



EDUCAÇÃO PARA IMIGRANTES EM CARTAS – O QUE AS/OS EDUCADORAS/ES TÊM A DIZER?

Adriana de Carvalho Alves Braga*
João Clemente de Souza Neto**

Resumo: Este artigo apresenta reflexões sobre a educação para imigrantes por meio da análise de cartas escritas por educadoras/es que trabalham com estudantes imigrantes em uma escola da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. As cartas trazem uma posição privilegiada sobre o tema, pois evidenciam a percepção daqueles que convivem cotidianamente com os dilemas e as possibilidades que o trabalho com estudantes imigrantes proporciona. Esses documentos, que foram recolhidos em uma oficina de formação pedagógica, são analisados sob a perspectiva da pedagogia crítica intercultural e fornecem algumas pistas sobre como as escolas têm se organizado para atender a comunidade imigrante. Além de evidenciarem as dificuldades, as/os educadoras/es apresentam demandas muito específicas em suas narrativas – necessidade de intercâmbios pedagógicos, cursos de língua espanhola, adequação do currículo e do sistema de ensino – e demonstram que não são passivas/os nem inertes, pois, mediante o contexto no qual atuam, são capazes de não apenas identificar os desafios, mas de sinalizar encaminhamentos e ações, propondo a construção de políticas públicas que possam solucionar essas dificuldades. As cartas nos brindam ainda com relatos sensíveis sobre o dia a dia da sala de aula e de como têm se efetivado, na prática, a acolhida e a visibilidade dos estudantes imigrantes a partir do desvelamento da cultura escolar.

Palavras-chave: Educação para imigrantes. Cultura escolar. Formação de professores. Interculturalidade. Políticas públicas em educação.

* Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Mestre em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo (USP). Professora da Rede Municipal de Ensino de São Paulo. *E-mail:* andritsena@hotmail.com

** Doutor em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). Professor adjunto do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, do Curso de Graduação em Pedagogia e líder do Grupo de Pedagogia Social da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Membro do Instituto Catequético Secular São José e da Pastoral do Menor da Região Episcopal Lapa. *E-mail:* j.clemente@uol.com.br

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes imigrantes nas escolas públicas paulistanas é um dos desafios da educação na cidade de São Paulo, especialmente por conta da dificuldade de se construir estratégias pedagógicas que efetivem o direito à educação desses estudantes e de se promoverem mecanismos de acesso, permanência e terminalidade.

Em relação ao acesso e à terminalidade, o município de São Paulo tem fixadas normatizações que garantem a regularização da documentação escolar. Contudo, quando nos debruçamos sobre as condições de permanência, ainda se observa a inexistência de diretrizes. Para compreendermos a magnitude do desafio de garantir a permanência de estudantes imigrantes com qualidade, é necessário adentrar o interior da cultura escolar e ouvir os educadores comprometidos com esse acolhimento.

As percepções e reflexões que os profissionais da educação constroem a partir de seu ofício são elementos que merecem ser investigados, uma vez que é a partir do desvelamento dos contextos nos quais atuam esses educadores que poderemos compreender como se dá o acolhimento dos imigrantes no interior das unidades educacionais. Apesar da garantia de acesso – por meio das matrículas –, algumas pesquisas (JULIANO, 1993; SILVA, 2014) indicam que ainda se vivencia uma realidade de invisibilidade, estereotipia e diversas formas de discriminação social que reverberam no ambiente escolar, o que causa entraves para a socialização, o acolhimento e a aprendizagem desses alunos. Essa invisibilidade decorre, em grande medida, da permanência de um currículo e uma cultura escolares que se propõem a ignorar a diferença cultural como elemento propulsor das aprendizagens e encampam uma educação que reproduz a hegemonia monocultural e fortalece a desigualdade social, não reconhecendo a diferença que constitui o espaço escolar.

No que se refere à constituição desse ambiente multicultural na cidade de São Paulo, as pesquisas indicam que é um ganho para a cultura escolar tanto no âmbito das relações sociais quanto no alargamento de perspectivas perante o mundo e o conhecimento. Ao refletir sobre o ambiente multicultural das escolas espanholas, Juliano (1993, p. 71) propõe que

[...] se pode inferir que a situação multicultural dentro das escolas, ao invés de ser um problema a solucionar, pode propiciar a construção de um âmbito mais favorável para que se desenvolvam no alunado as possibilidades de análise racional, percepção de relações abstratas e capacidade de interpretar códigos diversos¹.

1 - [...] se puede inferir que la situación multicultural dentro de las escuelas, en lugar de ser un problema a solucionar, puede propiciarse por constituir el ámbito más favorable para que desarrollen en el alumnado las posibilidades de análisis racional, percepción de relaciones abstractas y capacidad de interpretar códigos diversos.

Compreender a presença de estudantes imigrantes nas escolas como um elemento favorável para a apreensão do conhecimento e não como um "problema" ou uma "questão" a ser resolvida é um passo importante, contudo não é o suficiente. É preciso ter em conta que são as relações horizontais e o diálogo entre as culturas que produzem as condições necessárias para propiciar a aprendizagem mútua. Essas condições são criadas quando a concepção de educação partilhada pelo grupo de educadores converge para a perspectiva da interculturalidade, o que constituiria, a nosso ver, um parâmetro da educação de qualidade.

A qualidade do ensino se constitui num exercício pedagógico de rejeição a qualquer forma de discriminação. Uma educação discriminadora em sua base é de má qualidade. A entrada do imigrante na cena da escola nos ajuda a construir um ensino de qualidade, uma vez que a educação, por princípio, tem que ser humanizadora, civilizatória.

