



MIGRAÇÕES E DESLOCAMENTOS ENTRE MUROS, PONTES, PORTAS E JANELAS: A ESCOLA (PARA TODOS) NUM MUNDO COM FRONTEIRAS¹

Lineu Norio Kohatsu²
Instituto de Psicologia - USP

RESUMO

Este ensaio tem por objetivo propor uma reflexão sobre os desafios postos à escola perante a presença de alunos de diferentes nacionalidades, etnias, idiomas e culturas. Na apresentação, tomando como referência a própria história de vida do autor e de sua família, propõe-se uma reflexão sobre a constituição da identidade e as experiências de alteridade vivenciadas por um filho de imigrante japonês no Brasil. Fatos históricos são entrelaçados à dimensão imaginária de uma lenda folclórica japonesa. Na primeira parte, são apresentados alguns dados sobre a migração contemporânea e, na segunda parte, uma breve discussão teórica sobre os aspectos ideológicos e psicológicos da xenofobia, tendo como base os trabalhos de T. W. Adorno e colaboradores sobre a personalidade autoritária e os trabalhos de J.L. Crochík sobre o preconceito. Na terceira e última parte, a partir de alguns dados sobre alunos imigrantes no Estado de São Paulo e um estudo sobre dissertações e teses realizadas no Brasil e em Portugal, discute-se os desafios que podem transformar a escola em um espaço mais acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: Imigração, xenofobia, educação.

MIGRATIONS AND DISPLACEMENTS BETWEEN WALLS, BRIDGES, DOORS AND WINDOWS: THE SCHOOL (FOR ALL) IN A WORLD WITH BORDERS

ABSTRACT

This essay aims to propose a reflection on the challenges faced by the school by the presence of students of different nationalities, ethnicities, languages and cultures. In the presentation, taking as reference the own life story of the author and his family, it is proposed a reflection on the constitution of identity and the otherness experiences

¹ Este ensaio teve como base a comunicação apresentada na Jornada Pedagógica da Educação Infantil "Imigração: aproximando os olhares para as infâncias", realizada pela Divisão Pedagógica da Diretoria Regional de Ensino do Butantã, da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em junho de 2019.

² Pós-doutorado pela Universidade do Porto, Portugal. Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano do Instituto de Psicologia da USP. Atualmente é Docente do Instituto de Psicologia da USP.



lived by a Japanese immigrant son in Brazil. Historical facts are intertwined with the imaginary dimension of a Japanese folk legend. The first part presents some data on contemporary migration and in the second part a brief theoretical discussion on the ideological and psychological aspects of xenophobia, based on the study of Authoritarian Personality by T. W. Adorno and collaborators, and the work of J.L. Crochik on prejudice. In the third and last part, based on some data about immigrant students in the State of São Paulo and a study about dissertations and theses performed in Brazil and Portugal, the challenges that can transform the school into a more welcoming and inclusive space are discussed.

Key words: Immigration, xenophobia, education.

1. APRESENTAÇÃO

1.1 Eu, o outro e o mundo: identidades e alteridades entre realidades e ficções

Meus avós maternos partiram de Okinawa, Japão, no início do século passado, aportaram em Santos e se estabeleceram plantando bananas na região do Vale do Ribeira³, São Paulo. Foram anos de difícil adaptação, não somente devido às dificuldades para criar tantos filhos nas condições de pobreza vivida na zona rural, mas sobretudo pelas diferenças idiomáticas, culturais e pela discriminação, intensificada no período da Segunda Guerra Mundial. Não se pode esquecer que,

(...) a convivência com o imigrante por parte de alguns segmentos da população brasileira se fez, sempre, limitada por um discurso intolerante modelado por teorias eugenistas e políticas excludentes, principalmente durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) e de Eurico Gaspar Dutra (1946-1954). (CARNEIRO, 2018, p. 116).

Assim como o judeu, o japonês era estigmatizado e tratado como “indesejável” e/ou como “raça inferior”, “inassimilável como enxofre”, considerado “perigo amarelo” (CARNEIRO, 2018). Da realidade histórica à ficção, essa sofrida adaptação dos imigrantes japoneses inspirou o filme *Gaijin*, de Tizuka Yamazaki.

³ Em 1908, aportaram em Santos 8.781 imigrantes japoneses contratados para trabalhar na lavoura cafeeira. Entre 1908 e 1923 entraram no Brasil 32 mil japoneses, muitos dos quais incentivados pelo contrato firmado entre o governo paulista e a Companhia Imperial de Imigração, em Tóquio (CARNEIRO, 2018, p.125).



Contrariando a Constituição vigente, o governo Vargas colocou em prática uma política imigratória restritiva e racista, por meio de circulares secretas que vigoraram de 1937 até 1953, vetando a concessão de vistos aos judeus, ciganos, negros e japoneses (CARNEIRO, 2018, p. 118).

Meu pai veio ao Brasil no segundo grande fluxo migratório de japoneses, quando essas circulares já não estavam mais em vigor. Partiu de Okinawa, que tinha sido arrasada pelos bombardeios americanos durante a Segunda Guerra Mundial; marcas que não se apagaram, persistindo até hoje devido à presença marcante e incômoda de inúmeras e extensas bases militares americanas na ilha.

Tendo deixado sua mãe e seus irmãos, trouxe consigo, além de seus pertences pessoais, uma máquina de costura manual, que em minha interpretação, representava sua intenção de se estabelecer definitivamente no Brasil.

A história de meu pai me remete à lenda de Urashima Taro, um pobre pescador que, quando jovem, resgata uma pequenina tartaruga. Anos mais tarde, quando o barco de Urashima naufraga, ele é salvo por uma imensa tartaruga, a mesma que havia resgatado pequenina. Conta a lenda que ele foi levado a um palácio, que ficava no fundo do mar. Lá conheceu uma princesa e viveu feliz por anos, sem perceber o tempo passar. Certo dia, lembrou-se de sua velha mãe e decidiu retornar. Na despedida, a princesa presenteia-lhe com uma caixa encantada, que jamais poderia ser aberta. Quando Urashima retorna, não reconhece mais seu vilarejo, pois muitos anos tinham se passado. Ao procurar por sua mãe, descobre que ela morreria logo depois de seu desaparecimento no mar. Desesperado e sem saber o que fazer, Urashima se esquece da advertência da princesa e abre a caixa, de onde sai uma fumaça que o encobre. Aos poucos, percebe recair sobre si o peso dos anos e vê seu corpo envelhecer irremediavelmente.

