidiram sair para não correr o risco de vender tudo que tinham, em troca de pouco dinheiro para a subsistência.

Tomar essa decisão não foi fácil para o casal, pois teriam que abrir mão de tudo que tinham construído ao longo de anos, ao mesmo tempo em que via seu patrimônio não valer mais nada.

Um fator importante foi a questão política. A família tem uma visão política liberal, de direita, e se posiciona em total oposição ao governo, que é de esquerda e, segundo seus opositores, é uma tentativa de ditadura com visão comunista. (RODY, 2017).

Por outro lado, temos os casos daqueles que do Brasil saíram para viverem noutro país. O primeiro caso entre eles é o de Apolo.

Pode parecer controverso, mas a principal razão pela qual Apolo resolveu sair do Brasil foi a mesma que fez João e Maria entrarem. Ambos têm a mesma visão política de direita, no entanto, ao mesmo tempo em que os Venezuelanos saíram de seu país por conta do governo de Maduro, vendo no Brasil um lugar mais seguro e promissor, Apolo enxergava um país sem perspectivas e migrou.

Já no caso de Carlota, ela queria uma vida mais independente do apoio financeiro dos pais, o que ela achava impossível no Brasil, pela pouca valorização da sua profissão e consequente baixa remuneração, o que fazia viver numa situação vulnerável com sua filha. Além disso, por ter tido um namorado alemão, ela havia aprendido um pouco da língua e se interessou por estudar mais o idioma e conhecer o país. Depois que foi pela primeira vez lá, já passou a considerar a possibilidade de migrar para lá, levando consigo sua filha. Pouco tempo depois ela se mudou.

O caso da Amélia foi motivado por uma proposta de emprego que o marido recebeu, então a iniciativa partiu dele e não dela, embora ela já tivesse cidadania polonesa pela ascendência. Ela optou pela mudança após eles avaliarem os prós e contras, e pelo principal motivo de melhorar a qualidade de vida, decidiu migrar.

Também pelo motivo de *“qualidade de vida de país desenvolvido”*, Helena decidiu viver em terras canadenses. No entanto ela foi pelo caminho oficial do governo, dando entrada no *“processo de imigração estruturado para profissionais”*. Além disso ela tinha interesse em aprender francês e então fez o processo para imigrar na parte francófona do país. Após quatro anos no país ela se casou e um ano mais tarde vieram morar no Brasil por uns anos por causa de uma oportunidade de trabalho do marido; aqui tiveram os dois filhos antes de retornarem ao Canadá.

Além de fazer a apresentação das razões pelas quais os imigrantes vieram para o Brasil, optou-se também em agrupar algumas informações acerca de como eles se percebem depois de instalados no novo território, que será apresentado no item a seguir.

5.3 DE ONDE VIM, PARA ONDE VOU: TERRITÓRIO E PERSPECTIVAS

Neste item serão apresentados alguns aspectos referentes ao conceito de território que foram empregados na análise dos discursos dos entrevistados.

Ícaro já se sente estabilizado no Brasil e com raízes fincadas na nova terra, principalmente em razão do casamento e das filhas. O Brasil significa a casa deles, depois que casaram, ela do Cabo Verde e ele da República Democrática do Congo, não veem outro lugar para viver senão o país das filhas.

Segundo ele, um ponto positivo do Brasil é a liberdade de ele ser quem é e de expressar sua cultura, fazer as festas africanas, o que chama atenção das pessoas. Elas ficam curiosas, querem saber mais e buscam participar. O território dele é onde ele está, no Brasil ou seja onde for, pois aonde vai ele leva consigo seus costumes e “identificação cultural” (HAESBAERT, 2005), pois não vê impedimento de ser quem é, um africano que se orgulha em manifestar sua cultura materna. Fica realizado quando recebe convite de escolas para falar sobre as suas origens, sobre a sua terra.

Da mesma forma se sente Martinho, que até um projeto está escrevendo para apresentar na prefeitura. A inspiração veio depois de dar uma palestra numa escola municipal de João Pessoa e sentir quanta falta de informação as crianças mais pobres e negras da periferia têm acerca do mundo e, principalmente, do continente africano.

Martinho tem saudade de seu país, da forma de viver a cultura, mas não se vê mais morando lá, pois assim como Ícaro, seus filhos o fizeram um pouco brasileiro, e da mesma forma, eles trouxeram um pouco da África para o Brasil quando nasceram. Mas ele é um cidadão do mundo, não se prendendo a fronteiras, mas aprendendo com elas, que a diferença traz conhecimento, e assim como seus pais lhe ensinaram ele quer passar para seus filhos: *“depois que tive meus filhos eu sinto que quero ficar aqui, conseguir um bom trabalho, para poder ajudar eles, apoiar, para mandar eles para fora do Brasil também, estudar, conhecer o mundo como meus pais fizeram pra mim. Eu também quero realizar isso pra eles”*.

Diferente de Martinho, Mohamed se sente muito distante do seu território, e não sente tanta liberdade em manifestar a sua cultura, como se fosse uma ilha e o Brasil um oceano que formasse um hiato entre ele e suas origens. Além disso, ele não vê o país que o recebeu como algo a mais do que um espaço de transitoriedade, onde ele e sua família encontraram refúgio durante uma tempestade.

Já para João e Maria, a primeira ideia era ir para um país da Europa ou Estados Unidos, no entanto, a política migratória desses países era muito restritiva e o processo longo, o que a urgência do momento não permitia. Então os olhos se voltaram para a América do Sul.

A primeira opção foi Equador, pela semelhança no idioma, e pela facilidade de reconhecimento ou revalidação do diploma. No entanto, havia dois problemas: para obter um visto no Equador exigia um processo mais longo e mais caro, e eles tinham medo da instabilidade política e econômica, por ser um pouco parecido com seu país. Então, dentre todos os países para os quais poderiam migrar, o Brasil oferecia as melhores condições legais por dispor de política destinada à recepção desses novos fluxos migratórios. Durante a entrevista, Maria declarou:

Eu fui conhecer Equador, e a legalidade com eles era um pouco mais complexa e um pouco mais cara para obter, só que é um país mais aberto que o Brasil no caso das revalidações do diploma. Mas, na verdade, preferimos vir para cá, porque estava mais claro o processo de legalidade, com a resolução 126 que deram para os venezuelanos, estava mais estruturada, né! E eu senti um pouco de medo, que Equador é um país muito pequeno. A economia, tinha mais ou menos o problema político da Venezuela.

Quando fala em resolução 126, Maria se refere à Resolução Normativa Nº 126 de 3 de março de 2017, do Conselho Nacional de Imigração¹⁸, a qual dispõe sobre a concessão de residência temporária ao nacional de país fronteiriço.

Apesar da distância da língua, o Brasil foi a opção que mais os atendia naquele momento, oferecendo legalidade num curto espaço de tempo. Além disso, a família já conhecia o país por meio de algumas viagens a turismo.

De acordo com João, todos os países da América do Sul têm uma política bastante parecida, mas o Brasil tem uma economia forte, tem grande produção interna, e que, apesar da desigualdade nas regiões, tem várias cidades desenvolvidas, ao contrário da,

¹⁸ Disponível em: < <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2017/11016.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2018.

Venezuela e do Equador, que são países menos desenvolvidos e que dependem muito de produtos que vêm de fora.

Pelos relatos, nota-se que se trata de uma família com bom capital cultural, um bom conhecimento de mundo e se interessam por temas como política e economia, e viam no Brasil um país com maior chance de terem oportunidade de desenvolver a vida.

No entanto, a condição de imigrante no Brasil, segundo a família, é uma situação temporária. Eles não se consideram imigrantes por opção, pois fugiram de um problema social que o país enfrenta, e que eles julgam como temporário. O desejo deles é que a população retome o país e que ele volte a ser o mesmo, para que a família retorne a sua vida de antes, especialmente pela questão profissional.

No caso de Apolo, o relato deixa claro que eles têm tanto o Brasil quanto a Alemanha como casas para sua família, já que a esposa e o filho têm dupla cidadania, brasileira e alemã, mas que neste momento a primeira casa está passando por uma reforma, pois estava inabitável e que é momento de viver na casa nova, a qual é mais evoluída e que lá eles irão viver de forma mais digna.

Carlota por sua vez não falou em fronteiras, mas em possibilidades e condições objetivas, como a questão financeira, que afasta ou aproxima de oportunidades como a que ela viu de imigrar na Alemanha. Além disso, o conhecimento da língua também não era barreira para ela. Segundo Bauman (2001), neste mundo “globalizado” o indivíduo se aproxima daquilo que mais o coloca em condições de igualdade com o nacional. Não é o que ele deseja, mas é o que mais o integra socialmente. O ser que vive por projetos, como está definido por Bauman (2001) na modernidade líquida planeja o mais viável para sua sobrevivência em um território até certo ponto hostil. Sendo assim, território é o mundo inteiro, ou seja, é onde ela pode estar e se relacionar, onde a comunicação e a vontade lhe permitem entrar.

Por outro lado, para Amélia, o seu território é dividido, numa relação na qual, ao mesmo tempo em que possibilita uma nova vida com mais qualidade, lhe distancia de suas raízes, das pessoas com as quais ela construiu boas relações durante uma vida.

Helena demonstrou em seu relato que sua noção de território está ligada aos projetos que ela põe em prática, que pode ser planejado e estruturado de acordo com boas oportunidades e que, por essa razão, não tem raízes fixas, mas se constitui numa forma mais ampla na qual a mobilidade é um conceito possível e aplicável a qualquer momento.

Essa ideia de território, como coloca Haesbaert (2001), está muito ligada também com a noção de identidade que o sujeito carrega, tanto de si quanto da relação que ele tem com os espaços. No item a seguir, está colocada a questão da identidade dos sujeitos, em alguns momentos como um complemento do que foi apresentado neste item de território.

5.4 QUEM SOMOS: IDENTIDADE E *DOUBLE AUSENCIA*

Falar sobre identidade é adentrar num terreno de muita complexidade, como já apresentado no capítulo I desta tese. Tudo o que diz respeito ao indivíduo é o que constitui sua identidade, os processos, as vivências, as relações, as mudanças.

Portanto, percebe-se a ideia de identidade no relato de Ícaro em todos os momentos que ele fala de sua origem, das suas escolhas e de como ele se posiciona em relação à liberdade que tem para se manifestar, seja em relação a sua cultura, à comida, à música, à religião, a sua cor e à condição de imigrante.

No caso dele foi possível visualizar uma mudança no decorrer dos anos - desde que ele decidiu procurar uma vaga de intercâmbio até quando fala das perspectivas com a família que constituiu no Brasil. Percebe-se a identidade do jovem Ícaro numa transitoriedade desde que tinha o projeto de estudar noutro país e regressar com um currículo melhor, e agora quando projeta o futuro das filhas.

Da mesma forma se vê a transitoriedade da identidade no discurso de Martinho, que tinha o projeto de voltar ao país após se formar e teve os planos alterados após ter dois filhos no Brasil. O momento no seu relato que mais marcou como entendimento de identidade, inclusive trazendo a ideia de multiterritorialidade (HAESBAERT, 2001), foi ao falar de como a filha mais velha aprendeu a se apresentar. Nesse momento ele demonstra muita empolgação e um brilho no olhar: *“minha filha quando vai se apresentar fala seu nome e diz ‘eu sou africana e brasileira, meu pai é africano’, e também fala isso em francês”*.

Essa raiz africana que Martinho apresenta com tanto brio é uma das marcas mais fortes em seu relato, principalmente nos momentos em que fala na necessidade que sente de levar conhecimento acerca dessa origem para muitas pessoas, especialmente para as crianças mais pobres que estudam na rede pública, para os quais ele já deu palestra sobre a África e sentiu uma necessidade de multiplicar esse conhecimento para os que não têm:

Já fui convidado para dar palestras em escolas e foi maravilhoso. Quando cheguei numa escola perto da integração, tinha jovens de 10 e 15 anos que nunca tinham

visto um africano, quando eles me viam assim, começavam mesmo a me tocar no corpo “você é africano!!!”, tá vendo... pra mim isso ficou uma coisa muito linda. E começaram a me perguntar as coisas “lá você tem água?” e “tem aqueles animais?”. Eu vi que faltava aquela informação da totalidade para esses meninos carentes, pobres, abandonados. E a prefeitura não chega até eles e eles precisam. As informações não chegam, eles são carentes de informação. A partir daí eu passei a pensar um pouco sobre isso. Por isso ensino aos meus filhos sobre o Brasil e a África.

Depois dessa primeira impressão com os alunos da rede municipal, ele decidiu escrever um projeto para divulgar a cultura africana nas escolas públicas em parceria com alunos do departamento de Ciências Humanas da UFPB, que demonstraram interesse em ajudar no projeto. A ideia é apresentar em breve à secretaria de educação do município.

Notou-se, implicitamente no seu relato e nos seus planos, que existe o sentimento de *dupla ausência*, apresentado por Sayad (2010). Ele relatou ter saudades da sua terra, da família, do jeito que se alimentavam, e tenta ensinar esses costumes aos filhos. Ao mesmo tempo que sente obrigação a estar no Brasil, por não ter sentimento de pertencimento e sofrer racismo, ou seja, não se sente totalmente bem-vindo, mas precisa ficar por causa dos filhos. Por outro lado, sente que não teria mais sentido retornar ao país, porque hoje ele é outro, diferente daquele de 2010. Além disso, seu desejo é trazer sua mãe para perto dos netos, para passar os mesmos valores que ele recebeu quando criança, para que seus filhos “*não esqueçam quem são*”.

Já no caso de Mohamed, a noção de identidade demonstra uma ligação muito forte ao território, aos costumes do seu país e da sua religião, aos quais ele ainda demonstra uma relação de dependência no seu relato. Embora ele tenha uma relação de trabalho totalmente globalizada, trabalhando em casa pela internet para clientes em Dubai e recebendo em dólar, a estrutura familiar e as relações sociais ainda são totalmente tradicionais, baseadas nos preceitos mulçumanos.