A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero, ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. [...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem que ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. [...] Por outro lado, quanto mais me assumo como estou sendo e percebo as razões de ser ou de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz, necessariamente, sujeito também (FREIRE, 2002, p. 17-18.)

A escola tem que construir uma cultura fundada na ética da convivência humana, voltada para o respeito aos múltiplos saberes, com o propósito de criar as condições para o desenvolvimento da vocação ontológica do ser. Os processos de libertação do indivíduo são também processos de libertação da história e das estruturas sociais.

O objetivo deste artigo é desvelar a situação do aluno imigrante na escola por meio da percepção de educadores. Apresentamos as reflexões que resultam de uma atividade realizada com educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo, na zona norte da cidade. Cada um deles foi convidado a escrever uma carta direcionada a uma criança, família ou autoridade. As cartas dão a dimensão dos desafios e revelam o que ocorre no interior das escolas, fornecendo pistas de como os professores, gestores e demais funcionários têm refletido sobre o atendimento aos estudantes imigrantes.

CONTEXTO DE PRODUÇÃO DAS CARTAS

O site Dados Abertos² da prefeitura de São Paulo aponta que, atualmente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo, existem 4.336 matrículas de estudantes imigrantes. Esses dados não discriminam a situação documental, tampouco apontam a modalidade de ensino – educação infantil, ensino fundamental, educação profissional ou educação de jovens e adultos – em que se concentram essas matrículas. Contudo, é possível georreferenciar esses dados, uma vez que eles estão organizados por regiões, sendo elencadas as nacionalidades desses estudantes. A Tabela 1 mostra a distribuição dessas matrículas nas 13 Diretorias Regionais de Educação (DREs), órgãos regionais aos quais estão vinculadas as unidades educacionais.

Tabela 1 Distribuição de matrículas de imigrantes por Diretoria Regional de Educação

| <i>DRE</i> | <i>Matrículas</i> |
|-----------------------|-------------------|
| Butantã | 63 |
| Campo Limpo | 94 |
| Capela do Socorro | 57 |
| Freguesia/Brasilândia | 367 |
| Guaianases | 171 |
| Ipiranga | 443 |
| Itaquera | 309 |
| Jaçanã/Tremembé | 887 |
| Penha | 1.077 |
| Pirituba | 515 |
| Santo Amaro | 46 |
| São Mateus | 151 |
| São Miguel | 156 |
| Total | 4.336 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados apresentados no portal Dados Abertos da prefeitura de São Paulo.

Quando analisamos os dados, podemos observar que, das 4.336 matrículas de imigrantes, 2.409 estão distribuídas nas DREs Penha, Jaçanã/Tremembé e Pirituba, o que corresponde a 55% das matrículas de imigrantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

2 - Disponível em: http://dados.prefeitura.sp.gov.br/pt_PT/dataset/educandos-estrangeiros-por-nacionalidade/resource/f89f5cb3-6446-4e86-a150-d5f792fd3c66. Acesso em: 5 maio 2019.

Além de apresentarem as regiões em que se localizam as matrículas, os dados publicizados pela prefeitura revelam as nacionalidades desses estudantes, e localizamos matrículas de estudantes oriundos de 83 países dos cinco continentes. Na Tabela 2, elencamos as dez nacionalidades com a maior quantidade de matrículas.

Tabela 2 As nacionalidades mais expressivas numericamente na Rede Municipal de Ensino de São Paulo

| Nacionalidade | Quantidade |
|---------------|------------|
| Bolívia | 2.201 |
| Haiti | 682 |
| Angola | 422 |
| Paraguai | 134 |
| Japão | 116 |
| Peru | 104 |
| Argentina | 97 |
| Congo | 61 |
| Colômbia | 46 |
| Venezuela | 41 |

Fonte: Elaborada pelos autores com base nos dados apresentados no portal Dados Abertos da prefeitura de São Paulo.

A escola em que realizamos a atividade de escrita das cartas é uma unidade que recebe as matrículas de imigrantes regionais, especialmente de estudantes bolivianos. Como podemos observar nos dados sistematizados na Tabela 2, os bolivianos compõem cerca de 50% das matrículas de imigrantes. Quando analisamos esses dados com o objetivo de identificar a presença dos latino-americanos e caribenhos, contabilizamos 3.381 matrículas, o que corresponde a 78% das matrículas de imigrantes na Rede Municipal de Ensino de São Paulo.

A oficina de escrita das cartas foi realizada em maio de 2018, contudo já estávamos em contato com os educadores havia um tempo, quando pudemos realizar diálogos com eles nos momentos de formação continuada. Nas nossas incursões, pudemos constatar que a presença massiva de estudantes imigrantes tem gerado uma série de angústias entre os docentes e funcionários, que têm buscado refletir sobre os dilemas e construir ações educativas que proporcionem a visibilidade e a valorização desses sujeitos. Uma das ações que demonstraram esse comprometimento da equipe escolar foi o convite, por parte da gestão da escola, para que contribuísse nos momentos de formação continuada durante o horário de expediente.

Na Rede Municipal de Ensino de São Paulo existe a ampliação da jornada docente por meio da Jornada Especial Integral de Formação (Jeif), o que garante aos professores uma

carga horária adicional de dez horas de efetivo trabalho por semana. Nesse tempo, os educadores realizam atividades de formação, registros, pesquisas e discussões coletivas sobre o contexto escolar e o ofício docente. Além da Jeif, são realizadas reuniões pedagógicas que incluem todos os funcionários da escola. Acompanhamos essas reuniões e foi justamente num desses momentos que propusemos a escrita de cartas.