Da ficção à realidade, conta minha tia, irmã de meu pai, que ele veio ao Brasil somente após a morte de meu avô. Após uma longa viagem de navio cruzando o Pacífico, atravessou o canal do Panamá e aportou em Santos, no ano de 1958. Ele retornou a Okinawa somente em 1974, quando soube do adoecimento de sua mãe,



que veio a falecer logo depois de sua partida. Em 2005, aos 73 anos, realizou sua segunda e última viagem para visitar seus irmãos, mas, como Urashima Taro, não reconheceu mais os lugares que tinha vivido durante a infância e a juventude.

Por ser filho de imigrante, sou, portanto, um *nissei*, que em japonês significa segunda geração. Conta minha mãe que em casa conversávamos somente no idioma japonês, hábito que foi se perdendo gradativamente após meu ingresso na escola. Foi lá que a consciência da diferença étnica ficou mais acentuada para mim. Perceber-me como diferente foi como sentir que era o único que estava errado e que o correto era ser como os demais. Não sei ao certo o quanto essa experiência da diferença me induziu ao desejo de me assimilar, de recusar minha origem, minha identidade, para minimizar a diferença.

Durante a graduação em psicologia, fiz minha primeira viagem ao Japão. Além da visita à família paterna, minha intenção era permanecer para trabalhar, assim como fizeram milhares de *dekassegui*⁴. Foi nesse período que descobri, assim como provavelmente esses milhares de descendentes, que no Japão não éramos vistos e nem tratados como japoneses.

Embora minha nacionalidade seja brasileira, ao longo de minha vida, em virtude de minha aparência, sempre fui identificado como um “japonês”, identidade que me foi negada quando estive no Japão. Não era somente o sotaque na pronúncia da língua, mas também os gestos, a postura, as vestimentas que me denunciavam. Foi uma descoberta desconcertante perceber-me como um estrangeiro naquele lugar em que finalmente eu esperava ser reconhecido como um semelhante. Descobri, então, o sentimento de ser permanentemente um estrangeiro, tal como descrito por Georg Simmel (1908) e por Robert Park (1928).

A partir desta breve apresentação em que realidades e ficções se misturam em minha narrativa biográfica, nessa fronteira em que se confundem sujeito-pesquisador e o objeto de investigação, proponho apresentar algumas reflexões

⁴ Termo em japonês designado àqueles que migram para trabalhar. Nos anos de 1980 e 1990 milhares de descendentes de japoneses no Brasil emigraram ao Japão em busca de melhores oportunidades de trabalho. Muitos desses trabalhos destinados aos estrangeiros eram chamados de 3 K, por serem considerados pesados (*kitsui*), sujos (*kitanai*) e perigosos (*kiken*).



tecidas com base em estudos teóricos, pesquisas bibliográficas e empíricas que venho realizando, com o propósito de contribuir na discussão a respeito do papel da escola perante a presença de alunos de diferentes nacionalidades, etnias, idiomas e culturas. Escola que tem sido cotidianamente desafiada a apropriar-se da diversidade e tomá-la como matéria-prima para a constituição de novas subjetividades e para a formação fundamentada em uma concepção de cidadania que reconheça o direito à igualdade, sem que se tenha de abdicar das diferenças.

O ensaio está organizado em três partes: na primeira, são apresentados alguns dados sobre as migrações transnacionais contemporâneas e, na sequência, uma breve discussão sobre os aspectos ideológicos e psicológicos da xenofobia. Na terceira e última parte, com base em dados sobre alunos imigrantes no Estado de São Paulo e um estudo sobre dissertações e teses realizadas no Brasil e em Portugal, procuro refletir sobre os desafios e as possibilidades para transformar a escola em um espaço mais acolhedor e inclusivo.

2. GLOBALIZAÇÃO E AS MIGRAÇÕES TRANSNACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

Segundo relatório da Organização Internacional das Migrações (IOM-ONU, 2018), no ano de 2015 havia 244 milhões de migrantes no mundo, o que significava 3,3 % da população mundial vivendo fora de seus locais de origem (IOM, 2018, p.2).

Os Estados Unidos são o país com o maior número de imigrantes, com 46,6 milhões de imigrantes em 2015, ou seja, 14,5% da população total do país. A Alemanha é o segundo maior destino, com 12 milhões de imigrantes residindo no país em 2015. No entanto, considerando a porcentagem de imigrantes em relação à população total, o país com mais imigrantes são os Emirados Árabes (88,4%); na Europa, a Suíça (29,4%); na Oceania, a Austrália (28,2%) e, na África, o Gabão (IOM, 2018, p.16). O Brasil tem menos de 1% de imigrantes em relação à população total (GALLO, 2018, p.7).



Referente à emigração, os países que têm o maior número de cidadãos morando no exterior são: Índia (16,6 milhões), México (13 mi), Rússia (10,6 mi), China (10mi), Bangladesh (7,5), Síria (6,9), Paquistão (6mi), Ucrânia (5,9mi), Filipinas (5,7mi), Reino Unido (4,9mi) e Afeganistão (4,8mi). A Bósnia-Herzegovina tem 3,5 milhões de cidadãos vivendo fora do país, que em termos percentuais significa mais de 45% da população total (PISON, 2019). Deve-se considerar que guerras e conflitos figuram entre os motivos que levam a população a emigrar. Síria e Afeganistão são os países de onde se origina a maior parte dos refugiados.

Segundo relatório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados – ACNUR (UNHCR, 2018), 70,8 milhões de pessoas foram forçadas a fugir de guerras, conflitos e perseguições, 2,3 milhões a mais do que fora apontado no relatório de 2017. É o maior nível de deslocamento forçado em 70 anos de atuação do ACNUR.

Para se compreender esses deslocamentos em nível global, alguns aspectos históricos recentes precisam ser revistos. No artigo A racialização do mundo, Ianni (1996) aponta a relação entre os conflitos étnicos ou raciais e a globalização do capitalismo:

Ainda que muitas vezes esses problemas pareçam únicos e exclusivos, como se fossem apenas ou principalmente “étnicos” ou “raciais”, a realidade é que emergem e desenvolvem no jogo das forças sociais, compreendendo implicações econômicas, políticas e culturais. (IANNI, 1996, p. 1).