Embora esteja no Brasil, um país que ele julga muito livre, a sua família tem uma vida blindada sob o véu de suas tradições, por isso tem o desejo de voltar ao seu país antes que o filho atinja uma idade em que possa se desviar das condutas mulçumanas para se adaptar ou se integrar ao estilo de vida brasileiro:

Quando eles estão pequeninos eles podem viver aqui porque eles não vão aprender essas coisas ainda, mas depois de uns anos vai ser difícil. Não que seja um coisa ruim que você namore ou tenha uma namorada, mas para nós é diferente, para cultura e religião. Você não pode ter crianças fora do casamento, mas aqui é tranquilo. Isso é diferença de cultura, eu respeito, mas não posso deixar minhas crianças viverem assim.

Quando perguntado o que faria se a guerra acabasse amanhã, ele falou que em um ou dois meses estaria voltando, ou no máximo até o filho terminar o ano escolar.

No caso de João e Maria, um casal de dentistas, de classe média alta, com uma vida bem estável e que se viu, em determinado momento, impotente diante da crise que o país atravessa, tendo que abrir mão dessa estabilidade e de todo o patrimônio para recomeçar a vida do zero em outro país.

Em nosso país éramos dentistas, agora não somos nada. João relata que além da dificuldade em conseguir revalidar seu diploma, existe a questão de que seu status como profissional (odontólogo), dificulta conseguir outro tipo de emprego, porque as pessoas não vão oferecer a ele um emprego que acham inferior a sua condição.

Eu estou legal para trabalhar em qualquer área, mas como falamos inicialmente, procuro trabalhar. Mas quando sabem que a gente é dentista, ficam com medo e não dão trabalho, preferem dar trabalho a um cara de 20 anos, mesmo que não saibam fazer nada. Então não é fácil.

Conseguir trabalho em qualquer área está difícil, afirmam os dois. O que conseguiram depois de muita procura pela cidade, foi apenas uns dias na semana como auxiliar num consultório odontológico, mas não como emprego fixo, apenas de acordo com a demanda dos dentistas. Diante desse cenário, Maria desabafa:

Uma coisa que eu falo sempre: eu prefiro nem pensar muito. Eu considero hoje em dia, com 46 anos, que eu tenho vivido duas injustiças grandes na minha vida: uma foi ter que sair do meu país por culpa de um governo e a outra foi o tratamento que deu a USP aos profissionais, sabendo a crise humanitária que temos na Venezuela. Eu vou falar, não de uma universidade má, é de uma universidade 100% insensível, é irresponsável. Não consideraram nada.

A insatisfação relatada pela venezuelana, é motivada pelo tratamento recebido na USP quando o casal entrou com os processos de revalidação dos diplomas de ambos. E a resposta obtida da universidade por meio de carta, foi que apenas o marido poderia fazer a prova, e que não deram a chance para ela também fazer a prova, por não reconhecer a universidade onde ela se formou, que é tradicional e pública e foi a primeira universidade da Venezuela.

Seu marido compartilha da mesma insatisfação quando julga a política brasileira, que facilita a entrada e permanência do imigrante, mas dificulta o seu reconhecimento como profissional formado e reconhecido em seu país de origem, mesmo sabendo que a migração foi por motivos humanitários, contra a vontade do migrante.

Quando perguntados qual o sentimento que eles tinham em relação a esse impedimento de exercer a sua profissão aqui no Brasil, Maria respondeu que foi

o mais ruim de ter emigrado, porque eu sinto muita falta de minha família e tudo, mas como eu estudei odontologia por vocação, sabe? Eu sinto muita saudade por exercer minha profissão. É muito duro para mim que não sou 'nem café nem chá', pois não consigo um trabalho de diarista, mas tampouco posso exercer, então a gente se encontra como encarcerado. A parte da família tem dias que a gente aceita, mas a parte da profissão é um cravo no peito todo dia. E você passa por um consultório odontológico e pensa: eu poderia estar aí e não posso, não posso por um simples papel, por uma simples licença, né? Uma coisa que me faria voltar ao meu país se melhorar um pouco, é minha profissão, porque eu não vou renunciar a minha profissão. Se meu país não melhorar em dois ou três anos eu não conseguir revalidar, eu não vou ficar aqui no Brasil, não vou.

Em complemento, o seu esposo João fala o seguinte:

Não é questão de ego, mas é nossa formação, é o que sabemos fazer. E somente com a revalidação a gente pode contribuir com um monte de conhecimentos que temos aqui, que você sente que tá fervendo por dentro com vontade de fazer, mas tá limitado a ele. Não posso! Não posso! Então isso, de verdade... é que falamos e tratamos de levar mais isso, pra não ficar doente, porque você fica lutando todo dia, sabe? Você se deprime. Mas a gente não, porque a gente sabe da parte da psicologia, e vamos levando isso. Mas no Paraguai um venezuelano deprimido, profissional jovem, se lançou num rio e morreu afogado. Ele era engenheiro e não conseguiu revalidar e não conseguia trabalho de outro jeito e não podia ajudar a família.

Eles completaram o pensamento um do outro, falando que se ajudam, pois quando um está mal o outro está bem e ajuda. Por isso se fossem fazer uma nova migração, fariam os quatro juntos, para não passar por problemas psicológicos.

O casal sente falta do reconhecimento deles na condição de profissionais como era em sua terra. Onde podiam trabalhar e construir sua vida e manter o patrimônio. No Brasil, a história mudou quando eles perceberam que esse reconhecimento seria mais difícil do que eles pensavam.

Após o resultado negativo também do João na prova da USP, que não atingiu os 70% requeridos no exame para o reconhecimento, o casal esperava a abertura do cronograma da Universidade Federal do Paraná para darem entrada no processo de reconhecimento de seus diplomas.

Da família, quem mais demorou a assimilar a situação de imigração na qual a família se encontra foi a filha Flora, de nove anos, que sente falta do estilo de vida e das facilidades cotidianas, inclusive financeira, que tinha em seu país antes de toda a crise. A mãe traz o seguinte relato sobre a criança:

Minha filha fala “aqui somos pobres”, e eu falo “não somos pobres, estamos começando de novo, é muito diferente”. Sempre faço isso para que não fique em sua mente quando adulta essa marca que “Brasil é igual a ser pobre”, que “se eu emigrar é igual a ser pobre”. Passo pra ela que não é assim.

Diante dos questionamentos da filha, os pais tentam mostrar que estão vivendo uma situação passageira, que é um ensinamento e que aquilo os ensinará a ser mais humanos e mais fortes para encarar as incertezas do mundo. Outra situação chocante para as crianças, que na Venezuela tinham os uniformes escolares com a formalidade inglesa e a cada ano adquiriam um novo, ao contrário da nova situação, tiveram que vestir uniforme usado para frequentar a escola pública no Brasil.

No caso dos brasileiros no exterior, apenas um caso, o de Amélia, demonstrou que ainda mantém uma ligação mais forte de identidade com o Brasil, trazendo no discurso a distância como um fator negativo no processo migratório.

Apolo demonstrou necessidade de estar distante do Brasil nesse momento aproveitando o novo país e integrando seu filho à nova realidade. Ele deixa claro que não quer que seu filho se identifique com o Brasil e o que ele representa, mas que se sinta mais pertencente ao novo país, quando afirma que “o mais importante é ele incorporar a cultura local”.

Da mesma forma, Carlota demonstra uma identidade mais global, principalmente quando relata o interesse pela língua e cultura do país para onde migrou, e também que não fala muito português, ou é alemão ou inglês. Inclusive relata que a filha se comunica muito em inglês enquanto ainda está desenvolvendo seu alemão. No entanto ela não quer que a filha perca sua identidade brasileira, embora demonstre consciência de que uma incorporação de elementos da cultura alemã acontecerá naturalmente:

Acho importante que a identidade de cada pessoa seja preservada e cultivada. A cultura do país em que estamos será incorporada de qualquer jeito, é inevitável. Porém a cultura do Brasil ficou para trás, portanto é importante que se cultive ela aqui. Se a escola fizer isso a criança se sentirá mais valorizada, pois a sua origem é também a sua identidade.

Carlota demonstra um entendimento mais orgânico no que se refere às relações que mantém, sejam sociais, familiares ou de trabalho.

Já Amélia, como mencionado, tem uma ligação mais forte com o Brasil, mas que está dividida com a necessidade de integrar a si e a família à Polônia. Em dois momentos

ela deixou isso claro, primeiro quando perguntado sobre datas comemorativas: *“comemoramos as datas do Brasil e as da Polônia. Quando não é possível comemorar de forma efetiva, fazemos questão de explicar para nossa filha como é no Brasil e como é na Polônia”*. E quando perguntado sobre a manutenção da valorização da cultura materna *versus* a incorporação da cultura do novo país:

Acho importante e procuro lidar de forma balanceada com ambos. Em casa continuamos valorizando e vivenciando nossa cultura, porém temos que entender que nossa filha está inserida em um novo mundo, com novos hábitos e culturas. Com isso mantemos e valorizamos a cultura brasileira, inserindo elementos da cultura polonesa.

Esse relato demonstra o quão a identidade de Amélia está diluída entre os territórios de identificação, de um lado a manutenção de suas raízes, do outro lado a incorporação de elementos do novo país, como manifestação da multiterritorialidade.

No caso da família de Helena, nota-se a preocupação de uma identidade mais globalizada, principalmente na questão da presença de múltiplas línguas no cotidiano da família e no desenvolvimento das crianças, ao mesmo tempo em que no seu relato, ela preza pela manutenção da cultura materna por parte da escola.

Outro fato é que ela, apesar de ter adquirido nacionalidade canadense, demonstra consciência de que é uma imigrante, fazendo referência à forma natural como o país trata a imigração, ao afirmar que se sente uma *“imigrante, porque sou imigrante mas não sinto nenhum peso ou preconceito com essa palavra aqui no Canadá. Apesar de ser nacionalizada canadense não me identifico canadense.”*

A escola, por sua vez, apesar das crianças terem nascido no Brasil, não os vê como imigrantes, mas como cidadãos canadenses como os outros alunos.

5.5 INCLUÍDOS OU NÃO: EDUCAÇÃO, CURRÍCULO E MULTICULTURALISMO

Neste último item sobre os sujeitos que fizeram parte da pesquisa, serão apresentadas algumas impressões acerca das perguntas que versavam a respeito da educação dos filhos e também a percepção deles sobre a educação em seu país de origem e no novo país.

Ícaro se preocupa com a educação que as suas filhas recebem no Brasil, pois faz uma comparação com o que ele teve no seu país. Ele falou que a educação básica pública

brasileira, ao contrário do ensino superior, é muito ruim, que falta investimento do governo e valorização dos professores:

Aqui o professor precisa ser mais valorizado, tanto pelos alunos quanto pelo governo. No geral, a educação no Brasil não é só o estudo, mas a questão cultural, precisa melhorar, principalmente o respeito. Na minha terra ainda existe mais respeito pela educação, mesmo sendo mais pobre e sem estudo a educação é levada mais a sério. Os filhos têm uma postura bem legal.

Além disso, ele falou que gostaria que a escola tivesse o interesse de trazer para os alunos as origens de suas filhas, para que elas valorizassem mais a identidade dos pais. De todo modo ele afirmou que elas são incluídas na escola.

Martinho também demonstrou a mesma preocupação, e foi mais longe, pois trouxe também a questão do racismo que já sofreu e que tem medo que os filhos também passem por isso. Afirmou que as pessoas poderiam seguir “*uma coisa que Nelson Mandela falou uma vez, se as pessoas aprendem a odiar, elas podem ser ensinadas a amar*”. E completou dizendo que isso deve ser ensinado na educação infantil e não só nas universidades, comentando sobre um evento que participou sobre consciência negra.

Ele falou que os filhos são incluídos, que desde pequenos frequentam creche e depois escola, porque ajuda a desenvolver melhor a criança, mas às vezes as pessoas olham diferente para ele e perguntam de onde ele é, e ele sabe que é por causa da cor, por isso se preocupa que a filha enxergue isso como uma diferença, pois ela não conhece ainda essa diferença entre as pessoas por causa da cor da pele.

Assim como Ícaro, ele também comparou a educação pública no ensino básico com o ensino superior:

Eu acho que a educação básica tem que mudar muita coisa, é muito fraco, um ponto zero, não vou mentir não, mais na escola pública, porque se você não colocar na escola privada não vai ter base não. Mas nas universidades é o contrário, os professores aqui tem aquela capacidade que os professores na Europa têm. Hoje eu sou capaz de viajar nos Estados Unidos, na França e poder defender o que aprendi aqui no Brasil, quer dizer que a potencialidade dos professores no Brasil é muito boa em cima da nota oito.

E acrescentou que a educação básica em seu país é melhor porque é uma coisa que se faz para a pessoa aprender a conviver em sociedade, não só conteúdos, então isso já começa em casa e termina na escola, o que ele vê que não acontece no Brasil. Aqui, no Brasil, a maioria das crianças, principalmente as mais pobres, são abandonadas pelas

famílias e não aprendem a conviver e a respeitar, o que elas aprendem vem da rua, que é o pior lugar para aprender coisas.

Mohamed também falou que seu filho foi bem vindo na escola, mas inicialmente sentiu dificuldade por causa da língua, tanto por parte dele no ano que chegaram, quando foi fazer matrícula e não tinha ninguém que falasse inglês, e ele ainda não falava o idioma brasileiro, quanto da própria criança, que não interagiu muito porque não entendia o português. A escola é privada e quem ajudou na matrícula foi a professora de inglês, que foi chamada para intermediar como intérprete o atendimento na administração.

No entanto, o que chamou atenção foi quando ele relatou que o filho não é aceito em grupos que os colegas fazem:

Eu sei que ele tem alguns problemas com outros colegas, mas ele não fala muito em casa. Ano passado não falava nada, mas esse ano ele tá começando a falar. Estamos descobrindo aos poucos, alguns alunos e alunas fazem os grupos deles e não aceitam ele. A escola não fala nada.

Ele expressou o desejo que a escola conhecesse um pouco sobre a cultura deles, mas não se ofereceu para dar palestra porque não fala muito bem português. Ele acha essa interação de etnias (culturas) importante na escola.