Para iniciar a discussão sobre as cartas, a pesquisadora levou uma carta escrita anteriormente, na qual apontava sua expectativa em relação àquele momento formativo. Feita a leitura desse documento por uma das educadoras, foi proposta a escrita das cartas. A orientação foi que os educadores escrevessem uma carta para alguns destinatários: ao estudante imigrante, à família dele, ao órgão central ou regional (DRE ou Secretaria Municipal de Educação – SME) ou à escola de origem desse estudante (no exterior). Os grupos optaram pelo destinatário previamente nomeado no cabeçalho de uma folha de sulfite impressa com as linhas destinadas para a escrita. Ao todo foram escritas dez cartas que expressam as dificuldades enfrentadas no trabalho cotidiano desses educadores, e esses documentos serão objeto de análise e reflexão neste artigo. As cartas estão apresentadas na íntegra, e, para preservarmos a identidade dos educadores, dos estudantes e da instituição, criamos nomes fictícios na transcrição dos documentos. Adotamos a técnica de cartas para coletar informações porque elas sempre foram utilizadas na história como uma forma de comunicação entre sujeitos de diferentes espaços.

As cartas aparecem como uma fonte documental para estudiosos da arquivologia, que sempre se debruçaram sobre elas para compreender o cotidiano de um determinado povo. Na cultura brasileira e da América Latina, as cartas cumprem um papel essencial como formas de intercomunicação, formação e manutenção de vínculos. No Brasil, a primeira carta mais importante foi a de Pero Vaz de Caminha e muitas outras se seguiram na história do país. O tema das cartas foi abordado na literatura e no cinema, a exemplo de *Central do Brasil*, filme dirigido por Walter Salles, escrito por João Emanuel Carneiro e Marcos Bernstein. A personagem principal é uma professora que escreve cartas para pessoas analfabetas na Estação Central do Brasil. O hábito de escrever cartas está presente no cotidiano das pessoas. Elas expressam experiências, sentimentos e emoções. Muitos intelectuais e políticos têm construídas suas biografias a partir de suas cartas, assim como muitos educadores utilizaram as cartas como meios para alfabetizar. A carta é uma temática sempre presente na cultura escolar.

CARTAS À ESCOLA DE ORIGEM DO ESTUDANTE IMIGRANTE

Consideramos importante que algumas cartas fossem direcionadas à escola de origem do imigrante, pois poderíamos obter uma narrativa que revelasse as expectativas dos educado-

res em relação ao espaço educativo de origem do estudante, uma vez que existe uma vaga ideia de como seria essa instituição.

Ao todo, três grupos de educadores escolheram dirigir suas missivas à escola de origem, cujo conteúdo apresentamos a seguir.

Carta 1

À direção da Escola Nacional da Bolívia,
Caro Diretor, é com grande satisfação lhe comunicar que recebemos o aluno Juan para cursar o 1º ano do ensino fundamental no período vespertino e o aluno Marcos, do 5º ano do mesmo período para cursarem o ano letivo de 2018.
Percebemos dificuldades nas práticas educativas e nas relações interpessoais dos mesmos. Gostaríamos de receber relações de intercâmbio de metodologias de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e culturais para superarmos dificuldades apresentadas pelos alunos para amenizar a diferença cultural e comportamental, para um melhor desenvolvimento dos mesmos, para que possamos acolher de uma melhor forma, adequando-os a nossa realidade.

A carta 1 é um documento que pode ser entendido em três partes. A primeira é a afirmação de que podem ser percebidas dificuldades nas "práticas educativas" – seria dos professores? – e nas "relações interpessoais"; a segunda é o interesse em conhecer as "metodologias de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e culturais" por meio de um intercâmbio como estratégias para "amenizar a diferença" e superar as dificuldades; e a última seria a compreensão de que, de posse dessas ferramentas, a escola poderia criar condições para que os estudantes se adequassem à "nossa realidade".

A carta diz respeito à adaptação de estudantes imigrantes, e, em virtude disso, é fundamental realizarmos as reflexões a partir do referencial que discuta a constituição da identidade mediante a diferença, pois temos que considerar que na escola esses estudantes expressam concretamente a existência de culturas diversas. Ao tratar da identidade e da diferença, Silva (2014, p. 75-76) assinala que as afirmações sobre a diferença só fazem sentido quando analisadas em relação à identidade, e, para ele, "a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença", e, nessa perspectiva, a diferença é um produto social simbólico e discursivo em estreito diálogo com o conceito de identidade, e é com esse enfoque que podemos analisar a carta 1. Compreendemos que todo o esforço de comunicação, corporificado por meio do desejo de "intercâmbio" para conhecer as práticas culturais do local de origem do aluno, tem como finalidades "superar a dificuldade", "amenizar a diferença" – superação entendida como pressuposto para o desenvolvimento desse estudante – e acolher. Tomando em conta a contribuição de Silva (2014), podemos

estabelecer uma correlação entre "a nossa realidade" e o conceito de identidade. A partir dessa inferência, é interessante notar que o objetivo último é a adequação daqueles sujeitos diversos ao que é nosso, ou seja, a nossa identidade e a nossa cultura nacional.

Carta 2

Prezada Diretora,

Somos professores da escola municipal da Zona Norte, na cidade de São Paulo – Brasil.

Recebemos o aluno Pedro, estudante do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Escrevemos esta com o intuito de receber maiores informações sobre sua escola anterior.

Percebemos que o aluno apresenta dificuldade de integração com a nossa escola e cultura, por isso, gostaríamos de propor uma parceria de troca de informações para minimizar os problemas gerados por essa mudança.

Desde já, agradecemos e aguardamos.