E como a etnicidade foi a causa da desagregação de nações:

A União Soviética, Iugoslávia, Índia, África do Sul estão todas em crise. As tensões étnicas perturbam e dividem Sri Lanka, Burma, Etiópia, Indonésia, Iraque, Líbano, Israel, Chipre, Somália, Nigéria, Libéria, Angola, Sudão, Zaire, Guiana, Trindade e outras nações. Mesmo as nações estáveis e civilizadas como a Inglaterra e a França, a Bélgica, Espanha e Tchecoslováquia enfrentam crescentes perturbações étnicas e raciais. O tribalismo (...), adormecido por anos reacende para destruir nações. (SHLESINGER Jr. 1992, p.10-11, citado por IANNI, 1996, p.2).



Alguns países citados à época por Ianni, como a Iugoslávia, foram desintegrados após sangrentos conflitos étnicos; em outros, como a Ucrânia, os conflitos permaneceram dentro das fronteiras do país, mesmo após a dissolução do bloco soviético. No continente africano, alguns conflitos étnicos, como o travado há décadas entre tutsis e hutus, atravessam as fronteiras e se espalham pelos territórios de Ruanda, de Uganda e da República Democrática do Congo. Recursos minerais como ouro, diamante, cobalto e cobre existentes no território do Congo são cobiçados por empresas internacionais e servem como combustível para a manutenção dos conflitos, que desde 1993 deixou cerca de seis milhões de mortos, sendo considerado o maior holocausto da história, mas ignorada pela imprensa internacional⁵.

Segundo Castles e Miller (2004), no período que se sucede à Guerra Fria, cientistas sociais e economistas escreveram sobre o fim dos estados nacionais e a necessidade de adaptação às forças do mercado globalizado.

Se por um lado a globalização da economia tem estimulado a livre circulação do capital e das mercadorias, por outro, países ou mesmo blocos continentais têm tornado as fronteiras menos permeáveis, com o acesso cada vez mais difícil aos imigrantes, seja com a construção de muros e criminalizando o ingresso irregular, como tem feito o governo dos Estados Unidos, seja criminalizando a ajuda humanitária, como fez recentemente o governo da Itália⁶. No entanto, deve-se recordar que a restrição, na maioria das vezes, ocorre em relação aos imigrantes mais pobres.

(...) el lenguaje dominante de hoy en día considera como “migrantes” a las poblaciones no occidentales que desean establecerse em Occidente que no

⁵ Fonte: Holocausto no Congo: seis milhões de mortes ignoradas pela comunidade internacional. Matéria escrita por Daniele Rodrigues, Danielle Fernandes, Deborah Delaye e Vivian Estrela, publicado em 2016 e disponível em: <https://olharesdomundo.wordpress.com/2016/06/11/holocausto-no-congo-deixa-seis-milhões-de-mortos/> Acesso em: 13/07/2019.

⁶ No dia 29 de junho de 2019, Carola Rackete, capitã do navio humanitário Sea Watch 3, foi detida por pelo governo italiano, acusada pelo não cumprimento das leis de segurança por atracar no porto da ilha de Lampedusa, Sicília, com quarenta imigrantes resgatados no Mar Mediterrâneo. No dia 3 de julho, a capitã foi libertada, aguardando sentença, com risco de penas que vão desde multas altíssimas ou mesmo prisão. Fonte: Revista Fórum. <<https://revistaforum.com.br/libertada-carola-rackete-capita-do-navio-humanitario-sea-watch-3/> Acesso em: 13/07/2019.



Ndongo Samba Sylla⁷, em seu artigo Neoliberalismo y migración: una visión desde África, problematiza o modo discriminatório como o termo “migrante” tem sido significado pelos meios de comunicação ocidentais. Europeus que se mudam para outros países ou trabalhadores qualificados como médicos, atletas e cientistas não são considerados migrantes, diferentemente dos camponeses ou trabalhadores não qualificados que são tratados como “estrangeiros indesejáveis”, quando, na verdade, são “vítimas da globalização”.

No artigo, Sylla toma o que se passou em Gana para mostrar como o neoliberalismo intensifica a “migração desesperada”. Mesmo sendo autossuficiente na produção de tomate, nos finais dos anos noventa, com a liberalização do setor, houve um aumento de 650% na importação de tomates entre 1998 e 2003, tendo como consequência a diminuição da produção nacional de 92% para 57%, tornando-se o segundo maior importador mundial de tomates, apesar de ser autossuficiente na produção. Muitos produtores quebraram, alguns se suicidaram e outros emigraram para Itália para colher tomates. Ao cruzarem o deserto e o Mar Mediterrâneo, provavelmente são trabalhadores como esses que são resgatados quando ficam à deriva, isso no melhor das hipóteses⁸.

Para Sylla, o caso de Gana ilustra a crescente irracionalidade do sistema capitalista, que destrói os meios de subsistência e fecha as fronteiras para evitar os estrangeiros indesejáveis. Nesse sistema, o capital e os bens que circulam são mais importantes que os trabalhadores empobrecidos, vitimizados pela liberalização comercial e financeira e criminalizados quando se tornam imigrantes e se atrevem a cruzar as fronteiras.

⁷ Economista especializado em desenvolvimento, movimentos sociais e teoria democrática. Responsável por programas e pesquisa da Fundação Rosa Luxemburgo no Senegal.

⁸ Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações – OIM/ONU, no ano de 2018 foram registradas 2.054 mortes de migrantes no Mediterrâneo, número menor do que no ano de 2017, em que foram registradas 3.003 mortes. No mundo todo, foram registradas 3.204 mortes de migrantes, número menor do que no ano de 2017, com 5.590 registros de mortes.



Imigrantes e refugiados são constantemente associados à criminalidade pelos setores mais conservadores, sobretudo pela extrema direita de diversos países de destino, sendo acusados no envolvimento no tráfico de drogas, prostituição e, no mínimo, por ocuparem irregularmente postos de trabalho em troca de salários mais baixos, situação inadmissível, principalmente em tempos de crise econômica global e desemprego estrutural.

(...) Há uma propensão crescente, no meio popular europeu, para atribuir todos os males econômicos resultantes da recessão e dos reajustes capitalistas – desemprego, escassez de habitação, crescente delinquência, deficiências dos serviços sociais – aos imigrantes, os quais carecem dos ‘nossos’ valores morais e culturais (...) (STOLOKE, 1995, P.11-12, citado por IANNI, 1996, p.4).