Foi justamente em relação a isso que ele achou como um ponto muito positivo da escola, de fazer alguns projetos e visitas a lugares da sociedade que as crianças precisam conhecer, como um passeio a um asilo, no qual o filho conheceu pela primeira vez uma pessoa idosa com 70 e 80 anos, que ele nunca tinha conhecido, e também visita a um hospital que tratava crianças com câncer e também, algo que chamou bastante atenção a este pesquisador, o fato do filho ter conhecido pessoas negras:

É bem boa experiência para eles, conhecer essas pessoas que precisam de ajuda, de cuidado, de amor. Eles também foram visitar crianças com câncer. Ele teve um pouco medo dessa visita, porque tinha crianças sem cabelo. Conheceu também crianças negras, que ele não conhecia e não brincava com eles, e nesse lugar eles brincaram juntos, ficaram juntos, comeram juntos e foi bem boa a experiência para ele. Porque essas pessoas são pessoas normais, mas porque ele não encontra sempre no prédio, só tem uma família negra. Isso não é uma coisa ruim, na Síria ou Turquia ninguém é negro. Então quando ele chegou aqui isso foi uma coisa estranha, ele teve medo porque nunca tinha ficado junto ou perto de uma. Falei para ele que essas pessoas eram normais, é uma coisa que Deus criou, não é uma pessoa ruim ou uma pessoa boa, são só cores, não tem diferença. Mas uma primeira experiência dele foi na escola, foi muito bom. Ajuda muito para os brasileiros crescer com essas pessoas, não é uma coisa estranha para eles, mas para meu filho foi estranho, mas uma experiência boa, foi a primeira vez que juntaram esses diferentes tão perto.

Ele expressou satisfação pelo fato de o filho estar tendo várias experiências como essas na escola, e conhecendo que o mundo é muito diversificado, e como pessoas tão diferentes convivem no Brasil, como “*pessoas tão ricas e pessoas pobres que até moram nas ruas*”. O relato dele como uma coisa positiva na convivência, é um dos problemas mais sérios do Brasil, que é a desigualdade latente nas ruas, sobre o que explicou que não existia na Síria.

Para os venezuelanos João e Maria, o futuro das crianças foi um dos principais motivos de preocupação durante a decisão de migração, desde a decisão de sair por conta da violência no país e da incerteza econômica, como na escolha da cidade brasileira na qual a família iria se instalar, visando a uma boa educação para os filhos.

Eles escolheram a cidade de Curitiba depois de pesquisarem muitas cidades brasileiras, pois dentre todas foi a que apresentada melhor funcionamento dos equipamentos públicos, educação, saúde, segurança, transporte. Entre os diversos países que pesquisaram, o Brasil apresentava a condição mais promissora.

Conhecemos vários países na América do Sul, conhecemos Argentina, Chile, Peru, Colômbia, ela conhece Equador, conhecemos Uruguai um pouco e aqui o Brasil, várias cidades. Conhecemos Panamá, ilhas do Caribe, Curaçau, Aruba. Então decidimos Brasil, uma língua diferente, multiculturalmente também achamos que era muito rico, tem muita gente de fora. O sul do Brasil que gostamos, porque é muito mais misturado. Então decidimos continuar com o curso (de português) e planejar da gente viajar para cá. Eu falava pra ela até morrer aqui eu posso morrer, mas não imaginamos nunca a grande dificuldade para revalidar. Porque o Brasil abre a porta para você, mas o nível profissional está fechado essa porta. Precisa de uma ordem de cima para que abram as portas para o Venezuelano, né? Essa é uma limitação bem difícil, porque eu posso aguentar um ano, um ano e meio, dois anos com o básico, mas daí para frente?

Na escola onde estudavam na Venezuela, as crianças já tinham um tipo de experiência multicultural no contato com outra cultura por meio da educação bilíngue. E essa vivência com outra cultura e língua foi um facilitador para a integração do novo país. No entanto, eles sentiram falta do conhecimento da língua espanhola, tanto pelas pessoas quanto nas escolas no Brasil, e a mãe completa:

Eu percebo que falta estrutura no programa de educação aqui para que ensinem espanhol, porque vocês estão rodeados de países que falam espanhol. E para o Mercosul também, para integração, o comércio, tem que falar. Porque lá na Venezuela onde estudamos português, alguns professores falaram que algum dia ia ser obrigatório estudar português na Venezuela e deveria ser obrigatório, imerso na educação aqui falar espanhol porque vocês estão rodeados de países que falam.

João e Maria relataram que os filhos não tiveram nenhuma dificuldade de adaptação ao país, nem à escola e nem à língua. Em um momento eles se impressionaram com o nível do português da filha, que no início de sua chegada, conversou com outra criança brasileira e falava fluente, como se fosse do país, com sotaque brasileiro, e descobriram que ela havia aprendido o nosso idioma assistindo programa infantil brasileiro durante um ano antes de saírem da Venezuela. E que o filho mais velho foi elogiado pela professora de português, por se sair melhor em gramática do que os próprios colegas brasileiros. A respeito da educação que recebiam na Venezuela, Maria afirmou que:

Diego e Flora. estudavam num dos melhores colégios de Caracas e sempre foram crianças com muito destaque. Inclusive já foram premiados pela prefeitura de lá, e meu irmão fica preocupado se não estão baixando o nível da educação que eles recebiam lá. Às vezes Diego comenta que ainda estão vendo frações, e ele já tinha visto anos luz lá atrás. No que diz respeito a inglês, meu irmão pergunta como fazer com Flora, “ela vai esquecer”, porque aqui não está recebendo aulas de inglês e lá tinha cinco anos estudando inglês.

Quanto à inclusão na escola, falaram que ambos os filhos estão bem adaptados e adoram a escola. Ambos estudam na escola pública, o mais velho, estuda no 7º ano numa escola estadual, e a mais nova estuda no 5º ano numa escola municipal. Perguntei se eles tiveram alguma preocupação por se tratar de escola pública, já que eles estudaram toda a vida em escola privada, e responderam que apenas um pouco de preocupação com o Diego, pois era o primeiro ano numa escola de alunos maiores, mas não houve problemas. Em geral as crianças gostam da escola, fizeram novos amigos e os professores gostam deles também.

O pai, fala que tem um pouco mais de atenção com o Diego porque ele tem 11 anos, mas é muito menino ainda, e a escola é grande e tem muitos alunos, alguns que não são bem-comportados, que “alguns meninos de 11 e 12 anos têm uma experiência de vida bem diferente e ele é muito inocente. Um tentou mexer com ele, fazer *bullying*, mas a gente conversou e orientou ele, hoje ele tá muito tranquilo, entusiasmado com a escola”.

Quando perguntados se a escola fez algum tipo de atividade no início voltada à inclusão deles, os pais responderam que não houve nenhum tipo de atividade e que os filhos, em ambas as escolas, foram tratados como qualquer outro aluno brasileiro. No final do ano, na época do Natal na escola da filha mais nova, a professora perguntou como eles

comemoravam aquela data, o que faziam e o que comiam, mas não houve um trabalho a respeito disso, apenas diálogo com a turma.

Em relação a esta pergunta, o pai completou dizendo que gosta que os filhos sejam tratados assim, igual aos outros, com equilíbrio, nem mal, nem melhor que os outros, para que eles não se acostumem a serem tratados como diferentes, mas como as demais pessoas.

Uma pequena dificuldade foi fazer a equivalência do ano escolar venezuelano com o brasileiro, pois lá encerra em julho e inicia em agosto. Maria fez uma única crítica em relação à escola brasileira, o horário, que não condiz com o horário comercial:

O que eu critico da educação daqui é o horário. Meu deus! De sete e meia a onze e meia, ou seja, é para mães milionárias, que não trabalham. Isso não tá bem, ou seja, o colégio de Diego e Flora era de sete às três. Se você quisesse poderia contratar atividades complementares. Imagina, uma mãe deixa a criança e toda a comida tinha que ser feita em casa e levada a marmita para o colégio, lá não tinha cantina. 100% da responsabilidade da alimentação é dos pais, mas era um colégio inglês, né? Tinha um jeito muito inglês, você levava a criança, deixava lá e buscava três e meia da tarde. Dava pra você trabalhar. Aí você trabalhava bem e tranquilamente, aqui não.

Além desse horário escolar, que impossibilita a mãe procurar mais por emprego, o pai chega tarde em casa, e as crianças sentem sua falta e reclamam da ausência do pai. Diferente do seu país, onde eram autônomos em seu consultório, aqui ele tem que prestar serviço informalmente como auxiliar numa clínica que atende em horário comercial, então chega em casa perto das 20h, quando as crianças se preparam para dormir.

Apesar de todas as dificuldades e da situação que vivem no Brasil, eles têm consciência que não são refugiados, por não serem vítimas de perseguição. Eles se consideram como imigrantes no país, mas não sabem definir, com certeza, se esta é uma situação temporária ou permanente, pois está muito cedo.

Eles afirmaram que gostam muito do Brasil e acreditam que o país tem muito potencial de crescimento, apesar de ainda lutarem pelo reconhecimento de sua profissão, e apesar de ouvirem muitos brasileiros reclamarem daqui.

A esperança que o casal tem é trabalhar no Brasil com o que eles sabem e poder morar num lugar onde as crianças possam ter um quarto e não dormir no sofá da sala. E o desejo que eles julgam distante é que “acabe esse comunismo da Venezuela”, e que o país possa voltar ao que era antes, para eles pensarem em retornar.

No que se refere aos brasileiros no exterior, todas as quatro famílias saíram para viver em países do primeiro mundo, com a finalidade de poderem oferecer aos filhos melhores condições de vida, o que inclui uma educação de boa qualidade.

No caso de Apolo na Alemanha, o filho foi matriculado em uma escola que eles chamam de escola europeia, por terem como idioma principal algum da união europeia diferente do alemão. No caso dele, o idioma da escola era língua portuguesa, o que facilitou a adaptação da criança, que se sentiu totalmente incluída. Todas as crianças lá falam português e estudam alemão como língua estrangeira. Seus colegas são de países como Angola, Moçambique e Portugal.

A diferença que sentiu foi que a professora tem um tratamento mais impessoal e distante com os alunos. O único receio que Apolo demonstrou foi que o rendimento dos alunos de certa forma determina o destino profissional deles, limitando suas escolhas futuras em relação a estudo e trabalho:

O projeto pedagógico tem nos agradado muito. O único fato que poderia comentar é que ao final do 6º ano as crianças que possuem melhores notas e apresentam um melhor desenvolvimento são conduzidas para o ginásio, isto significa que irão cursar a universidade. Já as crianças que apresentam um déficit de aprendizado serão encaminhadas para o secundário, e depois, a cursos técnicos

Essa estrutura ou modelo que os alemães usam para selecionar os alunos de acordo com as aptidões, também foi uma preocupação demonstrada por Carlota quando perguntada a respeito de como era a escola na qual a filha estudava:

A escola é pública. A grande maioria das crianças na Alemanha frequentam escolas públicas. Só colocam seus filhos em escolas particulares pessoas com interesses específicos, como por exemplo quem quer que os filhos tenham uma educação trilingue forte. Existem três tipos de escolas alemãs públicas. As para crianças com as melhores notas, as para crianças com notas medianas e as para crianças com notas baixas. Antigamente quem estudava na “pior escola” não tinha a oportunidade de ir para a universidade. Hoje isso mudou, mas é realmente muito mais difícil para essas pessoas do que para as que frequentaram a “melhor escola”. Geralmente as pessoas com mais dinheiro exigem mais dos filhos para que eles estejam numa escola do melhor tipo, pelo menos eu percebo isso assim.

Além disso, Carlota relatou uma situação em que sua filha fugia da escola em horário de aula, trazendo outras impressões acerca da escola alemã, que difere, segundo sua percepção, das escolas brasileiras:

Aqui na Alemanha as escolas não são uma cadeia como o são no Brasil. Prova disso é que a minha filha estava fugindo para casa pois às vezes não se sentia à vontade. As pessoas falavam pra ela que ela não podia ir embora ante do horário terminar, mas não haviam muros impedindo isso. O papel do aluno na sua própria educação é muito maior do que no Brasil. É esperado que os pais auxiliem em casa, mas que os alunos façam suas responsabilidades por conta.

Embora Carlota mesmo confirme no seu relato que sua filha fugia da escola algumas vezes, ela falou que não havia exclusão por parte da escola, mas de alguns colegas que praticavam *bullying* com ela, especificamente um garoto.

Apesar de apresentar esse fato, ela falou que a filha era bem acolhida, que a escola alemã recebia muitos imigrantes do mundo inteiro, e sua filha era só mais uma, por isso não tinha distinção entre uns e outros, pelo contrário havia inclusão para todos, e que a escola promovia diversas atividades para incluir esses alunos imigrantes, conforme ela relata.

Como essa escola tem estrutura para receber estrangeiros, ela tem muitas atividades de valorização das diversas culturas dos alunos que a frequentam. Mas isso ocorre geralmente em eventos como a feira de ciências e afins. Eles oferecem cursos de muitas línguas diferentes para que as crianças não percam a língua dos pais ou a língua materna. A minha filha faz aula de português, por exemplo.

Além disso, ela afirmou que nota nos professores o empenho para incluir sua filha, como outros alunos imigrantes, no entanto sente que a filha resiste na maior parte das vezes, pelo fato de não estar totalmente à vontade e adaptada.

Uma resistência também foi notada pela Amélia por parte de sua filha, que em alguns momentos expressava o desejo de não voltar para a escola. Ela acreditava que era pelo fato de a filha apresentar dificuldade de interagir com os colegas em alguns momentos na escola.

Mas a escola fazia esforços para inclusão, apesar da barreira na língua. Por essa razão a escola oferecia a partir do primeiro ano aulas de reforço da língua polonesa, especialmente para crianças de origem estrangeira. Outra questão levantada pela Amélia foi a respeito da estrutura da escola brasileira diante do mundo:

Acredito que mandamos as crianças para a escola, para prepara-las para o mundo atual. Porém, as escolas continuam as mesmas de anos atrás. Essa seria a principal mudança, a escola precisa acompanhar o mundo atual, pois continuamos educando as crianças em massa, sem respeitar suas individualidades e o mundo em que vivemos. A escola atual prepara as crianças para seguir conteúdos e instruções, porém quando são inseridas na sociedade, não é assim que funciona. Atualmente precisamos mais do que apenas saber conteúdos e seguir instruções. Precisamos

usar os conteúdos de maneira prática e real, ser criativos, comunicar nossas ideias e ajudar os outros. Mas cada vez mais cedo a escola não proporciona isso para as crianças, pois está preocupada em vencer os conteúdos. Essas seriam minhas principais mudanças, entre outras, como a qualidade do que é disponibilizado às crianças e não a quantidade.