Atenciosamente,

Professores

A carta 2, escrita por professores, apesar de apresentar um teor semelhante ao documento anterior, adiciona outros elementos interessantes para a reflexão. Há o interesse em receber as informações sobre "sua escola anterior", contudo é reconhecido um impacto causado pela mudança (de país), e, por meio da "troca de informações", os participantes acreditam que poderão entender o problema, minimizando-o. Em comum com o documento anterior, vemos a permanência da ideia de "dificuldade de integração". Em que pese o uso do termo "acolher" no documento anterior, ambas as cartas partem do princípio da necessidade de integração ao novo ambiente.

Consideramos pertinente tomar a sentença "dificuldade de integração com a nossa escola e cultura" para refletir sobre a cultura e a escola brasileiras em perspectiva. Essa sentença, rica em significado, está embebida na relação "identidade *versus* diferença", contudo podemos avançar, por meio dos estudos sobre a constituição da cultura nacional, para investigar o que é "a nossa cultura" e a "nossa escola" em contraposição ao que é "deles", dos diferentes. Essa sensação do que seria o "nosso" foi explorada por Hall (2015) por meio da ideia de comunidades imaginadas. Hall (2015, p. 31) questiona: "que estratégias representacionais são acionadas para construir o nosso senso comum sobre o pertencimento ou identidade nacional?". Como possíveis respostas, o autor aponta cinco elementos: a *narrativa de nação*, que representa (por meio da literatura, dos símbolos e da mídia) a experiência partilhada pelos membros da comunidade imaginada; a ênfase nas *origens*, que seria um apego ao que já foi conquistado e consolidado historicamente por um povo; o apego à *tradição*, de modo que os valores e costumes sejam sistematicamente inculcados e repetidos (mesmo que sua

origem seja duvidosa); o mito fundacional, relacionado à origem de um povo (seu caráter nacional) e a um passado distante; e a ideia de *povo puro* e *original*, que raramente persiste e exercita o poder (HALL, 2015, p. 31-33). Logo, a ideia da nossa cultura brasileira à qual os estudantes imigrantes deveriam se incorporar, adaptar ou integrar parte de alguns desses pressupostos. Possivelmente, se nos detivermos no diálogo com quem escreveu essa carta 2, dificilmente chegaríamos a um acordo sobre o que seria a cultura nacional e, possivelmente, a ênfase maior do discurso estaria detida nas narrativas ligadas aos costumes, aos valores e à linguagem dessa experiência social partilhada. E é a essa experiência complexa que os imigrantes devem ser incorporados.

Carta 3

Nesta semana, a EMEF da Zona Norte recebeu o aluno Diego no quarto ano do Ensino Fundamental I e gostaríamos de saber a respeito do aluno de forma integral: o que ele gosta? Quais são suas habilidades? Como é o seu relacionamento com os colegas? Como é a relação da família com a instituição?

Comprometemo-nos a dar um retorno a partir dos dados informados como foi sua adaptação ao Brasil. Acreditamos que estas trocas são fundamentais para uma melhor adaptação do Diego e para as instituições educacionais envolvidas no processo.

Sem mais e grata desde já, subscrevo-me.

Professora

A carta 3 diverge em conteúdo e concepção quando contrastada com os outros dois documentos, pois ela se inicia com a preocupação em "saber a respeito do aluno de forma integral". Essa integralidade é descrita como os gostos, as habilidades e as relações, incluindo-se o desejo de saber sobre a família e sua relação com a instituição. É interessante observar que a proposta de intercâmbio de informações proposta por essa carta se compromete a devolver informações sobre o menino e sua adaptação à nova escola.

O uso do termo adaptação ainda evidencia uma perspectiva anterior à de acolhimento, mas denota uma posição de reconhecimento em relação à diferença: ela existe e deve ser acolhida. Contudo, há que se observar quanto esse universo multicultural na escola opera transformações no estudante imigrante, a partir da percepção de que ele é o "diferente" naquele contexto educativo. As pesquisas sobre a migração e a identidade indicam que o deslocamento representa uma ruptura e uma possibilidade de redefinição identitária, e, para Silva (2005), nesse processo migratório a cultura não se perde nem se funde, mas concentra-se em alguns traços – língua, festas – que cumprem o papel de diferenciar culturalmente em situações específicas e remarcar essas diferenças quando necessário. Ao refletir sobre os resultados dos processos migratórios e a cultura, fruto de pesquisa realizada nas comunida-

des de imigrantes bolivianos, o autor pondera que, "ao entrar em contato com outra cultura, uma nova forma de ver o mundo, o imigrante terá que reelaborar a sua própria visão, incorporando novos valores e tradições que irão nortear a sua vida no local de destino" (SILVA, 2005, p. 45). Logo, é interessante retomar o conteúdo da carta 3 especialmente quando são solicitadas informações sobre como o estudante e sua família se relacionavam com a instituição escolar e com a cultura escolar. Tendo em vista que o processo migratório acarreta essa reelaboração identitária condicionada ao contexto de destino, indubitavelmente novas formas de relações são construídas.

As preocupações que aparecem nas cartas dos educadores fazem parte de uma proposta pedagógica que tem a interculturalidade como pano de fundo e o pressuposto de que educandos e educadores são sujeitos e produtores de conhecimento. Se acreditamos que uma outra escola é possível, as diferenças não são impedimentos pedagógicos, mas oportunidades formativas para todos. A questão é quando as diferenças se transformam em desigualdade e a prática pedagógica numa pedagogia de humilhação. Com isso não queremos apresentar o educador como inventor de novas práticas pedagógicas, mas como alguém que sabe olhar, escutar e compreender a situação do educando à sua frente. O que nos parece é que as cartas revelam essa preocupação. De fato, os sujeitos que estão no interior da escola devem ter compromisso com a transformação, por meio de um exercício crítico e analítico das múltiplas situações em que estão envolvidos os alunos.