Para piorar, desde o atentado de 11 de setembro de 2001, em Nova York, a associação de imigrantes com o terrorismo, considerado uma ameaça em nível global, acentuou estigmas e manifestações de xenofobia, justificando o recrudescimento de políticas anti-imigratórias e leis de segurança nacional:

Al inicio del nuevo milenio un solo acontecimiento parece haber transformado las percepciones públicas de la migración internacional: los ataques terroristas del 11 de septiembre de 2001. No obstante, argumentamos que este evento no trajo consigo cambios fundamentales en los complejos procesos que definen la actual era de la migración. Efectivamente, el 11 de septiembre testimonió la necesidad de entender cómo la movilidad internacional de la población ha transformado las alternativas de seguridad del Estado más poderoso del orbe. Los gobiernos en todo el mundo luchan por ajustarse a las circunstancias cambiantes. Los conceptos obsoletos de la seguridad, testimonio mudo de la importancia que tiene comprender los cambios trascendentales que caracterizan este periodo de globalización y creciente movilidad poblacional. (CASTLES & MILLER, 2004, p.6).

Tomados como bodes-expiatórios de todos os males, muitos imigrantes e suas famílias são frequentemente submetidos a situações de extrema violação de direitos humanos, confinados em verdadeiros campos de concentração⁹ nas

⁹ A expressão “campo de concentração” foi usada na matéria Los campos de concentración “made in USA”, escrita por Ronnie Huete S., para referir-se aos locais onde são mantidos os imigrantes que tentam ingressar irregularmente nos Estados Unidos. Disponível em: www.iela.ufsc.br/noticia/los-campos-de-concentracion-made-usa



fronteiras¹⁰, isto quando conseguem sobreviver às travessias, como referido anteriormente.

A questão que se coloca é por que os imigrantes e refugiados são considerados tão ameaçadores se, de fato, em muitos casos, são pressionados a deixarem seus locais de origem devido às condições desfavoráveis decorrentes das formas de organização econômica global que se impõe hegemonicamente em todos os rincões do mundo.

3. ASPECTOS IDEOLÓGICOS E PSICOLÓGICOS DA XENOFOBIA

Estudos sobre a personalidade autoritária, realizados por T. W. Adorno, E. Frenkel-Brunswik, D. J. Levinson e R. N. Sanford (2009) nos Estados Unidos, no período pós-guerra, buscaram investigar os motivos pelos quais alguns indivíduos aderiam voluntariamente às ideias antidemocráticas e fascistas.

Com base nos estudos iniciais sobre o antissemitismo, os pesquisadores puderam constatar que a ideologia, como um modo simplificado, mecânico e estandardizado de organizar opiniões, atitudes e valores, atendia às necessidades psicológicas de certos indivíduos que, devido à fragilidade da personalidade, tendiam a responder de modo irrefletido e hostil às ameaças percebidas.

É importante destacar que tais reações não decorriam necessariamente das características objetivas dos grupos identificados como ameaçadores, mas do modo como esses eram percebidos subjetiva e distorcidamente por certos indivíduos. A esse fenômeno Horkheimer e Adorno (1947 /1985) denominaram, com base na psicanálise freudiana, de falsa projeção. De forma muito sucinta, a falsa projeção diz respeito a conteúdos inconscientes que não podem ser assumidos pelo sujeito como

¹⁰ Na matéria *Guatemalan Boy Dies at Border Station While Awaiting Move to a Shelter*, publicada pelo The New York Times, em 20/05/2019, é noticiada a morte de um jovem guatemalteco de 16 anos em uma estação da Patrulha da Fronteira no sul do Texas. O jovem estava doente com gripe e aguardava uma semana em um abrigo para crianças migrantes. Foi o terceiro imigrante guatemalteco a morrer sob a custódia da Alfândega e Proteção das Fronteiras, nos Estados Unidos. Disponível em: <https://www.nytimes.com/2019/05/20/us/politics/migrant-boy-dies.html> Acesso em 13/07/2019.



sendo seus e por isso precisam ser expulsos e projetados em certos alvos. Entende-se, portanto, que o conteúdo negado e projetado no outro, diz respeito mais sobre o sujeito do que sobre o objeto. Isso explica porque um indivíduo que é hostil com determinado grupo minoritário muito provavelmente será intolerante também com uma extensa variedade de outros grupos considerados ameaçadores, como negros, homossexuais, estrangeiros e tantos outros culpados pelos infortúnios do mundo.

Esse modo subjetivo e distorcido de percepção do outro não se origina em experiências reais, mas das necessidades psicológicas de indivíduos de se defenderem de ameaças imaginárias projetadas em seus objetos-alvo. Diante da fragilidade que não pode ser reconhecida e que precisa ser negada, os indivíduos com tendência fascista se esforçam em mostrarem-se fortes, mesmo que para isso tenham de pagar o preço de recusar a experiência genuína com o outro, com o qual não pode se identificar. A dificuldade em sentir e refletir impossibilita a revisão crítica de convicções irracionais, equivocadas e fortemente carregadas de afeto, como o medo e o ódio, que persistem por não poderem ser elaborados. Essa atitude refratária à experiência e à reflexão, característica de indivíduos com tendência fascista, indica a existência de preconceito (CROCHÍK, 1997).

Crochík, Kohatsu, Dias, Freller e Casco (2013), em concordância com Jodelet (2006), esclarecem que:

O preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim, compreende vieses e esferas específicas. Disposto na classe das atitudes, o preconceito comporta uma dimensão cognitiva especificada em seus conteúdos (asserções relativas ao alvo) e sua forma (estereotipada), uma dimensão afetiva ligada às emoções e valores engajados na interação com o alvo, uma dimensão conativa, a descrição positiva ou negativa. (JODELET, 2006, citada por CROCHÍK e outros, 2013, p.12).

E ainda, o “preconceito é uma atitude que contém uma tendência para a ação (...)” (CROCHÍK e outros, 2013, p.13). A discriminação (de classe, de raça ou de gênero) pode ser considerada uma ação derivada de preconceitos. Portanto, sempre



que houver discriminação, haverá preconceito. Por outro lado, a ausência de discriminação não significará necessariamente a ausência de preconceito, pois sob certas condições, como em sociedades mais democráticas, o preconceito poderá se manter encoberto, enquanto que em circunstâncias com o predomínio de um clima autoritário, em que a perseguição às minorias é encorajada, a manifestação poderá ser francamente explícita e declarada.

Em trabalho anteriormente publicado (KOHATSU, 2019), embora reconhecendo que Adorno e colaboradores, assim como Crochík e colaboradores (2013) discutam outras formas de discriminação, como o antissemitismo, procurei mostrar que as contribuições teóricas desses autores auxiliavam na compreensão da xenofobia como um fenômeno social, que tem em sua base o preconceito e que este, por sua vez, é reforçado pela ideologia nacionalista e fascista.