Antes de emigrar para a Polônia, Carlota era professora dos anos iniciais em escola pública municipal, e traz esse relato de comparação e do que mudaria na escola brasileira após contato com a estrutura da escola polonesa e como é encarado o processo de escolarização na atualidade. Sua comparação traz uma crítica focada na estrutura ou metodologia obsoleta abordada no Brasil, segundo sua percepção.

Helena também tem um de seus filhos totalmente incluído na escola pública no Canadá, a qual ela elogia como sendo uma escola “excelente”, principalmente para os anos iniciais que seu filho estuda. Além disso ela classifica a escola como prática:

Prática no sentido de que é feita para atender pais que trabalham, por exemplo o horário é integral com opção de “serviço de grade” antes e depois da escola (6:00 – 19:00). O ônibus escolar é gratuito, seguro e para na porta de casa. A escola tem campanhas de vacinação e dentista. Por enquanto estou satisfeita. Gosto que o horário integral seja uma realidade para todos, adaptada a vida sem empregada.

Além disso, todos os professores lá são mais qualificados porque têm formação superior, desde aqueles que dão aula nos anos iniciais, o que ainda não é realidade no Brasil, segundo sua opinião. Pois o que falta nas escolas brasileiras, conclui, são “professores mais bem pagos e bem formados”.

Esse tipo de observação foi estimulado por certas perguntas, justamente com o intuito de poder verificar quais pontos eram mais recorrentes nos discursos tanto dos imigrantes no Brasil como dos brasileiros emigrados.

Assim como também questionamos a todos sobre o que tinham de conhecimento acerca do termo “educação multicultural”, e apenas dois deles responderam o que entendiam sobre o termo, os outros não tinham ouvido falar.

A Amélia falou que se interessou pelo tema depois que se colocou na situação de imigrante com a família:

Sim. A partir do momento que surgiu a possibilidade da mudança para a Polônia, comecei a pesquisar e realizar muita leitura sobre o tema. Hoje sou colunista em uma plataforma que aborda esse tema. A plataforma é composta por mães e profissionais da educação que vivem fora do Brasil e mensalmente escrevem textos relacionados a essa vivência. Já escrevi alguns textos que abordam a educação multicultural e algo que cada vez tenho mais interesse.

O Apolo também respondeu que já tinha ouvido falar do termo e escreveu o seguinte:

Sim. A Alemanha entende que possui um déficit com a população mundial em função das duas grandes guerras e hoje procura fazer o possível para integrar diversas culturas. É claro que nem todos os alemães concordam com o governo neste quesito, mas o governo tem sido bem-sucedido. Hoje são estimados que 22,5% da população alemã é estrangeira, sendo Berlin a cidade que possui a maioria dos imigrantes. Devido ao alto número de estrangeiros as escolas são, de certa forma, "obrigadas" a incluir no currículo ensino sobre as culturas de outras nações. Um breve exemplo é a escola onde meu filho estuda. Por ser uma escola de língua portuguesa todos os imigrantes vindos do Brasil, Portugal, Angola, Moçambique entre outros, acabam buscando matricular seus filhos nesta escola. Há também alemães que desejam ensinar a seus filhos sobre a cultura e a língua portuguesa.

O termo ou a prática da educação multicultural, embora venha sendo discutida há muito tempo, ainda não é tão difundido no mundo, principalmente no terceiro mundo, como é o caso do Brasil. Países como Estados Unidos, Canadá, Alemanha, Portugal, têm discutido e testado formas de incluir a diversidade cultural e étnica que adentra seus territórios e, principalmente, suas escolas. (BANKS, 2001; CARDOSO, 1996; LADSON-BILLINGS & HENRY, 2000).

Exemplos exitosos devem ser levados em consideração nas tentativas de adoção de novas práticas que visem à inclusão dos sujeitos que formam a diversidade ou pluralidade cultural, desde que seja uma demanda legítima. Essa questão de legitimidade da demanda por educação multicultural será mais ampla e claramente discutida nas considerações deste pesquisador no item a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compara-se as migrações com os movimentos dos ventos, que nunca param, que sempre chegam e que sempre levam. Esse tema tão antigo e tão presente ainda causa espanto quando chega, mas nem tanto quando vai. Foram quatro anos de reflexões, inquietações, mas que após seu término, o que mais deixou foram dúvidas. Porque as migrações são como o vento, nunca param. E quando vão, sempre voltam.

O ponto de partida desta tese foi a inquietação de uma exclusão tão largamente narrada, afirmando que o Brasil se tornara uma terra de chegada, mas não de acolhida. Uma chegada em massa, de pretos e de indígenas, que nas ruas e oficinas de costura comparadas às senzalas, acumulavam-se num só apelo: queremos ser reconhecidos! Esses pretos e indígenas eram haitianos e bolivianos, os primeiros vieram pelo terremoto, e os indígenas, por sua vez, assolados pela pobreza.

E esse espanto transformou-se em curiosidade: como o Brasil se tornou terra desejada de uma recente migração? Fazemos parte do terceiro mundo, migração é para o Norte, Europa, Estados Unidos, o primeiro mundo é que atrai desamparados. Mas esse pensamento foi um triste erro de principiante, posto que este país nunca deixou de ser uma terra de imigrantes.

O Brasil sempre foi um país de imigração, foi assim que se tornou o que é, desde a chegada de portugueses que aqui se instalaram, exploraram, dizimaram e ergueram império. O Brasil tem sido lar para muitos que chegam para ficar, e para alguns que apenas passam por aqui, mas que por muito tempo não ficam, porque também é terra de passagem, é lar do transitório.

Considerando o caminho trilhado até aqui, é preciso fazer uma recapitulação de tudo o que motivou e do que foi levantado nesta pesquisa, seja como informação, conteúdo ou dados estatísticos.

A pesquisa teve origem na inquietação acerca da midiática entrada de imigrantes no Brasil, especialmente a partir da chegada dos haitianos em 2010, dos sírios em 2016 e dos bolivianos que continuamente chegam ao Brasil. No decorrer da pesquisa, em meados de 2017, outro grupo de imigrantes passou a ser divulgado pela mídia, eram os venezuelanos que passaram a atravessar as fronteiras brasileiras após o apogeu da crise política e econômica em seu país.

O interesse desta pesquisa, no entanto, não foi pelos fluxos em si, foi mais do que uma especulação econômica ou geográfica sobre aqueles que se lançam nos movimentos das migrações internacionais. O que importou pesquisar foi como eles impactavam a educação e como os sujeitos pertencentes a esses grupos migratórios estavam sendo recebidos nas escolas no Brasil.

Tendo esse cenário posto, iniciou-se uma busca por trabalhos de pesquisa que tratassem das palavras-chave “movimentos migratórios e educação”, como também é titulado o grupo de pesquisa deste pesquisador e de sua orientadora. O levantamento tinha foco nas imigrações recentes. Foram encontradas algumas pesquisas de mestrado e doutorado que estudaram o tema em todo o Brasil, no entanto, com maior concentração de trabalhos na região Sudeste.

Notou-se, portanto, como abordado na introdução, que a maioria das pesquisas encontradas tratavam de imigrantes bolivianos no Estado de São Paulo, e tinham como foco os problemas de exclusão em sala de aula e fracasso escolar. O principal pano de fundo dessas pesquisas era o apelo para criação de políticas públicas para melhor atender esses imigrantes e tentar resolver os problemas da exclusão sofrida por essa “nova” demanda.

Colocamos nova entre aspas pelo fato de que no decorrer da pesquisa, muitos trabalhos que apareciam no filtro de busca remetiam a situações de dois séculos, o que foi apresentado no segundo capítulo da tese, especificamente no item 2.3, que tratou das primeiras imigrações no Brasil após a proclamação da República. No entanto, verificou-se que as imigrações do final do século XIX e início do século XX tinham um caráter diferente das recentes imigrações no país, pois as primeiras eram incentivadas pelo Estado, e tinham como objetivo o branqueamento da população, por essa razão, apenas brancos eram bem-vindos.

No entanto, o que motivou esta pesquisa, foram os problemas com a população imigrante recente nas escolas relatados por outras pesquisas, em especial a grande população de bolivianos em São Paulo e as demandas por políticas públicas para seu atendimento. A maioria dessas pesquisas trazia a informação comum que esse grande número de alunos imigrantes na sala de aula reforçava a urgência da criação de novas políticas públicas voltadas para o atendimento dessa diversidade.

Sendo assim, o primeiro ponto proposto por esta pesquisa, foi de fazer o levantamento do recente número de alunos imigrantes em sala de aula em todo o Brasil

para se ter ideia de qual quantidade se tem falado nessas pesquisas dos últimos anos. Depois, levantar qual a origem desses alunos, isto é, de quais países eles vêm, que justifica a grande diversidade em sala de aula, e por último, como eles estão distribuídos, seja por região e Estados, por tipo de escola que frequenta cada nacionalidade, o sexo, a faixa etária e a cor/raça desses alunos.

O segundo ponto foi considerar alguns exemplos dessa nova imigração no Brasil, por meio de entrevistas, na busca de informações qualitativas que pudessem complementar as lacunas que os dados quantitativos pudessem deixar, dando pistas para que fosse possível responder ao problema e aos objetivos da pesquisa.

Retomo aqui os objetivos da pesquisa: **estruturar** um banco de informações quanto a presença dos alunos estrangeiros nas escolas brasileiras, de acordo com o Educacenso 2016 e 2017; **sistematizar** para cada um dos Estados brasileiros, por meio de mapas construídos o conjunto de informações obtidas; **correlacionar** a distribuição de matrículas de alunos estrangeiros no Brasil, de acordo com a nacionalidade e a região no Brasil onde residem; **discriminar** as regiões de concentração de cada nacionalidade imigrante; **buscar** exemplos internacionais do atendimento às crianças imigrantes na escola; **discutir** possíveis ações pelas quais a legislação brasileira possa atender as demandas dos alunos estrangeiros, tendo como base exemplos exitosos de países tradicionalmente receptores de imigrantes; **constatar** o que de fato existe na realidade brasileira com imigrantes na escola; **contextualizar** o que tem sido feito em outros países (tendo como referência o multiculturalismo e sua importância na inserção de imigrantes) para melhorar a inclusão de alunos de origem estrangeira; **correlacionar** a experiência de brasileiros emigrantes que têm filhos estudando no exterior com as necessidades de imigrantes no Brasil; e **analisar** o que baseia o discurso de exclusão escolar dos imigrantes presentes em outras pesquisas.

Pode-se verificar que eles foram respondidos, o que indica ter sido possível responder ao problema proposto, que dizia respeito à exclusão escolar não como causa dos problemas de escolarização, mas como consequência de um problema maior que afeta as camadas mais pobres da sociedade brasileira, e se expressa também nos imigrantes de origem pobre, como os bolivianos em São Paulo, por exemplo. O racismo, a desigualdade social e a consequente falta de oportunidades às minorias, que, embora não tenham sido o foco da pesquisa, respondem à exclusão seletiva seja na escola, seja na sociedade, que afeta tanto alguns imigrantes (angolanos, bolivianos, haitianos, venezuelanos, etc.)

quanto alguns nacionais (pretos, indígenas, nordestinos), como visto nos casos relatados por pesquisas anteriores a esta, que apresentaram a exclusão dessas minorias (GOMES & PEREIRA, 2015; MIYAHIRA, 2015; MOLINARI, 2016; PETRUS, 2005; SILVEIRA JUNIOR, 2008). Minorias que apresentam como característica comum o tom escuro da pele.

Quanto à hipótese de que existe uma presença significativa de alunos migrantes nas escolas brasileiras, o que fez surgir um discurso de exclusão escolar desses alunos, que seria consequência da eventual falta de políticas públicas voltadas para sua inclusão, como pedagogias que utilizem a própria diversidade cultural e regional dos alunos (nacionais e estrangeiros) e o ensino bilíngue, com ênfase na integração das culturas e a inclusão de todos no processo de escolarização lançadas, verificamos que ela foi comprovada totalmente, tendo em vista que por meio do mapeamento realizado com os dados do censo escolar, foi verificado que existe uma grande quantidade de alunos imigrantes em todo território nacional, e que, por conta dessa presença massiva, existe a demanda por políticas públicas que considerem um olhar mais atencioso para a diversidade existente nas escolas do país visando a melhor inclusão dos alunos.

A respeito desses dados tabulados com base no censo escolar, uma constatação chamou bastante atenção ao pesquisador. Por mais que não fosse o objetivo desta tese, um dos principais achados da pesquisa quantitativa mostra que existe tendência na manutenção do branqueamento da população brasileira estimulada nos séculos XIX e XX. Então optou-se por trazer em destaque essa informação para basear a análise sobre o que pode estar na raiz dos problemas de inclusão relatados em pesquisas anteriores.

Com base no censo escolar de 2017, os números totais sobre os alunos imigrantes de cor branca totalizaram 27.858 matrículas, os de cor preta somaram 6.529, os de cor parda 13.669, os de cor amarela 3.025 e os indígenas 873. A tabela abaixo deixa mais claro, quando compara o número de alunos brancos com a soma de todos os outros.

Tabela 55 – Número de alunos imigrantes por cor/raça declarada no educacenso de 2017

BRASIL		COR/RAÇA DECLARADA			
2017	BRANCA	PRETA	PARDA	AMARELA	INDÍGENA
Nº ALUNOS	27.858	6.529	13.669	3.025	873
TOTAL	27.858	24.096			

Fonte: elaboração do autor com base no censo escolar Inep/MEC 2017.

Como se vê destacado no total em negrito, embora se some a quantidade de alunos imigrantes de cor/raça preta, parda, amarela e indígena matriculados em todas as regiões do Brasil, esse número ainda é inferior ao número total de alunos imigrantes de cor branca.

Por que, então, não existem trabalhos que abordem o fracasso ou exclusão de etnias brancas, sendo que ela é maioria, inclusive no Sudeste? Pode-se concluir que eles não são excluídos? Ou existem políticas públicas para os imigrantes brancos? De fato, não existem tantos problemas que afetem a escolarização dessa população branca e essas perguntas servem de provocação para se pensar sobre os problemas com os outros alunos imigrantes. Além do que está posto, isto é, a problemática com os alunos bolivianos, por exemplo, tem raízes mais profundas (como racismo e desigualdade) do que apenas uma questão de diversidade e/ou língua, como trazido em algumas pesquisas, e que estimularam inclusive este trabalho.