CARTAS À FAMÍLIA DE UM/A ESTUDANTE IMIGRANTE

Quando sugerimos a escrita de cartas à família dos estudantes, nossa intenção foi recolher dos educadores as expectativas que eles têm em relação à participação dessas famílias na escola. Dois grupos optaram por escrever as cartas para esse destinatário.

Carta 4

Prezados pais, responsável:

Observamos que seu filho ao longo dos dias tem apresentado problemas de saúde e relacionamento com os colegas devido a sua timidez.

Como consequência a sua aprendizagem está abaixo das expectativas, sendo necessário a presença do responsável para esclarecer a real situação do aluno para que possamos tomar as providências necessárias para que ele avance. Gratas pela atenção.

Professoras.

Os educadores que escreveram a carta 4 salientam que, na observação cotidiana, puderam constatar que o estudante tem "problemas de saúde" e de "relacionamento", atribuindo à timidez essa dificuldade de relacionamento, e, como consequência, observam o baixo desempenho na aprendizagem. Solicitam a presença da família para tomar as providências necessárias visando ao avanço. Na análise dessa carta, devemos descartar a observação sobre a saúde – uma vez que não foi mencionado o tipo de problema – e nos deter na reflexão sobre a timidez e a aprendizagem. Que contribuições poderia fazer a família para equacionar o problema do estudante? Que intervenções poderiam fazer os educadores para que esse estudante "avance" na aquisição dos conhecimentos?

Carta 5

Prezada Família Mamani,

O aluno Rafael apresenta bom desenvolvimento nas aulas de Arte, porém notamos uma certa dificuldade na compreensão das demais matérias e vem apresentando muita sonolência durante as aulas, bem como dificuldade de interagir com o grupo escolar.

No que diz respeito à língua portuguesa, o aluno pode ter aulas complementares na EMEF do Bom Retiro oferecida especialmente a alunos imigrantes.

Gostaríamos de saber se existe alguma forma de os senhores nos auxiliarem no entendimento desse cansaço e sonolência que o aluno apresenta.

Deixamos também um convite aos senhores para que visitem a escola e conversem com a gestão.

Atenciosamente

A carta 5 se inicia com uma perspectiva positivada da aprendizagem do estudante, uma vez que salienta sua habilidade com a linguagem artística. Quando tratamos de compreender a aquisição de habilidades, é importante retomar a produção de Zabala (1998), que sugere a organização da natureza das aprendizagens em tipologias, que podem ser factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais. Contudo, há a prevenção do autor de que a organização sugerida tem a finalidade de ajudar a compreender os processos cognitivos, já que essas aprendizagens não se encontram separadas nas estruturas do conhecimento. Quando os educadores evidenciam essa habilidade em artes – que poderíamos vincular ao escopo das aprendizagens procedimentais –, supomos que a natureza das defasagens "das demais matérias" se sobrepõe, levando ao diagnóstico da não aprendizagem. Na proposição de Zabala (1998, p. 43), a aprendizagem de conteúdos procedimentais se refere à concretização de ações ordenadas com vistas a atingir um objetivo, o que "inclui entre outras coisas as regras, técnicas, os métodos, as destrezas ou habilidades, as estratégias, os procedimentos". Logo, as habilidades de classificação, como comunicação oral e desenho, e as destrezas, como o recorte, a pintura e o deslocamento

corporal, podem ser compreendidas no escopo dos conteúdos procedimentais que, de acordo com o autor, são os conhecimentos que se aprendem fazendo.

E quais seriam, então, na visão desse autor, a natureza das outras aprendizagens e as dificuldades dos estudantes imigrantes em aprendê-las? Em relação aos conteúdos conceituais, Zabala (1998) sugere que se apossar de conceitos seria compreender determinado fato ou fenômeno, e essa capacidade ultrapassa a reprodução de informações. Nesse sentido, apreender conceitos implica construir ideias acerca do aprendido. Já em relação aos conteúdos atitudinais, considera-se que eles podem englobar uma série de conteúdos agrupados em valores, atitudes e normas, os quais são entendidos como "princípios ou ideias éticas que permitem às pessoas emitir um juízo", tais como a solidariedade, o respeito e a liberdade; as atitudes seriam "tendências ou predisposições relativamente estáveis das pessoas para atuar de certa maneira" que podem ser expressas por meio dos verbos cooperar, ajudar, participar; já as normas se assentam nos "padrões ou regras de comportamento que devemos seguir em determinadas situações. [...] As normas constituem a forma pactuada de realizar certos valores compartilhados por uma coletividade e indicam o que pode se fazer neste grupo" (ZABALA, 1998, p. 46-47).

Acreditamos que na dimensão atitudinal do conteúdo se expressam as compreensões dos estudantes imigrantes em relação à cultura escolar, pois, se considerarmos que o deslocamento pelo espaço escolar pressupõe a compreensão das regras partilhadas por aquela coletividade e sujeição a elas, o percurso trilhado na aquisição dessas regras ocorre, indubitavelmente, em diálogo com os significados já constituídos por esses estudantes sobre o espaço escolar em suas comunidades de origem. E é nesse âmbito que se insere, a nosso ver, a "dificuldade em interagir com o grupo escolar".

Outro elemento instigante que a carta 5 revela é a compreensão da dificuldade de comunicação e o encaminhamento para que o estudante participe de aulas complementares de língua portuguesa em outro espaço escolar, o que evidencia, por um lado, o interesse desses educadores em compartilhar com a família as possibilidades de aquisição da língua por meio da participação de projetos oferecidos pela própria Rede e, por outro, a percepção da inviabilidade – pelo menos em curto prazo – de que essa oferta possa ser disponibilizada por aquele espaço escolar, como uma ação complementar ao currículo oficial. E, finalmente, não podemos ignorar a preocupação dos educadores com o "cansaço e sonolência", um indicativo da percepção de que esse estudante esteja envolvido em atividades fora do horário escolar que causam fadiga.