Assim, entendendo a xenofobia como uma forma de discriminação, que tem em sua base o preconceito contra estrangeiros, conclui-se que, por mais que se tente mostrar aos indivíduos xenófobos que os imigrantes não são responsáveis pela crise econômica, pelo desemprego estrutural, pelo aumento da violência e pela difusão do terrorismo no mundo, pela disposição em aderir à ideologia, por mais frágeis que sejam suas justificativas e mesmo que não se sustentem perante argumentos racionais, dificilmente esses indivíduos refletirão sobre a inconsistência de suas convicções.

Mesmo reconhecendo os limites da educação diante de um fenômeno cujas raízes se encontram nos estratos mais profundos da personalidade de indivíduos com disposição em aderir à ideologia, em concordância com Adorno, defendo que algum esclarecimento ainda é melhor do que nenhum. Ainda que as condições objetivas da sociedade que geram a barbárie se mantenham, a educação pode contribuir para, ao menos, expressarmos alguma resistência à propagação cega da violência generalizada.

4. A ESCOLA (PARA TODOS) NUM MUNDO COM FRONTEIRAS



A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. (ADORNO, 1995).

Segundo o censo escolar de 2017¹¹, foram registradas 32.499.772 matrículas na educação básica, sendo que 74.826 eram matrículas de alunos com nacionalidade estrangeira¹².

No estado de São Paulo, segundo dados da Secretaria Estadual da Educação, no ano de 2018, estavam matriculados 26.866 alunos imigrantes na educação básica, nas escolas das redes estaduais¹³ (11.780 alunos), municipais (6.420 alunos), federal (1 aluno) e privadas (8.665). Apenas no município de São Paulo, estavam matriculados 6.532 alunos imigrantes nas escolas da rede estadual sob administração da Secretaria Estadual da Educação. Em relação à nacionalidade, os grupos mais numerosos nas escolas públicas (redes estaduais e municipais), em ordem decrescente, eram: bolivianos (6.860 alunos), japoneses (2.113), haitianos (1995), angolanos (829), colombianos (668), paraguaios (650), peruanos (628), portugueses (584), argentinos (448), venezuelanos (376), espanhóis (277), sírios (243), estadunidenses (241) e outros de mais de cem nacionalidades (2.288).

É importante salientar um crescimento significativo do número de alunos de nacionalidade estrangeira na rede estadual de São Paulo, considerando que no ano de 2010 estavam matriculados 5,7 mil alunos¹⁴, menos da metade dos alunos matriculados em 2018, conforme apontado anteriormente.

¹¹ <http://www.brasil.gov.br/educacao/2017/09/mec-divulga-dados-preliminares-do-censo-escolar-de-2017> Acesso em 23 de janeiro de 2018,

¹² Dados fornecidos pelo INEP via o Serviço de Informação ao Cidadão.

¹³ Somando as matrículas na rede estadual sob administração da Secretaria da Educação e nas escolas técnicas sob responsabilidade do Centro Paula Souza.

¹⁴ <http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/cresce-em-66-numero-de-estudantes-nascidos-fora-do-brasil-na-rede-estadual-de-sp/>



Em relação à rede municipal de São Paulo¹⁵, em 2016, constavam 4.067 alunos imigrantes matriculados, sendo a maioria de origem boliviana.

Deve-se destacar que os dados oficiais não informam o número de alunos que são os filhos dos imigrantes, que já possuem a nacionalidade brasileira, mas que frequentemente são identificados nas escolas como imigrantes, no caso, da segunda geração.

A frieza dos números não permite a visualização da dimensão humana, dos nomes, das faces e das histórias dessas crianças e adolescentes.

A presença desses alunos, de diferentes nacionalidades, etnias, línguas e culturas representa desafios às escolas e aos sistemas de ensino, que historicamente tiveram a função de difundir a língua oficial para fortalecer a unidade necessária para a constituição dos estados nacionais modernos, conforme Zanotti:

La escuela universal, obligatoria, gratuita, común – y, para muchos de ellos, además, laica – será también el medio de obtener la grande unidad nacional, será el crisol donde se fundirán las diferencias de credos y de razas, de clases y de orígenes. (ZANOTTI, 1972, p.21).

Um dos primeiros desafios a serem enfrentados é o reconhecimento de que os imigrantes são igualmente sujeitos de direitos, conforme estabelecido no Art. 5º da Constituição Federal de 1988 e reafirmada pela nova Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017, com destaque para

Art. 4º Ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à segurança e à propriedade, bem como são assegurados:
(...)
X – direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;(…) (BRASIL, 2017).

Garantido o acesso, a escola precisa providenciar as melhores formas de acolhimento, oferecer condições para a socialização e a participação; garantir o encaminhamento ao ano/série mais adequado ao aluno, assim como as condições para a aprendizagem e a progressão nos estudos, igualmente aos demais alunos. Em outras palavras, na perspectiva da educação inclusiva, seria importante a escola

¹⁵ Conforme dados publicados no Comunicado nº 560, de 3 de maio de 2016, no Diário Oficial da Cidade de São Paulo, de 4 de maio de 2016, página 40. O número não coincide com os dados da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo.



identificar barreiras administrativas, pedagógicas, lingüísticas e atitudinais, ou seja, predisposições desfavoráveis à presença de imigrantes.

Em relação à socialização, estudos indicam que o simples contato pode aumentar atitudes contrárias. Na pesquisa sobre a hipótese do contato, realizada por Monteiro e colaboradores (1990, citados por CROCHÍK, 2001), ao compararem atitudes de crianças sem deficiência em relação a crianças com deficiências em escolas segregadas (que não aceitam deficientes) e integradas, os pesquisadores concluíram que as crianças das escolas segregadas mostraram uma avaliação mais positiva dos colegas com deficiência do que as crianças da escola integrada. Sem desconsiderar as particularidades dos sujeitos da pesquisa citada, o fato de existirem inúmeros relatos de discriminação, xenofobia e *bullying* contra alunos imigrantes, indica que a interação entre os alunos deve ser observada e cuidada pela escola.

A revisão de dissertações e teses portuguesas e brasileiras sobre educação de imigrantes¹⁶ apontou que a interação entre alunos de alunos estrangeiros e nacionais foi objeto de investigação de pesquisas realizadas nos dois países.