Essa distribuição dos alunos imigrantes por cor/raça no mapa do Brasil, como visto no capítulo IV, foi o primeiro dado que chamou atenção pelo fato de que se esperava o contrário, que a maioria fosse preta ou parda, mas o mapa ficou em grande parte coberto pela cor branca, o que causou espanto pelo fato das pesquisas relatarem majoritariamente problemas de inclusão com imigrantes de nacionalidades cuja população é de cor preta, parda ou indígena.

A grande presença de alunos de cor branca em todos os Estados brasileiros estimulou outro refinamento na busca, que foi por nacionalidade. Neste critério de refinamento foi possível constatar a massiva presença de alunos imigrantes vindos de países como Estados Unidos, Portugal, Espanha, Itália, Alemanha, Reino Unido, França e Japão em todos os Estados. A maioria deles figurava entre os de matrícula mais expressiva nas regiões brasileiras.

A maior parte dos alunos dessas nacionalidades estavam matriculados na escola privada, especialmente os de cor/raça branca. No entanto, também tiveram presença expressiva em escolas públicas, seja federal, estadual ou municipal.

Como já dito, a imigração das pessoas vindas desses países de origem branca, é resguardada pelo Estado brasileiro desde o século XIX até os dias atuais, inclusive com medidas do governo federal, que em 2019 liberou a exigência de visto para os norte-americanos que quisessem vir para o Brasil. Percebe-se que há um apoio institucionalizado para recepção e acolhimento das pessoas de cor branca, ao contrário

do que acontece às pessoas de cor preta, parda ou indígena, que não são tão bem-vindas ao Brasil quanto as outras, embora na nova lei de migração expresse o contrário em seu Capítulo IV, seção II, Artigo 45, parágrafo único: “ninguém será impedido de ingressar no País por motivo de raça, religião, nacionalidade, pertinência a grupo social ou opinião política”. (BRASIL, 2017a).

A Lei diz que ninguém pode ser impedido de entrar, mas, e quando o indivíduo entra e não é bem-vindo? A pesquisa de Molinari (2016) ajuda a responder nos dando algumas pistas sobre o caso dos bolivianos. Em sua tese, a pesquisadora identificou alguns problemas enfrentados pelos imigrantes bolivianos que afetavam seu rendimento na escola, os principais dizem respeito à falta de condições dignas de trabalho e, conseqüentemente, de habitação.

A maior parte dos bolivianos está matriculada em regiões periféricas e/ou pouco assistidas pelos aparelhos públicos. Segundo Molinari (2016), a maioria mudava de endereço constantemente e assim mudava de escola, prejudicando o acompanhamento escolar das crianças. Essas mudanças ocorriam ou por conta de as fábricas de costura clandestinas mudarem para dificultar fiscalizações ou por novas oportunidades de trabalho. Além dessa mudança na cidade, por vezes alguns voltavam para a Bolívia porque não tinha mais trabalho no Brasil e não tinham como se manter, assim eles viviam de forma dinâmica, conforme as oportunidades apareciam.

Outros casos possuíam um agravante a mais, quando a família do aluno estava em situação ilegal no Brasil, sem documentação nenhuma, tal fato dificultava a recolocação da criança na escola na turma ideal, embora o acesso à matrícula fosse garantido.

Esses e outros problemas dos imigrantes, especialmente bolivianos, não configura expressão da diversidade, e sim resultado da desigualdade e racismo no Brasil, que gera esse tipo de situação de extrema pobreza, miséria e vulnerabilidade mesmo com crianças nacionais negras, indígenas, brancas e pobres e muito mais com as crianças estrangeiras, acrescentando-se aqui a xenofobia enfrentada pelos imigrantes.

O interesse fundamental da pesquisa, com o levantamento de dados empíricos sobre as imigrações recentes era justificar, pelo número de imigrantes e pelo fato de estarem no país como um todo, a necessidade de uma política pública educacional nacional para atender adequadamente essa demanda e poder de fato acolher esses indivíduos.

Verificou-se, com base nos relatos dos imigrantes entrevistados e da análise bibliográfica, que apesar de estarem na escola, a inclusão de alunos imigrantes no Brasil é parcial, pois garante-lhes a matrícula, mas não uma efetiva inclusão onde seja possível atender aos preceitos de educar para socializar e emancipar essas crianças e jovens. Neste sentido a política pública educacional voltada para suprir essas demandas precisa atender às diferenças postas na escola de modo que possa oferecer como resultado a igualdade de oportunidades.

Neste sentido foi apresentada a educação multicultural como um modelo de sucesso já empregado em alguns países da Europa e América do Norte, com o objetivo de reconhecer as diferenças presentes na escola e propor uma educação a partir delas, minimizando os impactos excludentes ao substituir um modelo colonizador de educação, que aplica os interesses das classes dominantes a todos sem distinção, resultando numa desigualdade de oportunidades.

O terceiro ponto deste trabalho foi fazer uma análise comparativa entre os casos dos imigrantes no Brasil com casos de brasileiros emigrados, para investigar por um lado, as impressões de ambos acerca da escola e da educação em geral nos países envolvidos, e por outro lado, analisar quais as ações que estão presentes e/ou as carências que existem no atendimento a essas crianças por parte das escolas e desses países.

Para os imigrantes no Brasil, no caso dos africanos, a escola aplica um currículo duro para todas as crianças e que, como mencionou Martinho, *“às vezes as coisas que o professor fala entra por um lado e sai pelo outro, as crianças precisam de informação sobre coisas reais e sobre o mundo e elas não têm, e saem da escola sem saber de nada”*. Já o casal venezuelano afirma que a escola traz conteúdos muito básicos que os filhos já viram em anos anteriores, que o ensino é um pouco defasado e não causa interesse nos seus filhos porque são conteúdos elementares.

No caso do sírio Mohamed, ele afirmou que a escola no Brasil, apesar de ser um pouco melhor do que na Síria, a escola não sabia se comunicar com ele e não falava nada do que acontecia com o filho, que eles não contavam do dia a dia da criança, mesmo quando acontecia problema, que ele só descobria depois que o filho dava pistas por meio dos sentimentos de tristeza.

Analisando os discursos dos emigrados, foi possível perceber o atendimento diferenciado na questão dos alunos imigrantes na Alemanha, no Canadá e na Polônia. Iniciando pelo interesse em conhecê-los, integrar a família e o aluno, depois propondo os

melhores caminhos para, em primeiro lugar, incluir o aluno ao ambiente e à estrutura da escola, para depois introduzi-lo no processo educativo do currículo formal.

No caso da Amélia, brasileira na Polônia, antes da filha começar na escola ela recebeu material de como era a educação no país, conheceu como funcionava desde a estrutura e os conteúdos, e ainda foi oferecido à sua filha aulas de reforço da língua polonesa para que ela não se atrasasse na escola nem ficasse excluída por não saber se comunicar. Mas aqui mais uma dúvida ficou, quando articulamos a uma análise de Apple e Buras (2008) na crítica a uma escola americana que adicionou no currículo para os alunos mexicanos o ensino do inglês, e um professor chegava a multar os alunos por cada palavra dita em espanhol, se pensa na questão da assimilação da nova cultura em detrimento da cultura materna, gerando um choque cultural e geracional em casa. Diferente dos exemplos vindos da Alemanha e Canadá, que mostraram que na escola havia mais espaço para os valores trazidos de casa.

A Carlota relatou o quanto os professores na Alemanha se esforçavam para incluir sua filha no cotidiano da escola e nos projetos. Ela também tinha diversas atividades na língua materna, português, apesar de estudar em uma escola pública tradicional alemã. Diferentemente do caso de Apolo, que tinha seu filho matriculado em uma “escola europeia” de língua portuguesa, em Berlin, na qual seu filho estava totalmente integrado.

No Canadá, Helena fala com orgulho de como o filho é integrado na escola pública, que tem professores bem formados e bem pagos. Ela relatou que as professoras do seu filho o estimulam a falar sobre o Brasil e ensinar palavras na língua portuguesa para os colegas em sala de aula.

O que mais marcou no relato de todos os brasileiros emigrados foi o fato de que foi unânime a resposta de que não matriculariam jamais o filho numa escola pública brasileira, mesmo que já tenham estudado em uma antes de sair do país, que foram os casos de Carlota e Amélia. Ela, que vive na Polônia, ainda completou dizendo que depois que conhece como é a educação lá fora, não sabe porque o Brasil é tão atrasado na educação, mantendo um formato de outro século quando o mundo está tão avançado e com outras demandas.

O que se leva a pensar que a demanda por uma política pública educacional é mais urgente e maior do que se pensava no início desta pesquisa, pois pode-se concluir pelas análises de todo o cenário educacional posto neste trabalho que existe uma necessidade que vai além das questões de imigração e educação e que afeta a todos os seus atores.

Sendo assim, como se pode pensar em novas políticas públicas educacionais que possibilite a escola brasileira cumprir o seu papel de educar, socializar e emancipar seus alunos, independentemente de cor da pele, origem, classe social, religião, etc.? A educação multicultural propõe um conjunto de ações que possam atender as demandas da diversidade escolar, seja por intervenção na estrutura, no currículo, nas práticas, desde que o objetivo seja a igualdade de oportunidades para os alunos.

Por exemplo, em que condições vale propor o ensino bilíngue para alunos da rede municipal, especialmente em escolas que recebem uma grande quantidade de alunos bolivianos? Existe a demanda? Isso traria melhor inclusão e socialização entre os alunos?

E a possibilidade de se reestruturar aquela escola que recebe um grande número de determinada nacionalidade de imigrantes para que se mude o idioma principal da escola, por exemplo, escola da periferia de São Paulo que adote o espanhol como língua oficial? Qual impacto teria na comunidade e na escolarização de crianças bolivianas?

Vários são os caminhos possíveis para se pensar a educação multicultural como base para reformular os projetos pedagógicos das escolas. No entanto, é preciso se pensar no que esse movimento pode provocar na sociedade, como ponderam alguns autores (APPLE & BURAS, 2008; BINJA, 2015). Ao propor políticas públicas que tenham como foco as minorias, se estimula uma parcela das classes estabelecidas que renovam um sentimento de nacionalismo e até de “neoconservadorismo”. Esses movimentos que se contrapõem a esse tipo de iniciativa, tem como objetivo a manutenção de um sistema hegemônico no qual apenas os interesses de uma parte são atendidos.

O momento atual do Brasil em 2020, por exemplo, está totalmente desfavorável a um movimento multiculturalista. Vivemos a catequização dos indígenas, a xenofobia contra venezuelanos que encontram a fronteira brasileira fechada frequentemente contra a sua entrada, todos movimentos em prol de unidade nacional e “contra a crise da cultura comum”, especialmente nas escolas, que mantém a desigualdade e os privilégios das classes hegemônicas, como afirma Apple e Buras (2008), gerando cada vez mais poder para eles, em detrimento da diversidade.

São tempos sombrios, mas que, como toda tempestade, hão de passar. E assim novos ventos podem vir, e com eles nova esperança de uma sociedade menos desigual, mais plural e multicultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR, Agência da ONU para Refugiados. **Ipea lança livro sobre o perfil dos refugiados no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.acnur.org/portugues/2017/09/27/ipea-lanca-livro-sobre-o-perfil-dos-refugiados-no-brasil/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

APPLE, M. W.; BURAS, K. L. **Currículo, poder e lutas educacionais**: com a palavra, os subalternos. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ARGENTINA. **Educación Intercultural Bilingüe em Argentina**: Sistematización de Experiencias. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, 2004.

ARRUDA, A. M. T. Brasil e Canadá: uma breve comparação sócio-histórica das políticas migratórias entre os séculos XIX e XX. In: VASCONCELOS, A. M. N. & BOTEAGA, T. (orgs.). **Política migratória e o paradoxo da globalização**. Série Migrações - 19. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015.

BANKS, J. A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, I.; SISS, A. (orgs.). **Cadernos PENESB**: população negra e educação escolar. n. 7. Niterói: UFF, 2006.

_____. Approaches to Multicultural Curriculum Reform. In: BANKS, J. A.; BANKS, C. A. M. (editors). **Multicultural Education**: Issues & Perspectives. 4 ed. New York: John Wiley & Sons, 2001.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BARBOSA, A. C. Educação bilingue nos Estados Unidos: uma possível transição moral para a cidadania global. In: **Educação e Pesquisa**, v. 39, n. 3, p. 673-688, jul./set. 2013. São Paulo, 2013.

BARTLETT, L; OLIVEIRA, G. Impacto da migração materna nas crianças que permanecem em casa: o caso da migração dominicana e mexicana para os Estados Unidos. In: RODRIGUES, L. M. O. (org.). **Imigração atual**: dilemas, inserção social e escolarização – Brasil, Argentina, EUA. São Paulo: Escuta, 2017.

BEZERRA JR. A solidão de não pertencer: uma observação a partir de um fragmento de Clarice Lispector. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares**: um panorama dos estudos migratórios. PÓVOA NETO, H. e FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 199-210.

BINJA, E. **Multiculturalismo**: A identidade do sujeito nas tensões sociais contemporâneas em Charles Taylor. São Paulo: LiberArs, 2015.

BOGUS, L. M. M. e FABIANO, M. L. A. O Brasil como destino das migrações internacionais recentes: novas relações, possibilidades e desafios. In: **Revista Ponto e Vírgula**. nº 18. São Paulo: PUC SP, 2015. pp. 126-145.

BORDEGARAY, Dora; NOVARO, Gabriela. **Diversidad y desigualdad en las políticas de Estado**. Reflexiones a propósito del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe en el Ministerio de Educación. Cuadernos de Antropología Social. 19. Buenos Aires: FFyL-UBA, 2004.

BOURDIEU, P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: **Escritos de Educação**. NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (orgs). 9ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007. pp. 39-64.

BRASIL, **Decreto nº 528 de 28 de junho de 1890**. Regularisa o serviço da introdução e localisação de imigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 29 jan. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 6.737 de 12 de janeiro de 2009**. Promulga o Acordo entre o Governo da República Federativa do Brasil e o Governo da República da Bolívia para Permissão de Residência, Estudo e Trabalho a Nacionais Fronteiriços Brasileiros e Bolivianos, celebrado em Santa Cruz da Serra, em 8 de julho de 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6737.htm>. Acesso em: 13 jul. 2017.