CARTAS AO SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO OU À DRE

Os quatro documentos que analisaremos a seguir são destinados ao secretário municipal, contudo havia a opção de que fossem dirigidos tanto aos gestores que atuam na SME (órgão

central) ou nas DREs (órgãos regionais). Das quatro cartas, nenhuma foi direcionada aos órgãos regionais (DRE), o que, no nosso entender, aponta para a compreensão de que é no gabinete do secretário que devem ser construídas as políticas públicas que possibilitem o melhor acolhimento aos estudantes.

Carta 6

Ao Secretário Municipal de Educação

Devido à grande demanda de imigrantes que recebemos em nossa unidade de ensino, solicitamos uma maior atenção para esse assunto.

Cursos, palestras e capacitação para que possamos entender e aprender mais sobre a cultura, os costumes e a língua desse público.

Esses atos de capacitação devem abranger todos os funcionários que trabalham com esse público.

Desde já agradecemos e aguardamos uma resposta positiva.

A carta 6 é bastante objetiva e abrangente quanto à demanda ao secretário de Educação e solicita atenção para o contexto da escola, mediante a grande quantidade de estudantes imigrantes nela matriculados. A expectativa é de que essa atenção venha por meio da oferta de "cursos, palestras e capacitação para todos os funcionários" que lidam com esse público em seu ofício cotidiano. É importante ressaltar que, no contexto da escola pública, todos os "funcionários" são sujeitos ativos na prática educativa e não apenas os professores, contudo há uma maior visibilidade para estes porque se destacam no exercício do processo ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, acabam sendo ignorados os outros sujeitos envolvidos no processo educativo, que são os inspetores (que atuam nos corredores), o pessoal do setor administrativo (secretaria da escola), as equipes da cozinha e limpeza, além dos próprios gestores. Todos esses funcionários atuam no contato direto com os estudantes e suas famílias, e compreendemos que é por essa razão que devem ser público-alvo das formações em serviço, conforme ressaltam os educadores que redigiram essa carta.

Carta 7

Vimos por intermédio desta solicitar a V. Sa. atenção para as nossas dificuldades em atender responsáveis e filhos de bolivianos que fazem parte desta comunidade escolar e não conseguem entender nosso idioma.

Pedimos um treinamento em espanhol para melhor acolhimento.

Antecipadamente agradecemos a sua atenção.

Atenciosamente

Com conteúdo semelhante ao documento anterior, a carta 7 enfatiza a necessidade do aprendizado do idioma espanhol para o bom desempenho do exercício profissional. A dificuldade relatada se refere ao atendimento aos responsáveis e filhos de bolivianos, e, possivelmente, essa carta foi escrita por educadores que atuam no atendimento ao público, ou seja, não está vinculada diretamente ao processo ensino-aprendizagem. Esse dado é relevante, pois, para além do ensino, a escola é responsável também por zelar pela vida escolar dos estudantes, e, nesse aspecto, a legislação municipal – Portaria nº 6.837 – estabelece, no artigo 32, que, em caso de ausência de documentação dos alunos estrangeiros, caberá à escola "contribuir para esclarecer e orientar, quando solicitado pelas famílias, quanto aos procedimentos para regularização e garantia de seus direitos no país" (Prefeitura do Município de São Paulo, 2014).

Para que as diretrizes dessa legislação sejam cumpridas e os direitos sociais respeitados, é necessário, portanto, que os funcionários estejam aptos para fornecer as informações necessárias e conheçam os trâmites técnicos e burocráticos tanto da documentação escolar quanto das orientações para a obtenção da regularização migratória. Trata-se de demandas que surgem em diálogos com esses funcionários, o que ressalta a importância da oferta da formação continuada por parte da SME.

Carta 8

Prezado Secretário de Educação do Município de São Paulo,
Tendo em vista um melhor atendimento aos alunos imigrantes, solicitamos uma ampliação dos cursos de português principalmente para os anos iniciais.
Sugerimos também uma parceria com a Secretaria do Bem-Estar Social buscando alguma providência possível com relação ao trabalho infantil que acarreta dificuldades no aprendizado de muitos alunos imigrantes.
Contando com sua atenção.
Professoras

A carta 8 apresenta também o tema do idioma, contudo se preocupa que sejam oferecidos cursos de língua portuguesa para os alunos imigrantes dos anos iniciais.

Além da aquisição do idioma, outro elemento que preocupa esses educadores é a exploração do trabalho infantil. Destacamos que esse debate surge em inúmeras discussões que são realizadas entre educadores que atuam com crianças e adolescentes imigrantes, apontando como uma das grandes preocupações que comprometem o rendimento escolar, e, nesse sentido, a carta 5 apresenta alguns indícios dessa preocupação por meio da sentença "Gostaríamos de saber se existe alguma forma de os senhores nos auxiliarem no entendimento desse cansaço e sonolência que o aluno apresenta".