Em relação às pesquisas brasileiras, Oliveira (2013) destacou que a característica mais marcante nas interações entre alunos brasileiros e bolivianos foi o isolamento da maioria dos imigrantes, que pode ser entendido como recusa de contato por parte dos brasileiros e também acionado como mecanismo de defesa contra agressões verbais e físicas. Soares (2015) investigou a relação entre alunos nacionais e imigrantes peruanos e chineses do ensino fundamental II e apontou baixa interatividade dos imigrantes em sala de aula, que preferiam agrupamentos com colegas da mesma nacionalidade. Rosa (2016), ao investigar a inserção de alunos imigrantes africanos negros no ensino médio, observou também manifestações de discriminação, preconceito e racismo no ambiente escolar.

Das pesquisas realizadas em Portugal, foram encontradas três. Silva (2007) investigou estereótipos e preconceitos dos alunos de nacionalidade portuguesa em face de alunos imigrantes oriundos do Brasil, Cabo Verde, Ucrânia e China e

¹⁶ Realizada no projeto de pós-doutoramento. O material foi enviado para publicação e encontra-se em processo de avaliação.



confirmou a hipótese de que o preconceito/racismo manifestavam-se essencialmente de forma sutil e não de forma flagrante. No estudo realizado por Botas (2010), no qual foram analisadas as atitudes de crianças em relação ao endogrupo (portugueses) e ao exogrupos (cabo-verdianos, brasileiros e chineses), os resultados indicaram o favoritismo das crianças portuguesas pelo endogrupo. Não foram observadas, no entanto, depreciação ou avaliação negativa do exogrupo. Todavia, concluiu-se que a ausência de avaliação negativa não significava a ausência de preconceito, pois sua manifestação sutil era flagrada pela negação de traços positivos ao exogrupo. A pesquisa de Robalinho (2016) teve por objetivo investigar as atitudes de 195 jovens secundaristas portugueses em relação à imigração, buscando verificar manifestações de atitudes positivas ou negativas. Os resultados mostraram que os jovens apresentavam atitudes positivas em relação à imigração, sendo as raparigas mais favoráveis do que os rapazes.

Muitos dos estudos realizados em Portugal, tendo como referência as políticas educacionais adotadas no país, investigaram se a gestão, ações e estratégias realizadas pelas escolas para promover a integração dos imigrantes eram orientadas pela perspectiva intercultural ou se ainda mantinham posturas tradicionais e assimilacionistas. Três pesquisas apontaram a necessidade de formação docente na perspectiva intercultural (ROCHA, 2006; GABRIEL, 2007; TEÓFILO, 2010) tendo em vista as dificuldades dos professores em trabalharem com as diferenças culturais (GABRIEL, 2007) ou porque as práticas interculturais ainda eram realizadas de modo pontual ou ocasionalmente (TEÓFILO, 2010).

Conforme Ramos:

O intercultural implica relação, diálogo e comunicação entre as diferentes culturas, através dos indivíduos e grupos portadores dessas culturas, em situações interculturais diversas. (...) O intercultural implica um esforço contra o etnocentrismo, os estereótipos e os preconceitos, um trabalho de descentração e de meta conhecimento da sua própria identidade cultural e do papel que ela desempenha na construção identitária, obrigando a refletir sobre a sua própria cultura, sobre a sua própria identidade cultural. (RAMOS, 2008, p.58).

As pesquisas brasileiras sobre a educação escolar de imigrantes não destacaram a questão da interculturalidade, conceito que é mais frequentemente



usado nas discussões sobre a educação dos povos originários, não somente no Brasil como em outros países da América Latina como a Bolívia, Argentina, Chile e outros. É interessante notar que em Portugal e outros países da Europa, a educação intercultural é proposta para integrar os estrangeiros à cultura dos países receptores, ao passo que no Brasil e outros países da América Latina a interculturalidade é defendida como política de preservação das identidades e culturas originárias.

No Brasil, uma das autoras de referência nas discussões da interculturalidade é Candau, que explica o conceito da seguinte forma:

Orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos, procurando as estratégias mais adequadas para enfrentá-los. Situa-se em confronto com todas as visões diferencialistas que favorecem processos radicais de afirmação de identidades culturais específicas. Rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Parte da afirmação de que, nas sociedades em que vivemos, os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, em construção permanente. É consciente dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais. (CANDAU, 2005, p.31-32).

O que se entende por interculturalidade e seus pressupostos como a promoção de relações dialógicas e igualitárias, luta contra a discriminação e a desigualdade vai ao encontro da pedagogia freiriana. Essa proximidade foi também observada por Walsh (2009), que ainda propõe um diálogo entre as ideias libertárias de Paulo Freire e de Frantz Fanon, críticas à dominação colonialista; proximidade reconhecida pelo próprio educador brasileiro em sua obra *Pedagogia da Esperança* (FREIRE, 1994), na qual reencontra a *Pedagogia do Oprimido*.

Não há dúvidas sobre a importância em reconhecer, respeitar e valorizar a cultura dos alunos imigrantes, mas somente ações pontuais limitadas à folclorização dos grupos minoritários, tal como criticado por Stoer (1999), podem apenas reforçar estereótipos, contribuindo pouco para a compreensão da experiência vivida pelo outro.



A questão que se coloca é: quais as possibilidades e os limites da educação escolar no enfrentamento e redução do preconceito, da discriminação e da xenofobia? Além dessa, que deveria ser a questão principal, se concordarmos com T.W. Adorno (1995) que o objetivo primeiro da educação é promover a autorreflexão crítica para interromper a propagação da barbárie, outras que preocupam cotidianamente os professores não devem ser desconsideradas. E a pergunta que frequentemente se ouve é “o que fazer?”

Ainda que numericamente a quantidade de imigrantes no Brasil seja bem inferior a de outros países do mundo e da região, pelo que se pode ver pelos dados oficiais, a matrícula de alunos imigrantes nas escolas vem aumentando ao longo dos anos.