BRASIL. **Decreto 55929**, Promulga a Convenção sobre Asilo Territorial. 1965. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1950-1969/D55929.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto 9199**, regulamenta a Lei nº 13445, de 24 de maio de 2017. 2017a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9199.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Estatuto do Migrante**. 2017b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13445.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Decreto 42628**, Promulga a Convenção sobre Asilo Diplomático. 1957. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D42628.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

BRASIL. **Lei 9474**, Define e implementa o Estatuto do Refugiado. 1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9474.htm>. Acesso em: 08 ago. 2018.

CANADÁ. **O multiculturalismo canadense**. Canadá: Governo do Canadá, 2013. Disponível em: <http://www.canadainternational.gc.ca/brazil-bresil/about_a-propos/culture.aspx?lang=por>. Acesso em: 25 ago 2017.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M.; ANHORN, C. T. G. A questão didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. **Anais**. Reunião da ANPED. v. 23. Caxambu: ANPED, 2000.

CARDOSO, C. M. **Educação Multicultural**: percursos para práticas reflexivas. Lisboa: Texto Editora, 1996.

CARMO, Márcia. **OIM**: Migração na América do Sul deve superar saída para Europa e EUA. BBC, 2012. (on-line). Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2012/03/120319_imigracao_mc_ac>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CASTRO, Daniel Santos de. Imigração e refugiados na Europa. 2016. In: **INFOESCOLA** (on-line). Disponível em: <<https://www.infoescola.com/historia/imigracao-e-refugiados-na-europa/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CEPEALEMANHA. Escolas bilíngues europeias na Alemanha. Disponível em: <<https://cepealemanha.org/escolas-europeias-bilingues-berlim-e-hamburgo/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

CHEIN, I. Uma introdução à amostragem. In: **Métodos de pesquisa nas relações sociais**. SELTZ (e outros). Ed. revista e nova tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo, E.P.U., Ed. da Universidade de São Paulo, 5ª Reimpressão, 1975, pp. 571-611.

COELHO NETO, A. S. Componentes definidores do conceito de território: a multiescalaridade, a multidimensionalidade e a relação espaço-poder. In: **Geographia**, v. 15, n. 29, p. 23-52, mar. 2013. Rio de Janeiro: UFF, 2013.

COSTA, L. T. **Numa fôrma seriada o conteúdo é “ciclo”**: territorialidades de escolares migrantes, do texto ao contexto. Dissertação de Mestrado. Goiânia, UFG. 2015.

ECODEBATE. Crise econômica mundial não se esgotou. 2010. In: **ECODEBATE**: Economia (on-line). Disponível em: <<https://www.ecodebate.com.br/2010/12/23/2010-economia-crise-economica-internacional-nao-se-esgotou/>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

EL PAÍS. Com 40.000 venezuelanos em Roraima, Brasil acorda para a crise de refugiados. 2018. **Notícia** (on-line). Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2018/02/16/politica/1518736071_492585.html>. Acesso em: 10 jun. 2018.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERNANDES, V. O. **A (re)construção de identidades de imigrantes na região de fronteira**: um estudo a partir da escola árabe de Foz do Iguaçu. Dissertação de Mestrado. Foz do Iguaçu, UNIOESTE. 2014.

FERREIRA, A. P. A psicanálise no terreno do outro. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares**: um panorama dos estudos migratórios. PÓVOA NETO, H. e FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 155-162.

FERRONATO, Rosane. **Imigração e linguagens**: a língua portuguesa como instrumento de sociabilização. Anais, SBECE, 6, SIECE, 3: Educação, Transgressões, Narcisismo. Bento Gonçalves: IFRS, 2015.

FGV, DAPP. **Desafio Migratório em Roraima: repensando a política e gestão da imigração no Brasil**. Rio de Janeiro: FGV DAPP, 2018.

FIGUEREDO, L. O.; ZANELATTO, J. H. Legislação e políticas públicas voltadas à imigração no Brasil. In: **Passagens. Revista Internacional de História Política e Cultura Jurídica**. Rio de Janeiro: vol. 8, nº 2, maio-agosto, 2016, pp. 252-274.

G1. **Venezuelanos são impedidos de entrar no Brasil após decisão de juiz**. 2018. (online). Disponível em: <<https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2018/08/07/venezuelanos-sao-impedidos-de-entrar-no-brasil-apos-decisao-de-juiz.ghtml>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

GIMENO SACRISTÁN, J. (org). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GOMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Atmed, 2007.

GOMES, C. P. Os estudos de imigração: sobre algumas implicações políticas do método. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. PÓVOA NETO, H.; FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 275-296.

GOMES, G. G.; PEREIRA, M. M. Imigração boliviana no Brasil: uma análise dos aspectos sociais e econômicos acerca da exploração da mão-de-obra boliviana no Estado de São Paulo. In: **Revista Florestan – Dossiê Antropologia da Ciência**. UFSCAR: ano 2, nº 4, dezembro de 2015.

GOODSON, I. F. **As políticas de currículo e de escolarização**. 2. ed. Petrópolis, Editora Vozes, 2013.

HAESBAERT, R. Migração e desterritorialização. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. PÓVOA NETO, H.; FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 35-46.

_____. Da desterritorialização à multiterritorialidade. **Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR**. v. 3. Rio de Janeiro, 2001. pp. 1769-1777.

_____. Dilemas de conceitos: espaço-território e contenção territorial. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Território e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **O Mito da Desterritorialização**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

ITAMARATY, Ministério das Relações Exteriores. **Embaixada do Brasil em Berlim: Acesso à educação**. 2018. (on-line). Disponível em: < http://berlim.itamaraty.gov.br/pt-br/acesso_o_a_educacao.xml>. Acesso em: 09 ago. 2018.

KREUTZ, L. Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil: instâncias de coordenação e estruturas de apoio. In: **Revista Brasileira de Educação**. n.15. Set/Out/Nov/Dez. 2000.

LADSON-BILLINGS, G.; HENRY, A. Confundindo as fronteiras: vozes da pedagogia libertadora africana nos Estados Unidos e Canadá. In: TRINDADE, A. L.; SANTOS, R. (orgs.) **Multiculturalismo: mil e uma faces da Escola**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MARTUSCELLI, P. N. O paradoxo da globalização e a migração infantil: algumas reflexões. In: **Política Migratória e o Paradoxo da Globalização**. VASCONCELOS, Ana Maria Nogales e BOTEGA, Tuíla (Orgs.). Série Migrações 19. Porto Alegre, EDIPUCRS. 2015, pp. 151-168.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Refúgio em Números**. 3 ed. Secretaria Nacional de Justiça, Ministério da Justiça, 2018.

MIYAHIRA, E. **Relação entre professor e família**: um estudo sobre alunos bolivianos e nordestinos na escola pública. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUCSP, 2015.

MOLINARI, S. G. S. **Imigração e Alfabetização**: alunos bolivianos no município de Guarulhos. Tese de Doutorado, São Paulo, PUCSP, 2016.

MORAES, Aline. Alemanha cria primeira lei para integração de migrantes e refugiados. In: **Agência Brasil**, 2016. (on-line). Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2016-04/alemanha-cria-primeira-lei-para-integracao-de-migrantes-e-refugiados>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

MOREIRA, A. F.; CÂMARA, M. J. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Multiculturalismo: Diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MURPHY, Loretta. Para os imigrantes, a barreira da linguagem é uma barreira à saúde. In: **Oi Canada**. 2013. (on-line). Disponível em: < <https://oicanada.com.br/25947/para-os-imigrantes-barreira-da-linguagem-e-uma-barreira-saude/>>. Acesso em 20 ago. 2018.

NOVARO, G. Migración y educación em Argentina: inclusión, exclusión y diferenciación en la relación familias-escuelas. In: RODRIGUES, L. M. O. (org.). **Imigração atual: dilemas, inserção social e escolarização – Brasil, Argentina e EUA**. São Paulo: Escuta, 2017.

OLIVEIRA, L. R. P. **Encontros e confrontos na escola**: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo. Dissertação de Mestrado, São Paulo, PUCSP, 2013.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Guerra na Síria aumentou número de solicitações de refúgio no Brasil**. (2017). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/gu>

erra-na-siria-aumentou-numero-de-solicitacoes-de-refugio-no-brasil-diz-estudo-do-ipea />. Acesso em: 09 ago. 2018.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Migração entre países latino-americanos deve continuar subindo, diz OIM**. 2016. (on-line). Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/migracao-entre-paises-latino-americanos-deve-continuar-subindo-diz-oim/>>. Acesso em 09 ago. 2018.

Organization for American States (OAS). **Convenção sobre Asilo Diplomático**. Disponível em: <<http://www.oas.org/juridico/portuguese/treaties/a-46.htm>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PENA, Rodolfo F. Alves. Regionalização Norte-Sul. In: **MUNDO EDUCAÇÃO: Geografia Humana** (on-line). Disponível em: <<https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/regionalizacao-norte-sul.htm>>. Acesso em: 09 ago. 2018.

PETRUS, R. Jovens imigrantes angolanos no Rio de Janeiro: redes sociais, identidade, segregação e estigma. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. PÓVOA NETO, H. e FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 311-332.

PÓVOA NETO, H e FERREIRA, A. P. Introdução. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. PÓVOA NETO, H. e FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 9-16.

RODRIGUES, E. C. V. **Relações interculturais no processo de escolarização em uma escola de fronteira**. Dissertação de Mestrado. Porto Velho, UFR0. 2015.

RODRIGUES, L. M. O. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. In: **Ponto e Vírgula**, n. 20, segundo semestre 2016, p. 56-82. São Paulo: PUCSP, 2016.

RODRIGUES, R. A. **As relações de gênero e o processo de aculturação de estudantes estrangeiros latino-americanos**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, PUCRS. 2007.

RODY, Gustavo Carino. Política na Venezuela: o fim de uma era? In: **Politize**, 2017 (on-line). Disponível em: <<http://www.politize.com.br/politica-venezuela/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

SAYAD, A. **La Doble Ausencia**: de las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Prefácio de Pierre Bourdieu. Coleção Autores, Textos y Temas. Ciencias Sociales, nº 77. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

_____. O que é um imigrante? In: **Imigração ou os Paradoxos da Alteridade**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998. pp. 45-72.

SEYFERTH, G. Imigração e (re)construção de identidades étnicas. In: **Cruzando Fronteiras Disciplinares: um panorama dos estudos migratórios**. PÓVOA NETO, H. e FERREIRA, A. P. (orgs.). Rio de Janeiro: Revan, 2005. pp. 17-34.

SILVEIRA JUNIOR, M. R. **A travessia que mancha o corpo:** imagens da imigração e a educação transitória. Tese de Doutorado. São Paulo, USP. 2008.

SOARES, C. F. **Imigrantes e Nacionais:** um estudo sobre as relações sociais em sala de aula. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUCSP. 2015.

TAYLOR, C. La política del reconocimiento. In: TAYLOR, C. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento.** Tradução de Monica Utrilla de Neira. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1993. P. 43-107.

ZOZZOLI, C. D. **A criança migrante no contexto escolar:** uma análise centrada na afetividade. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUCSP. 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
HISTÓRIA, POLÍTICA, SOCIEDADE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Marinaldo de Almeida Cunha, sou acadêmico do Doutorado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e pesquisador no projeto que investiga “**Educação multicultural e a inclusão do aluno imigrante**”, sob orientação da Profa. Dra. Leda Maria de Oliveira Rodrigues.

Considerando a crescente presença de alunos estrangeiros na escola brasileira, especialmente pelos recentes fluxos migratórios e, conseqüentemente, a abordagem desse tema nos trabalhos acadêmicos dos últimos anos que estudam a relação entre imigração e educação, esta pesquisa visa investigar o que vem sendo feito nas escolas e quais as perspectivas tanto dos estrangeiros sobre a educação brasileira quanto das escolas que necessitam incluir esta demanda.

Desta forma, você, então, está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) desta pesquisa que:

- Será realizada por meio de observações em sala de aula e de entrevistas que tem o objetivo de coletar informações acerca da percepção de alunos ou pais de alunos estrangeiros sobre a educação brasileira, especialmente sobre políticas educacionais voltadas para este público, sobre o acolhimento e sua inclusão dentro das escolas ou universidades.
- Caso lhe interesse, você poderá ter acesso às transcrições da entrevista após sua realização. Em conformidade ao estabelecido pelas normas éticas que regulam as pesquisas envolvendo seres humanos em nosso país, posso garantir-lhe: liberdade de adesão ou recusa de participação na pesquisa; liberdade para tirar seu consentimento a qualquer momento, bastando contatar o pesquisador abaixo assinalado; e sigilo das informações que forem dadas durante a pesquisa e relativa à sua identidade. Cabe, ainda, esclarecer, que as informações coletadas nesta pesquisa serão guardadas em local de acesso somente ao pesquisador e serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa. Informo, ainda, que as publicações que resultarem da investigação, manterão a garantia de sigilo e, portanto, preservarão a identidade e a privacidade dos participantes.

Sendo o que tinha a colocar, encontro-me disponível para contatos e outras informações, se necessárias, pelo telefone ([REDACTED]) – Marinaldo de A. Cunha.

Assinatura do participante ou responsável

Local e data

APÊNDICE II

Roteiro de entrevista com imigrantes no Brasil

BLOCO PESSOAL

01- QUAL O SEU NOME?

02- QUAL A SUA IDADE?

03- QUAL A SUA NACIONALIDADE? VOCÊ VEIO DE QUE PAÍS?

04- QUANDO CHEGOU AO BRASIL?

05- ANTES DE VIR PARA O BRASIL PASSOU POR OUTROS PAÍSES?

06- POR QUE VOCÊ ESCOLHEU O BRASIL?

07- VEIO PARA O BRASIL SOZINHO OU COM OUTRAS PESSOAS?

08- POR QUE JOÃO PESSOA? PASSOU POR OUTRA CIDADE AQUI NO BRASIL OU APENAS JOÃO PESSOA?

09- AQUI NA CIDADE VOCÊ VIVE ONDE E COM QUEM?

A) VOCÊ FALA SEU IDIOMA AQUI NO BRASIL?

B) VOCÊ SOFRE OU ACHA QUE SOFRE ALGUM TIPO DE PRECONCEITO AQUI NO BRASIL? DE QUE TIPO?

C) VOCÊ SENTE LIBERDADE DE EXPRESSAR A SUA CULTURA AQUI?