A sugestão dos educadores que redigiram a carta 8 é a efetivação de uma parceria entre a SME e a Secretaria "do Bem-Estar Social" que, no entendimento desses educadores, seria a estrutura governamental responsável por zelar pelos direitos desses estudantes em situação de vulnerabilidade social. Inicialmente, deve-se ressaltar que, na estrutura organizativa do município de São Paulo, cabem à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) as competências de aprimorar a gestão transversal das políticas em direitos humanos, de modo a fortalecê-los e afirmá-los. Na estrutura hierárquica da SMDHC, localizamos a Coordenação da Criança e do Adolescente e a Coordenação de Imigrantes e Trabalho Decente, cujas ações estão estreitamente relacionadas à pauta de construção de políticas públicas de proteção às crianças e aos adolescentes. Já a Secretaria Municipal de Assistência e Desenvolvimento Social (Smads) atua na elaboração de políticas públicas voltadas para a assistência social de modo integrado. As legislações elaboradas no âmbito da prefeitura de São Paulo³ apresentam dispositivos que dialogam com essa angústia dos educadores, especialmente porque sugerem a articulação entre as distintas pastas de modo intersecretarial e intersetorial. Acreditamos que o que falta seria a orientação dos educadores para que se apropriem da abrangência da rede de proteção social disponibilizada pelo município. De qualquer modo, é muito válida a sugestão de que a SME estabeleça as parcerias de modo que o atendimento seja integral.

Se porventura tivéssemos a possibilidade de eleger uma carta a ser efetivamente enviada ao Poder Executivo, certamente seria a carta 9. Vejamos o conteúdo dela.

Carta 9

Prezado Sr. Secretário, vimos por meio desta solicitar medidas emergenciais para o acolhimento, desenvolvimento e integração de nossos estudantes imigrantes da América Latina. Seguem as nossas solicitações:

- horário para estudo da língua portuguesa fora do horário de aula, incluindo movimentos de integração com as famílias dos estudantes para impedir a exclusão destes;
- cursos de espanhol para funcionários e educadores;
- inclusão da língua espanhola na grade de disciplinas para maior integração entre estudantes e reconhecimento do pertencimento do Brasil à América Latina;
- reorganização da rede com o intuito de diminuir o número de estudantes por sala, possibilitando assim um melhor atendimento de estudantes brasileiros e estrangeiros.

Atenciosamente, funcionários e educadores

3 - As normativas vinculadas à proteção da criança e do adolescente imigrante são: Lei nº 15.276/2010, que estabelece diretrizes para a *Política Municipal de Prevenção e Combate do Trabalho Infantil em suas Piores Formas*; a Lei Municipal nº 16.478/2016, que institui a *Política Municipal para a População Imigrante*, e o Decreto nº 57.533/2016, que regulamenta a Lei nº 16.478/2016; e o *Plano Municipal de Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Jovem Trabalhador de 2016*, que fixa as diretrizes para a erradicação da exploração do trabalho infantil.

Compreendemos que esse documento é completo porque consegue produzir uma síntese do que foi exposto nas demais cartas e, de forma muito objetiva, sugere o que seriam medidas "emergenciais" para assegurar o acolhimento aos estudantes imigrantes da escola. Os quatro parágrafos podem ser compreendidos em quatro eixos: 1. para dirimir a exclusão escolar é sugerido um "horário para estudo de língua portuguesa", o que foi mencionado, por exemplo, nas cartas 5 e 8, contudo a sugestão é que essa oferta ocorra por meio da criação de um tempo de aula especialmente dedicado a esse aprendizado, no contraturno; 2. a demanda por formação continuada é expressa por meio da necessidade de cursos de idioma espanhol; 3. as proposições sobre currículo se concentram na ideia de que a inclusão da disciplina de espanhol na grade curricular poderia contribuir para uma maior percepção de pertencimento do Brasil em relação à América Latina; 4. e, finalmente, é considerada a importância da diminuição de estudantes por turma como elemento que possibilitaria um melhor atendimento pedagógico tanto para estudantes brasileiros quanto estrangeiros.

A relevância atribuída a cada uma dessas sugestões incide diretamente sobre a percepção que esses educadores têm de seu ofício e de suas condições de trabalho.

CARTA A UM ESTUDANTE IMIGRANTE

Para finalizar esse artigo, deixamos os leitores com a sensibilidade e sublimação da carta 10, dirigida ao estudante imigrante.

Carta 10

Querido Victor estes dias estava lhe observando com uma atenção maior e notei sua grande euforia diante dos colegas e da vida. Sei que não é fácil estar num país com uma cultura diferente, mas admiro sua forma leve de lidar com as situações cotidianas.

Desejo que você não perca essa alegria de viver, realize seus sonhos e supere outras adversidades que possam surgir ao longo de sua trajetória.

Um beijo, um grande abraço para o boliviano de coração brasileiro "oxi".

Professora

O que significa, para uma brasileira, reconhecer que um boliviano tem um "coração brasileiro"? Diversas são as possibilidades de definição do que seria esse coração brasileiro, e, em 1982, Milton Nascimento cantou: "No meu coração brasileiro, plantei um terreiro, colhi um caminho/Armei arapuca, fui pra tocaia, fui guerrear/Meu coração brasileiro, anda de lado, manca, inclinado/ De norte a sul a vida é o rumo que é mais procurado". Observando atentamente a carta 10, poderíamos entender que, na percepção dessa professora, no coração desse menino boliviano que está aprendendo a ser brasileiro se manifesta a alegria de viver,

a energia para realizar seus sonhos e a capacidade de superar as adversidades. Em suma, na opinião dessa professora, a "grande euforia diante dos colegas e da vida" é justamente o que faz aquele garoto ter o nosso coração – esse coração que planta terreiro e colhe caminho –, o que desvela a opinião dela não apenas em relação ao estudante boliviano, mas explicita sua concepção do que seria a nossa cultura.