Pela análise dos dados disponibilizados pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (2018), nota-se que a presença dos alunos imigrantes nas escolas da capital, da região metropolitana e dos demais municípios do estado não ocorre de maneira uniforme. As matrículas provavelmente refletem os modos de fixação e circulação desses imigrantes de mais de cem nacionalidades só no Estado de São Paulo, que se estabelecem de modo mais estável e concentrado em alguns bairros, como os bolivianos, ou se dispersam pelas diferentes regiões. Há escolas em algumas regiões centrais da capital com significativa concentração de imigrantes, enquanto que na maioria das unidades de ensino encontra-se apenas um ou outro aluno de uma única nacionalidade. Por exemplo: dois alunos do Afeganistão, cada um em uma escola estadual, em duas diretorias de ensino diferentes, e um terceiro em escola particular da capital; cinco alunos da Bósnia-Herzegovina, dispersos em quatro escolas estaduais, sendo uma delas do município de Santa Bárbara d’Oeste, interior de São Paulo; dois alunos do Laos, um matriculado em uma escola da rede municipal e outro em uma escola da rede estadual. Se, por exemplo, um aluno de família procedente de Bangladesh está matriculado em uma escola em que é o único dessa nacionalidade, como providenciar um interlocutor que fale o idioma bengali? Ou se houver falantes de outras tantas línguas, inclusive aquelas dos povos originários, como o quéchua, aymara ou guarani, ou de outras, que não são



necessariamente a língua oficial de alguns países de origem? Ou deve-se priorizar intérpretes ou cursos de português para os grupos mais numerosos, como os haitianos, dos quais alguns não falam ou dominam o francês, mas apenas o crioulo haitiano? Como lidar com esses alunos cujos países de origem sabemos tão pouco ou quase nada?

A presença de um aluno diferente desperta, pelo estranhamento causado, a sensação de não-saber: do aluno, dos pais, que não sabem a língua portuguesa; dos agentes da escola, que não sabem o idioma do país de origem. Imobilizados por essa sensação de não-saber, se esquecem dos saberes aprendidos pelas experiências acumuladas. Daquela experiência em que, pela primeira vez, receberam um aluno com Síndrome de Down, uma aluna cadeirante, um aluno com visão reduzida e outros tantos, com os quais a escola foi aprendendo e encontrando soluções para a inclusão, identificando e removendo as barreiras pedagógicas, fazendo adaptações, inventando materiais e recursos didáticos, modificando a arquitetura para torná-la mais acessível e, nesse processo, foram descobrindo, ao final, que a despeito das diferenças, existem muitas semelhanças entre as crianças, na maneira de se relacionarem, de brincarem e de aprenderem.

As situações novas instigam o exercício de olhar para aquele que é supostamente diferente e estimulam a busca do que é familiar, assim como desafiam o retorno ao já conhecido e familiar, do cotidiano, para estranhá-lo, desnaturalizá-lo e assim poder visualizar novas alternativas de ser, de fazer e conviver, reinventando a velha escola.

Uma das tarefas mais desafiadoras e estimulantes é reaprender a avaliar, essa prática tão conhecida pelos professores. Ao avaliar para classificar o aluno estrangeiro, não investigar apenas o que ele não sabe, mas buscar o que sabe, ainda que de modos distintos, com os quais a escola pode aprender. Como aquele aluno imigrante que mesmo não sabendo falar a língua portuguesa, aprendeu a brincar com os colegas no recreio. Talvez por terem descoberto interesses semelhantes, por gostarem dos mesmos heróis dos desenhos, dos jogos, das mesmas brincadeiras, mesmo com regras ligeiramente diferentes. A vontade de



brincar junto parece ter superado o desconhecimento da língua, que foi substituída por outras formas de comunicação.

Situações novas e inusitadas, plenas de não-saberes, convidam os sujeitos a encontrarem outros saberes, a lembrarem de saberes esquecidos, a reconhecerem tantos saberes desconhecidos do aluno e do professor, mostrando que a escola pode ser lugar de encontro, de diálogo, aprendizagem e transformação.

Esses exemplos podem dar a impressão de que a solução está no improviso que cada escola deve inventar, sugerindo que as políticas mais abrangentes não são necessárias. Sabemos que não há educação de qualidade sem investimento e recursos materiais e valorização dos profissionais. E talvez este seja um dos maiores desafios, de lutar contra a precarização crescente da educação pública.

A escola pública brasileira é historicamente uma escola excludente (PATTO, 2015). Lutar pela inclusão é lutar em defesa da escola pública, democrática, gratuita e de acesso para todos, de todas as classes, nacionalidades, etnias, línguas, cores, gêneros, religiões. Parafraseando o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2003), lutar por uma escola onde os alunos tenham o direito de serem iguais quando a diferença os inferiorizar, e o direito de serem diferentes quando a igualdade os descaracterizar.

PALAVRAS FINAIS

O conceito de identificação com o mais frágil permitiria ao preconceituoso, real ou potencial, refletir sobre a sua própria fragilidade e assim fazê-lo renunciar à necessidade de sempre ter de aparentar ser forte, o que em geral leva à violência, ainda que sutil. (CROCHIK, 2001, p.88).

A presença do estrangeiro, se ocorre numa relação de abertura ao diálogo e à reflexão, propicia não somente a indagação sobre quem é o outro, mas também um questionamento sobre quem sou eu, quem somos nós, indagação que aponta para a busca de inúmeras outras possibilidades de ser-no-mundo, diferentes daquelas que até então conhecíamos. Esse encontro com o diferente nos faz recordar da vocação ontológica e histórica de todo ser humano em ser mais, tal como poeticamente foi pronunciada por Paulo Freire. Recorda, dessa maneira, que nossas identidades não



são fixas e, ainda que cultural e socialmente condicionadas, podem ser transformadas, metamorfoseadas.

Se a inclusão do aluno imigrante for apenas uma inclusão marginal, como aquela forma de exclusão que permanece mesmo quando ele se encontra inserido no espaço físico escolar, excluído, à margem, por não poder participar, poder brincar, compartilhar e aprender, então não é uma inclusão verdadeira.

Uma inclusão verdadeira impulsiona o coletivo da escola a transformar radicalmente seu projeto pedagógico, seu currículo, a organização dos tempos e dos espaços, suas concepções e práticas, enfim, as maneiras de viver o cotidiano escolar.

Se a escola é o local onde se aprende a leitura da palavra, que por sua vez potencializa a leitura crítica do mundo, que denuncia a desigualdade, a injustiça e a violência que não podem mais ser toleradas, essa escola não pode se conformar em servir apenas para formar trabalhadores para atender as exigências de um mercado cada vez mais excludente e competitivo.

A presença do outro é uma oportunidade para os sujeitos da escola se perguntarem com que escola sonham. Se sonham com uma escola que não ensine apenas o domínio de técnicas e estratégias para competir e vencer, mas que também estimule a sensibilidade e a imaginação; que desperte o prazer em diferentes modos de imaginar, seja pela poesia, pelas histórias, pelas canções, pelas danças.