D) VOCÊ PRÁTICA ALGUMA RELIGIÃO? PRATICAVA LÁ NO SEU PAÍS?

E) O QUE AS PESSOAS NO BRASIL ACHAM DA SUA RELIGIÃO?

10- QUANDO VOCÊ SAIU DO SEU PAÍS, VOCÊ DEIXOU QUEM DA SUA FAMÍLIA POR LÁ?

11- COMO ELES ESTÃO?

12- O QUE ELES PENSAM SOBRE VOCÊ VIVER AQUI NO BRASIL?

13- ALGUÉM DA SUA FAMÍLIA TEM VONTADE DE VIR PARA O BRASIL TAMBÉM?

A) ALGUÉM JÁ VEIO OU VEM VISITAR VOCÊ AQUI?

14- E VOCÊ SENTE VONTADE DE VOLTAR PARA O SEU PAÍS?

15- VOCÊ GOSTARIA DE TRAZER ALGUÉM DE LÁ PARA VIVER AQUI? POR QUÊ?

EDUCAÇÃO E TRABALHO

10- O QUE VOCÊ FAZ AQUI?

A- ESTUDA? ONDE? HÁ QUANTO TEMPO? O QUE ACHA DA EDUCAÇÃO AQUI?

I) ONDE?

II) HÁ QUANTO TEMPO?

III) O QUE ACHA DA EDUCAÇÃO AQUI?

IV) EXISTE DIFERENÇA ENTRE A EDUCAÇÃO DAQUI E A DO SEU PAÍS? QUAL A MAIOR DIFERENÇA?

V) QUAL A SUA RELAÇÃO COM OS COLEGAS, PROFESSORES E FUNCIONÁRIOS NA UNIVERSIDADE?

VI) NA UNIVERSIDADE EXISTE ALGUM SETOR OU UNIDADE ESPECÍFICA PARA ALUNOS ESTRANGEIROS? COMO FUNCIONA E QUAIS OS SERVIÇOS PRESTADOS POR ELES?

VII) VOCÊ SE SENTE INCLUÍDO NA UNIVERSIDADE?

B- TRABALHA? ONDE? HÁ QUANTO TEMPO?

I) ONDE?

II) HÁ QUANTO TEMPO?

III) COMO É A SUA RELAÇÃO COM AS PESSOAS NO SEU TRABALHO?

FAMÍLIA E EDUCAÇÃO

11- VOCÊ É CASADO? SUA ESPOSA É DE ONDE?

12- HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ É CASADO?

13- VOCÊ TEM FILHOS?

A) ELES FALAM PORTUGUÊS? E O SEU IDIOMA?

B) VOCÊ ENSINA A CULTURA DO SEU PAÍS PARA SEUS FILHOS?

C) SEUS FILHOS ESTÃO NA ESCOLA? QUAL TIPO DE ESCOLA ELES FREQUENTAM?

D) QUEM OS ACOMPANHA MAIS NA ESCOLA?

E) A ESCOLA FAZ ALGUM TIPO DE MANIFESTAÇÃO PARA INCLUSÃO DA CULTURA DO SEU PAÍS NO COTIDIANO ESCOLAR DOS SEUS FILHOS?

F) VOCÊ SABE SE NA ESCOLA EXISTE ALGUM FUNCIONÁRIO ESPECÍFICO PARA TRABALHAR COM AS CRIANÇAS ESTRANGEIRAS?

G) VOCÊ ACHA QUE SEUS FILHOS SÃO INCLUÍDOS NA ESCOLA?

PERCEPÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO

14- O QUE VOCÊ ACHA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL? (DE FORMA GERAL)

15- SE VOCÊ PUDESSE MUDAR ALGUMA COISA NA EDUCAÇÃO NO BRASIL:

A) O QUE VOCÊ TIRARIA? (QUE ACHA DESNECESSÁRIO)

B) O QUE VOCÊ INCLUIRIA? (QUE ACHA NECESSÁRIO E NÃO TEM)

16- VOCÊ ACHA MELHOR A EDUCAÇÃO NO BRASIL OU NO SEU PAÍS? POR QUÊ?

APÊNDICE III

Roteiro de entrevista com brasileiros emigrados (Exemplo do Canadá)

ENTREVISTA COM BRASILEIRAS QUE MORAM NO CANADÁ E QUE TÊM FILHOS NA ESCOLA

Olá! Você está participando de uma pesquisa de Doutorado, na qual será analisada a relação entre imigração e educação. Se você foi selecionada para participar, é porque preenche os seguintes requisitos: a) é brasileira; c) mora no Canadá; d) tem filho(s). Os dados aqui coletados serão de uso exclusivo para este trabalho acadêmico e as informações fornecidas são totalmente sigilosas e de total responsabilidade deste pesquisador. Portanto, EM NENHUMA HIPÓTESE serão divulgados nomes ou quaisquer outras informações que podem causar algum dano ou constrangimento à entrevistada ou ao pesquisador. Ao aceitar responder/participar da pesquisa, está concordando com os termos apresentados.

Obrigado pelas contribuições com a pesquisa!

Dados do pesquisador (marinaldo.a.cunha@gmail.com)

Nome: Marinaldo de Almeida Cunha

Matrícula: [REDACTED]

Programa: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade

IES: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP)

ROTEIRO DE ENTREVISTA

Conjunto de perguntas 1: INFORMAÇÕES PESSOAIS

1- Qual o seu nome?

Resposta:

2- Qual a sua idade?

Resposta:

3- Qual a sua formação? E sua ocupação hoje?

Resposta:

4- Você é casada há quanto tempo?

Resposta:

5- Qual a nacionalidade do seu marido?

Resposta:

6- Quantos anos ele tem?

Resposta:

7- Qual a formação do seu marido? E a ocupação dele hoje?

Resposta:

8- Por que Canadá?

Resposta:

9- Há quanto tempo você está no Canadá?

Resposta:

10-Em qual região do Canadá vocês vivem?

Resposta:

11-Qual língua ou dialeto mais falado nesta região?

Resposta:

12-Antes de viver aí, onde moravam?

Resposta:

13-Você tem quantos filhos?

Resposta:

14-Ele(s) nasceu(nasceram) no Canadá ou em outro país?

Resposta:

15-Seu(s) filho(s) conhecem o Brasil?

Resposta:

16-Seu(s) filho(s) expressa(m) o desejo de morar no Brasil?

Resposta:

17-Qual o primeiro nome deles? (para registrar o sexo) E a respectiva idade?

Resposta:

18-Em momentos de família, seja em casa ou na rua, vocês costumam falar que língua?

Resposta:

19-Seu(s) filho(s) fala(m) português?

Resposta:

20-Você considera seu(s) filho(s) imigrantes?

Resposta:

21-Os filhos já frequentam a escola?

Resposta:

Conjunto de perguntas 2: ESCOLA DO(S) FILHO(S)

22-Seu(s) filho(s) já estudou(estudaram) no Brasil?

Resposta:

23-Seu(s) filho(s) foi(foram) alfabetizado(s) em que língua?

Resposta:

24-Há quanto tempo ele(s) frequenta(m) a escola?

Resposta:

25-A escola considera seu(s) filho(s) como imigrante(s)/estrangeiro(s)?

Resposta:

26-A escola que seu(s) filho(s) frequenta(m) é pública ou privada? Como é essa questão aí no Canadá?

Resposta:

27-Seu(s) filho(s) já expressou alguma vez o desejo de não voltar para a escola, seja por medo ou outro motivo? Se sim, qual motivo?

Resposta:

28-Em que nível/ano/série está(ão) na escola?

Resposta:

29-Quem mais acompanha o(s) filho(s) na escola, você, seu marido, ou outra pessoa (babá, avó, etc.)?

Resposta:

30-Você tem conhecimento se a escola tem atividades específicas para crianças de outras nacionalidades ou culturas que são diferentes da cultura local?

Resposta:

31-Em algum momento a escola procurou vocês para tratarem de algum assunto específico a respeito da cultura brasileira ou da língua portuguesa?

Resposta:

32-Você acha que seu(s) filho(s) é(são) totalmente incluído(s) na escola ou sente que falta alguma coisa/atividade ou iniciativa por parte da escola ou dos professores?

Resposta:

33- Como você avalia a educação dada a seu(s) filho(s) pela escola no Canadá?

Resposta:

34- Você acha que seu(s) filho(s) sofre(m) algum tipo de exclusão por ter(em) ascendência no Brasil?

Resposta:

Conjunto de perguntas 3: DIFERENÇAS ENTRE BRASIL E CANADÁ

35- Quais as suas impressões acerca da escola no Canadá?

Resposta:

36- Se você pudesse acrescentar ou retirar algo da escola aí no Canadá, o que você mudaria?

Resposta:

37- O que você pensa sobre a escola no Brasil?

Resposta:

38- Você matricularia seu filho numa escola pública brasileira?

Resposta:

39- Pelo que você conhece da escola no Brasil, o que você mudaria, seja acrescentando ou retirando da escola?

Resposta:

40- Você acha que manifestações culturais são importantes para promover a integração/inclusão de alunos estrangeiros ou filhos de estrangeiros no país novo?

Resposta:

41- Você acha mais importante que o aluno estrangeiro tenha sua cultura materna valorizada pela escola ou que ele incorpore o mais rapidamente a cultura local, abrindo mão de expressões ou traços herdados da família?

Resposta:

Conjunto de perguntas 4: VIDA COMO BRASILEIRA NO CANADÁ

42- Aí no Canadá vocês se relacionam mais com brasileiros, com canadenses ou com pessoas de outras nacionalidades?

Resposta:

43-Você costuma comemorar datas festivas brasileiras com a família?

Resposta:

44-Você se relaciona com algum grupo de brasileiros?

Resposta:

45-Essas reuniões ou eventos são frequentes? Como e onde costumam acontecer?

Resposta:

46-Você e sua família têm algum desejo de viver novamente no Brasil?

Resposta:

47-Você tem mais parentes no Canadá? Quantos e qual o grau de parentesco?

Resposta:

48-Vocês já receberam visita de algum parente seu ou do seu marido do Brasil desde que moram aqui?

Resposta:

49-Vocês costumam visitar o Brasil ou tem alguma viagem programada para cá?

Resposta:

Pergunta final:

50-Você já tinha ouvido falar no termo “Educação multicultural”? Se sim, em que contexto ou situação você ouviu essa expressão?

Resposta:

Comentários Adicionais (Use este espaço para comentários complementares ou algo que você queira acrescentar sobre a sua vida como imigrante e/ou algo que você ache necessário expressar)

Resposta:

ANEXOS

ANEXO I

Ficha de cadastro de aluno no censo escolar 2017.

 CENSO ESCOLAR 2017 MICRODADOS - CADASTRO DE ALUNO	
Código da Escola 	
IDENTIFICAÇÃO	
1 – Identificação única (código gerado pelo Inep) 	2 – Data de nascimento
3 – Sexo ☐ Masculino ☐ Feminino	4 – Cor/Raça ☐ Branca ☐ Preta ☐ Parda ☐ Amarela ☐ Indígena ☐ Não declarada
5 – Nacionalidade do aluno ☐ Brasileira ☐ Brasileira – nascido no exterior ou naturalizado ☐ Estrangeira	
6 – País de origem* 	7 – UF de nascimento
8 – Município de nascimento 	9 – Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação ☐ Sim ☐ Não
10a – Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	
Deficiência ☐ Baixa visão ☐ Deficiência física ☐ Surdocegueira ☐ Cegueira ☐ Deficiência intelectual ☐ Deficiência múltipla ☐ Deficiência auditiva ☐ Surdez	Transtorno global do desenvolvimento ☐ Autismo Infantil ☐ Síndrome de Rett ☐ Síndrome de Asperger ☐ Transtorno desintegrativo da infância
Altas habilidades/Superdotação ☐ Altas habilidades/Superdotação	
10b – Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros)*	
☐ Auxílio leitor ☐ Intérprete de Libras ☐ Auxílio-transcrição ☐ Leitura Labial ☐ Guia-Intérprete ☐ Prova Ampliada (Fonte tamanho 16)	☐ Prova Ampliada (Fonte tamanho 20) ☐ Prova em Braille ☐ Prova Ampliada (Fonte tamanho 24) ☐ Nenhum
ENDEREÇO RESIDENCIAL	
11 – Localização/Zona de residência ☐ Urbana ☐ Rural	
12 – UF 	13 – Município
DADOS VARIÁVEIS (início do ano corrente)	
14 – Nome da turma 	15 – Turma unificada ☐ Creche (0 a 3 anos) ☐ Pré-Escola (4 e 5 anos)

* Ver orientação no caderno de instruções.

16 – Turma multietapa, multi, correção de fluxo, EJA fundamental (anos iniciais e anos finais) ou curso técnico misto**Educação Infantil**☐ Creche ☐ Pré-Escola**Ensino Fundamental** Série Ano**Educação de Jovens e Adultos**☐ Anos iniciais ☐ Anos finais**Curso Técnico Misto**☐ Concomitante ☐ Subsequente**17 – Recebe escolarização em outro espaço (diferente da escola)**☐ Não recebe ☐ Em domicílio ☐ Em hospital**18 – Transporte escolar público**☐ Utiliza ☐ Não utiliza**19a – Poder Público responsável pelo transporte escolar**☐ Municipal ☐ Estadual**19b – Tipo de veículo utilizado no transporte escolar****Rodoviário**☐ Bicicleta ☐ Tração animal
☐ Micro-ônibus ☐ Vans/VW Kombi
☐ Ônibus ☐ Outro tipo de veículo rodoviário**Aquaviário/Embarcação**☐ Capacidade de até 5 alunos ☐ Capacidade de 5 a 15 alunos
☐ Capacidade de 15 a 35 alunos ☐ Capacidade acima de 35 alunos**Ferrovário**☐ Trem/Metrô**20 – Forma de ingresso do aluno (apenas para alunos de escolas federais)**

- ☐ Sem processo seletivo.
- ☐ Sorteio.
- ☐ Transferência.
- ☐ Exame de seleção sem reserva de vagas.
- ☐ Exame de seleção, vaga reservada para alunos da rede pública de ensino.
- ☐ Exame de seleção, vaga reservada para alunos da rede pública de ensino, com baixa renda.
- ☐ Exame de seleção, vaga reservada para alunos da rede pública de ensino, com baixa renda e autodeclarado preto, pardo ou indígena.
- ☐ Exame de seleção, vaga reservada para outros programas de ação afirmativa.
- ☐ Outra forma de ingresso.