Diferentemente daquilo que foi exposto em algumas das cartas anteriores, não há o desejo de integrar à "nossa cultura" porque se observa que, no cotidiano das relações que o estudante constrói, ele vai apreendendo e exercendo alguns dos códigos culturais daquele grupo. Apesar de manco, esse coração se dedica plenamente a ter uma vida com sentido, esse "rumo procurado", e, em se tratando de imigração, somos tentados a identificar na palavra "rumo" um certo sentido geográfico para onde se orientam os sonhos, um dos motivadores que impelem ao deslocamento. Um termo que temos utilizado no decorrer desse artigo, todavia sem tecermos aprofundadas considerações a respeito, é cultura e, em Canclini (2015), recolhemos uma interessante definição. Compreendida como um complexo que "abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação da vida social" (CANCLINI, 2015, p. 41), a cultura, para esse teórico da antropologia, é entendida como processos nos quais os grupos sociais se relacionam mediante um imaginário social – gerindo as relações com os outros por meio de identidades. Concebida como espaço plural e polifônico, a escola não pode ser restrita ao ambiente propício para a apropriação (ou consumo) de signos culturais construídos a partir de um imaginário – do que seria "ter um coração brasileiro", por exemplo –, mas também é lócus de interação e de produção e circulação de novos códigos culturais, estabelecidos a partir da presença dos imigrantes. No século XIX, emerge um novo rosto na educação pública brasileira, e esse rosto imigrante é acompanhado de um corpo impregnado de memórias, singularidades e possibilidades de interação com essa cultura escolar, pois, dentro de si, bate um coração que também é brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A importância de analisar essas narrativas produzidas por educadores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo é notar que, do interior da escola, emergem muitas angústias, mas também muitas possibilidades. Acreditamos que o primeiro desafio seja estabelecer o diálogo com a família que, mesmo pertencendo à comunidade escolar, permanece alheia aos dilemas identificados pelos educadores. O tema da comunicação emerge nessas cartas como uma necessidade substancial, e o chamado à participação é um dos elementos de destaque nessas narrativas.

O conteúdo dessas cartas destinadas ao secretário da Educação, por exemplo, explicita que o contexto no qual são acolhidos esses estudantes está em constante ebulição e confli-

to, e as demandas apresentadas pelas cartas evidenciam que existe um tensionamento na rede de ensino. Essas matrículas não representam apenas a garantia de direitos educativos por parte dos estudantes imigrantes, pois são ensejadas transformações no sistema de ensino a partir dessa presença. A esse respeito, é elucidativa a demanda por adequação do sistema de ensino – redução de alunos por sala, ampliação de tempos de estudo específicos, alteração da grade curricular – que causaria uma significativa reorganização no sistema educacional. Quando ensejam essas alterações, o que os educadores propõem é uma adequação de políticas públicas educacionais que beneficiariam não apenas os imigrantes, mas também os brasileiros.

Ainda em relação ao sistema de ensino, é interessante ressaltar que, quando se propõe a inclusão do ensino do idioma espanhol nas escolas – tanto a inclusão da disciplina na grade curricular quanto na oferta de cursos para os educadores –, vislumbra-se a aproximação do Brasil com o conjunto da América Latina. Para além de uma questão instrumental, o domínio do idioma possibilitaria a percepção de pertencimento do Brasil em relação ao continente cultural.

De grande importância é o interesse em conhecer as escolas bolivianas, em uma relação de intercâmbio. Essa necessidade se articula ao interesse em conhecer as práticas educativas, estratégias e metodologias de ensino do país vizinho e demonstra o interesse em romper com o isolamento em face do inexistente diálogo das nossas redes de ensino – brasileiras e estrangeiras. Ao evidenciarem essas preocupações, esses educadores apontam que não estão inertes, pois, mediante o contexto no qual atuam, são capazes de identificar os desafios e propor a construção de políticas públicas que possam solucioná-los.

Finalmente, a relação entre educador e aluno é ressaltada na carta 10, um vínculo construído por meio de um trabalho cotidiano e que, muitas vezes, não pode se manifestar por conta de uma rotina controlada que subjaz ao “tempo escolar”, uma rotina que pode tragar o cultivo das relações de proximidade e tolher manifestações de afetividade. Esse último documento revela a percepção do educador sobre esse sujeito-aluno “de coração brasileiro” e é nos desejos de felicidade que se expressam a generosidade e a humanidade tão necessárias ao ato de ensinar.

Education for immigrants in letters – what do educators have to say?

Abstract: This article presents thoughts about the education for immigrants through the analysis of written letters by educators that work with immigrant students on the Municipal Education Network of São Paulo. The letters bring a privileged position about the theme, because they highlight the perception of those that everyday live with dilemmas and possibilities of the work with immigrant students. Those documents that were gathered at a pedagogical training workshop were analyzed by the pedagogia crítica intercultural (critical intercultural

pedagogy) and provide some clues about how the schools has been organize themselves to receive the immigrant community. Beyond highlight the difficulties, the educators show some very specifics demands in their narratives – need of pedagogical interchanges, spanish courses, adaptation of the learn system and their curriculums – and demonstrate that they aren't passive or motionless, because the context they work make them capable of identify the challenges, and signalize the forwards and actions, proposing the construction of políticas públicas (public politics) that could end these difficulties. The letters give to us sensible reports about the classroom quotidian, and how the reception and visibility of the immigrant students have been done through the unveiling of school culture.

Keywords: Education for immigrants. School culture. Educators training. Interculturality. Educational public politics.

REFERÊNCIAS

CANCLINI, N. G. *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

JULIANO, D. *Educación intercultural: escuela y minorias étnicas*. Madrid: Eudema, 1993.

PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO. Portaria nº 6.837, de 23 de dezembro de 2014. Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar nas UEs. *Diário Oficial da Cidade de São Paulo*: São Paulo, p. 12, 24 dez. 2014.

SILVA, S. A. da. *Bolivianos: a presença da cultura andina*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005. (Série Imigrantes no Brasil).

SILVA, T. T. da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Recebido em julho de 2019.

Aprovado em maio de 2020.