Uma escola que estimule a sonharem com viagens pelo mundo, para conhecerem diferentes modos de viver; uma escola que estimule o conhecimento de novas histórias, novos modos de narrar e escutar a sonoridade da poesia em outros idiomas. Uma escola como aquela em que os alunos quiseram aprender o espanhol, os professores o crioulo ou a Libras Tátil, e a professora muçulmana que se sentiu encorajada pela aluna refugiada a usar seu véu. Uma escola acolhedora, fraterna, em que as pessoas apreciem a gentileza e a delicadeza e repudiem a violência a força bruta; uma escola construída coletiva e democraticamente. Em uma escola assim talvez não seja tão difícil imaginar um mundo que não submeta mais tanta



gente a vidas tão sofridas, que não obrigue as pessoas a fugirem, abandonando as suas casas, um mundo que não se mostre tão hostil, com tantos muros, cercas e arames farpados em suas fronteiras.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. In: _____ **Educação e emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ADORNO, Theodor W.; FRENKEL-BRUNSWIK, Else; LEVINSON, Daniel J.; SANFORD, R. Nevitt. Estudos sobre la personalidad autoritária. In: ADORNO, T. W. **Escritos Sociológicos II.**, v.1. Obra Completa. Madrid: Ediciones Akal, 2009, p.145-187.

BOTAS, Sónia da Conceição Cristina. **Atitudes de crianças em relação aos grupos nacionais**. Lisboa: UAb, 2010. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa, 2010.

BRASIL. Constituição Federal, 1988.

BRASIL. Lei de Migração nº 13.445, de 24 de maio de 2017.

CANDAU, Vera Maria (Org.). **Cultura(s) e Educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.31-32.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. Imigrantes indesejáveis. A ideologia do etiquetamento durante a Era Vargas. **Revista USP**, São Paulo, n.9, p.115-130, out./nov./dez. 2018.

CROCHÍK, José Leon. Teoria Crítica da Sociedade e Estudos sobre o preconceito. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v.1, n.1, 67-99. jan./jun. 2001.

CROCHÍK, José Leon; KOHATSU, Lineu N.; DIAS, Marian A. de Lima; FRELLER, Cíntia. C.; CASCO, Ricardo. **Inclusão e discriminação na educação escolar**. Campinas: Editora Alínea, 2013.

CASTLES, Stephen; MILLER, Mark, J. **La era de la migración. Movimientos internacionales de población en el mundo moderno**. México: Universidad Autónoma de Zacatecas, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.



GABRIEL, Fernando Manuel Silva. **O multiculturalismo na escola: o caso dos alunos de etnia cigana**. Lisboa: UAb, 2007. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa, 2007.

GALLO, Hugo. Apresentação. In: ANTÔNIO, L. C.; OLIVEIRA, T. de; MACEDO, M. de. (Orgs.). **Relatório Anual 2018: Migrações e mercado de trabalho no Brasil**. Série Migrações. Brasília: OBMigra, 2018. p.7.

HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor. Originalmente publicado em 1947.

IANNI, Octavio. A racialização do mundo. **Tempo Social. Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v.8, n.1, p. 1-23, mai. 1996, p.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION – OIM/ONU. Migration and migrants: a global overview. **World Migration Report 2018**.

KOHATSU, Lineu N. Imigração, assimilação e xenofobia. **Cadernos CERU. Dossiê Migrações**, São Paulo, v.30, n.1, p.50-75, jun. 2019.

OLIVEIRA, Lis Régia Pontedeiro. **Encontros e confrontos na escola: um estudo sobre as relações sociais entre alunos brasileiros e bolivianos em São Paulo**. São Paulo: PUC-SP, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PISON, Gilles. **Os números podem derrubar mitos e clichês sobre a migração ao redor do mundo**. BBC Brasil, 24 mar. 2019. Disponível em: [https://www.bbc.com/portuguese/internacional...>](https://www.bbc.com/portuguese/internacional...). Acesso em: 26 mar. 2019.

PARK, Robert Ezra. Human Migration and the Marginal Man. **American Journal of Sociology**, Chicago, v.23, n. 6, p.881-893, mai.1928.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Intermeios, 2015.

RAMOS, Natália. Crianças e famílias em contexto migratório e intercultural – desafios às práticas e políticas educacionais, sociais e de cidadania. in: RAMOS, N. (org.). **Educação, interculturalidade e cidadania**. Bucareste: Milena Press, 2008.

ROBALINHO, Tiago Filipe Duarte. **Atitudes em relação à imigração: um estudo com jovens estudantes do ensino secundário**. Porto: UP, 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto, 2016.



ROCHA, Catarina Eufémia Ferreira da. **A escola e a diversidade étnica e cultural.** 2006. Porto: UAb, 2006. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Porto, 2006.

ROSA, Édina dos Santos. **A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016).** São Paulo: PUC-SP, 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SIMMEL, Georg. The Stranger. **On individuality and social forms.** Selected Writings. Chicago: The University of Chicago Press, 1971, p.143-149. Originalmente publicado em 1908.

STOER, Stephen. **Combatendo a Educação Multicultural Benigna. Actas do Encontro «Um Olhar sobre o outro».** Lisboa: D.H.E.B, 1999.

SANTOS, Boaventura Souza (Org.). **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SILVA, Clarinda Isabel Soares. **Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano – contributo para a educação intercultural.** Lisboa: UAb, 2007. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa, 2007.

SOARES, Cybele de Faria e. **Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SYLLA, Ndongo Samba. **Neoliberalismo y migración: una visión desde África.** Matéria disponível em: <https://www.elsaltodiario.com/fronteras/ndongo-samba-sylla-neoliberalismo-migración-vision-desde-africa> Acesso em: 8 jun. 2019.

TEÓFILO, Teresa Maria Frazão Isidro. **Representações e práticas de professores dos 2º e 3º CEB em turmas multiculturais: contributos para um elogio da transformação.** Lisboa: UAb, 2012. Dissertação (Mestrado em Relações Interculturais). Universidade Aberta, Lisboa, 2012.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES – UNHCR. **Global trends. Forced displacement in 2017.** Geneva: UNHCR, 2018. Disponível em: <http://www.unhcr.org/statistics> Acesso em: 21 mar. 2019.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. In: MELGAREJO, Patricia Medina. **Educación Intercultural en América Latina: memórias, horizontes históricos y disyuntivas políticas.**



GEIFA | Revista
Culturas
& Fronteiras



México: Universidad Pedagógica Nacional – CONACYT, Editorial Plaza y Valdés, 2009.

ZANOTTI, Luis Jorge. **Etapas históricas de la política educativa**. Buenos Aires: Editorial Universitária de Buenos Aires, 1972.