N	Nome da Variável	Descrição da Variável	Tipo	Tam. ⁽ⁿ⁾	Categoria	Coleta por ano (7 ^a a 17 ^a edição)												Categorias diferentes em anos mais antigos
						07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17		
28	IN_TRANS_MICRO_ONIBUS	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar - Rodoviário (Micro-ônibus)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
29	IN_TRANS_ONIBUS	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar - Rodoviário (Ônibus)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
30	IN_TRANS_BICICLETA	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar - Rodoviário (Bicicleta)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
31	IN_TRANS_TR_ANIMAL	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar - Rodoviário (Tração Animal)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
32	IN_TRANS_OUTRO_VEICULO	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar - Rodoviário (Outro tipo de veículo rodoviário)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
33	IN_TRANS_EMBAR_ATE5	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar Aquaviário/Embarcação (Capacidade de até 5 alunos)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
34	IN_TRANS_EMBAR_5A15	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar Aquaviário/Embarcação (Capacidade de 5 a 15 alunos)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
35	IN_TRANS_EMBAR_15A35	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar Aquaviário/Embarcação (Capacidade de 15 a 35 alunos)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
36	IN_TRANS_EMBAR_35	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar Aquaviário/Embarcação (Capacidade acima de 35 alunos)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
37	IN_TRANS_TREM_METRO	Tipo de veículo utilizado no transporte escolar Ferrovário (Trem/Metrô)	Num	1	0 - Não utiliza 1 - Utiliza	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
38	IN_NECCESSIDADE_ESPECIAL	Aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
39	IN_CEGUEIRA	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (cegueira)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
40	IN_BAIXA_VISAO	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (baixa visão)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
41	IN_SURDEZ	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (surdez)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
42	IN_DEF_AUDITIVA	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência auditiva)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
43	IN_SURDOCEGUEIRA	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (surdocegueira)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
44	IN_DEF_FISICA	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência física)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
45	IN_DEF_INTELECTUAL	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência intelectual)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
46	IN_DEF_MULTIPLA	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (deficiência múltipla)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
47	IN_AUTISMO	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Autismo infantil)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
48	IN_SINDROME_ASFERGER	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Síndrome de Asperger)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
49	IN_SINDROME_RETT	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Síndrome de Rett)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
50	IN_TRANSORNO_DI	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (Transtorno desintegrativo da infância)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
51	IN_SUPERDOTACAO	Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação (altas habilidades/superdotação)	Num	1	0 - Não 1 - Sim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	-	
52	IN_RECURSO_LEDOR	Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros) - Auxílio Ledor	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
53	IN_RECURSO_TRANSCRICAO	Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros) - Auxílio-Transcrição	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
54	IN_RECURSO_INTERPRETE	Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros) - Guia-Intérprete	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
55	IN_RECURSO_LIBRAS	Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros) - Intérprete de Libras	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	
56	IN_RECURSO_LABIAL	Recursos necessários para a participação do aluno em avaliações do Inep (Prova Brasil, Saeb, outros) - Leitura Labial	Num	1	0 - Não 1 - Sim	-	-	-	-	-	0	0	0	0	0	0	-	

N	Nome da Variável	Descrição da Variável	Tipo	Tam. ⁽¹⁾	Categoria	Coleta por ano ("s"=sim, "-"=não)																	Categorias diferentes em anos mais antigos	
73	CO_ENTIDADE	Código da Escola	Num	8			07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17							
74	CO_REGIAO	Código da região geográfica	Num	1			s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s					
75	CO_MESORREGIAO	Código da mesorregião	Num	4			s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s					
76	CO_MICORREGIAO	Código da microrregião	Num	5			s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s					
77	CO_UF	Código UF da escola	Num	2			s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s					
78	CO_MUNICIPIO	Código Município da escola	Num	7			s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s					
79	CO_DISTRITO	Código completo do Distrito da escola	Num	9			s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s					
80	TP_DEPENDENCIA	Dependência Administrativa (Escola)	Num	1			1 - Federal	2 - Estadual	3 - Municipal	4 - Privada									-					
81	TP_LOCALIZACAO	Localização (Escola)	Num	1			1 - Urbana	2 - Rural											-					
82	TP_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA	Categoria da escola privada	Num	1			1 - Particular	2 - Comunitária	3 - Confessional	4 - Filantrópica									-					
83	IN_CONVENIADA_PP	Conveniada com o poder público (Escola)	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					
84	TP_CONVENIO_PODER_PUBLICO	Dependência do convênio com o poder público	Num	1			1 - Municipal	2 - Estadual	3 - Estadual e Municipal										Em 2008: 1 - Municipal 2 - Estadual					
85	IN_MANT_ESCOLA_PRIVADA_EMP	Mantenedora da escola privada - Empresa, grupo empresarial do setor privado ou pessoa física	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					
86	IN_MANT_ESCOLA_PRIVADA_ONG	Mantenedora da escola privada - Organização não governamental (ONG) - internacional ou nacional. Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (Oscip)	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					
87	IN_MANT_ESCOLA_PRIVADA_SIND	Mantenedora da escola privada - Sindicatos de trabalhadores ou patronais, associações e cooperativas.	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					
88	IN_MANT_ESCOLA_PRIVADA_SIST_S	Mantenedora da escola privada - Sistema S (Sesi, Senai, Sesc, Outros)	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					
89	IN_MANT_ESCOLA_PRIVADA_S_FINS	Mantenedora da escola privada - Instituições sem fins lucrativos	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					
90	TP_REGULAMENTACAO	Regulamentação/Autorização no conselho ou órgão municipal, estadual ou federal de educação	Num	1			0 - Não	1 - Sim	2 - Em tramitação										-					
91	TP_LOCALIZACAO_DIFERENCIADA	Localização diferenciada da escola	Num	1			0 - Não se aplica	1 - Área de assentamento	2 - Terra indígena	3 - Área remanescente de quilombos	4 - Unidade de uso sustentável	5 - Unidade de uso sustentável em terra indígena	6 - Unidade de uso sustentável em área remanescente de quilombos						De 2007 a 2011: 0 - Não se aplica 1 - Área de assentamento 2 - Terra indígena 3 - Área remanescente de quilombos					
92	IN_EDUCACAO_INDIGENA	Escola Indígena	Num	1			0 - Não	1 - Sim											-					

Notas: (1) Tamanho da variável. Não é o tamanho do campo.

(2) - As variáveis indicam o tempo médio diário de permanência do aluno em Atividades Complementares (AC) na mesma rede (NU_DUR_ATIV_COMP_MESMA_REDE) e em outras redes (NU_DUR_ATIV_COMP_OUTRAS_REDES) e em Atendimento Educacional Especializado (AEE) na mesma rede (NU_DUR_AEE_MESMA_REDE) e em outras redes (NU_DUR_AEE_OUTRAS_REDES). Esse tempo médio diário de permanência é calculado pela soma das durações semanais (considerada como o produto da duração da turma pelo número de dias em que a atividade ocorre) de todas as turmas em que o aluno tenha AC ou AEE que posteriormente é dividida por cinco, representando, desta forma, o tempo médio diário caso as atividades fossem igualmente distribuídas de segunda a sexta.

(3) - A classificação como "mesma rede" compara a dependência administrativa da matrícula de escolarização com a dependência administrativa das matrículas de Atividades Complementares (AC) ou de Atendimento Educacional Especializado (AEE) considerando os seguintes critérios: a) se a matrícula de escolarização for Federal, considera-se como "Mesma Rede" apenas as matrículas de AC ou AEE da rede Federal, independente do município ou estado da federação; b) se a matrícula de escolarização for Estadual, considera-se como "Mesma Rede" apenas as matrículas de AC ou AEE da rede Estadual do mesmo estado da federação; c) se a matrícula de escolarização for Municipal, considera-se como "Mesma Rede" apenas as matrículas de AC ou AEE da rede Municipal do mesmo município em que se encontra a matrícula de escolarização e d) se a matrícula de escolarização for Privada, considera-se como "Mesma Rede" as matrículas de AC ou AEE da rede Privada, independente do município ou estado da federação.

(4) - Coletada apenas em 2007.

784	ARE	EMIRADOS ÁRABES UNIDOS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
788	TUN	TUNÍSIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
792	TUR	TURQUIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
795	TKM	TURQUEMENISTÃO	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
796	TCA	ILHAS TURKS E CAICOS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
798	TUV	TUVALU	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
800	UGA	UGANDA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
804	UKR	UCRÂNIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
807	MKD	REPÚBLICA DA MACEDÔNIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
818	EGY	EGITO	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
826	GBR	REINO UNIDO DA GRÃ BREITANHA E IRLANDA DO NORTE	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
830		ILHAS DO CANAL	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
831	GGY	GUERNSEY	-	-	-	-	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
832	JEY	JERSEY	-	-	-	-	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
833	IMN	ILHAS DE MAN	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
834	TZA	TANZÂNIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
840	USA	ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
850	VIR	ILHAS VIRGENS AMERICANAS	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
854	BFA	BURQUINA FASO	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
858	URY	URUGUAI	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
860	UZB	UZBEQUISTÃO	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
862	VEN	VENEZUELA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
876	WLF	ILHAS WALLIS E FUTUNA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
882	WSM	SAMOA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
887	YEM	IÊMEN	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
894	ZMB	ZÂMBIA	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
999	OOO	OUTRA NACIONALIDADE ¹	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S	S
Códigos de País não coletados atualmente (códigos de uso histórico ² ou reservados ³)																	
530		ANTILHAS HOLANDESES	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
736		SUDÃO	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
890		IUGOSLÁVIA	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
200		TCHECOSLOVÁQUIA	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
810		UNIÃO SOVIÉTICA	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
582		ILHAS DO PACÍFICO	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
900		CORÉIA DO NORTE/CORÉIA DO SUL	S	S	S	S	S	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: ONU/OCDE (adaptação e tradução Deed/Inep)

Notas: 1) Os códigos 339 e 999 não estão presentes na tabela original da ONU/OCDE; 2) códigos da tabela das Nações Unidas reservados para uso histórico (<http://unstats.un.org/unsd/methods/m49/m49chang.htm>) - Países não existentes atualmente; 3) Como a tabela de Países disponível no sistema de 2007 a 2010 apresentava apenas a categoria "CORÉIA", sem distinção entre Coreia do Sul e Coreia do Norte, foi adotado o código reservado (<http://undocs.org/ST/ESA/STAT/SER.M/49/REV.4>) "900" nesse mesmo período para indicar essa coleta conjunta (Coreia do Norte/Coreia do Sul) - de 2011 em diante, a coleta foi realizada nos códigos 408 ("COREIA DO NORTE") e 410 ("COREIA DO SUL").

ANEXO IV

Tabela etapas de ensino.

Tabela de Etapas de Ensino
(relativo à variável TP_ETAPA_ENSINO das tabelas de matrícula, turma e docente)

Legenda:

■ Início da coleta em 2015

Aplicável somente às tabelas de turma e docente

Código	Nome Etapa	Coleta por ano ("s"=sim; "-"=não)											
		07	08	09	10	11	12	13	14	15	16	17	
1	Educação Infantil - Creche (0 a 3 anos)	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
2	Educação Infantil - Pré-escola (4 e 5 anos)	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
3	Educação Infantil - Unificada (0 a 5 anos)	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
4	Ensino Fundamental de 8 anos - 1ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
5	Ensino Fundamental de 8 anos - 2ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
6	Ensino Fundamental de 8 anos - 3ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
7	Ensino Fundamental de 8 anos - 4ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
8	Ensino Fundamental de 8 anos - 5ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
9	Ensino Fundamental de 8 anos - 6ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
10	Ensino Fundamental de 8 anos - 7ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
11	Ensino Fundamental de 8 anos - 8ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
12	Ensino Fundamental de 8 anos - Multi	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
13	Ensino Fundamental de 8 anos - Correção de Fluxo	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
14	Ensino Fundamental de 9 anos - 1º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
15	Ensino Fundamental de 9 anos - 2º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
16	Ensino Fundamental de 9 anos - 3º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
17	Ensino Fundamental de 9 anos - 4º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
18	Ensino Fundamental de 9 anos - 5º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
19	Ensino Fundamental de 9 anos - 6º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
20	Ensino Fundamental de 9 anos - 7º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
21	Ensino Fundamental de 9 anos - 8º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
22	Ensino Fundamental de 9 anos - Multi	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
23	Ensino Fundamental de 9 anos - Correção de Fluxo	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
24	Ensino Fundamental de 8 e 9 anos - Multi 8 e 9 anos	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
25	Ensino Médio - 1ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
26	Ensino Médio - 2ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
27	Ensino Médio - 3ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
28	Ensino Médio - 4ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
29	Ensino Médio - Não Seriada	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
30	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 1ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
31	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 2ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
32	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 3ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
33	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) 4ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
34	Curso Técnico Integrado (Ensino Médio Integrado) Não Seriada	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
35	Ensino Médio - Normal/Magistério 1ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
36	Ensino Médio - Normal/Magistério 2ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
37	Ensino Médio - Normal/Magistério 3ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
38	Ensino Médio - Normal/Magistério 4ª Série	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
39	Curso Técnico - Concomitante	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
40	Curso Técnico - Subsequente	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
41	Ensino Fundamental de 9 anos - 9º Ano	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
56	Educação Infantil e Ensino Fundamental (8 e 9 anos) Multietapa	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
64	Curso Técnico Misto	-	-	-	s	s	s	s	s	s	s	s	
65	EJA - Ensino Fundamental - Projovem Urbano	-	-	-	-	-	s	s	s	s	s	s	
67	Curso FIC Integrado na modalidade EJA - Nível Médio	-	-	-	-	-	-	-	-	s	s	s	
68	Curso FIC Concomitante	-	-	-	-	-	-	-	-	s	s	s	
69	EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
70	EJA - Ensino Fundamental - Anos finais	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
71	EJA - Ensino Médio	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
72	EJA - Ensino Fundamental - Anos Iniciais e Anos finais¹	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	
73	Curso FIC Integrado na modalidade EJA - Nível Fundamental (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Fundamental)	-	-	-	s	s	s	s	s	s	s	s	
74	Curso Técnico Integrado na Modalidade EJA (EJA integrada à Educação Profissional de Nível Médio)	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	