



Um olhar sobre as diferenças

A INTERFACE ENTRE PROJETOS EDUCATIVOS E MIGRATÓRIOS



Joana Bahia
Miriam Santos | organizadoras



Um olhar sobre as diferenças
A interface entre
projetos educativos e migratórios

**Joana Bahia
Miriam Santos
(Organizadoras)**

**Um olhar sobre as diferenças
A interface entre
projetos educativos e migratórios**

E-book



2016

© Dos autores – 2016
joana.bahia@gmail.com

Editoração: Oikos

Capa: Juliana Nascimento

Imagens da capa: Arquivo pessoal da professora Gerda Potratz,
Santa Maria de Jetibá e reprodução de Joana Bahia

Revisão: Geraldo Korndörfer

Arte-final: Jair de Oliveira Carlos

Conselho Editorial (Editora Oikos):

Antonio Sidekum (Ed.N.H.)
Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Unisinos)
Elcio Cecchetti (SED/SC e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luís H. Dreher (UFJF)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Uni-Bremen e Uni-Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 – B. Scharlau
93121-970 São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848 / 3568.7965
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

U61 Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios [recurso eletrônico]. / Organizadoras: Joana Bahia e Miriam Santos. – São Leopoldo: Oikos, 2016.

150 p.; 16 x 23cm.; E-book

ISBN 978-85-7843-652-0

1. Escola – Socialização. 2. Interculturalidade. 3. Integração socio-cultural – Imigrantes. 4. Multilinguismo – Educação. 5. Socialização – Estudante estrangeiro. I. Bahia, Joana. II. Santos, Miriam.

CDU 37:316.6

Catálogo na publicação: Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil – CRB 10/1184

Sumário

Aspectos socioeducativos dos processos migratórios	7
<i>Miriam de Oliveira Santos</i>	
<i>Joana Bahia</i>	
<i>Charles Gomes</i>	
Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha	18
<i>Javier A. Carnicer</i>	
Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino	35
<i>Regina Petrus</i>	
<i>Miriam Santos</i>	
<i>Luciano Ximenes de Aragão</i>	
A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras	56
<i>Bianka Pires André</i>	
Os filhos da fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação	79
<i>Gustavo Villela Lima da Costa</i>	
Deus tem passaporte? Os delicados fios que tecem as relações entre socialização religiosa, educação e motivações migratórias	100
<i>Joana Bahia</i>	
Uma análise de iniciativas individuais e institucionais para a socialização de estudantes estrangeiros	127
<i>Isabela Cabral Félix de Sousa</i>	
Sobre os(as) autores(as)	145

Aspectos socioeducativos dos processos migratórios

Miriam de Oliveira Santos

Joana Bahia

Charles Gomes

Sayad (1998) destaca o aspecto multidisciplinar dos estudos sobre migração, e os textos aqui reunidos são oriundos de diversas áreas de conhecimento: Antropologia, Psicologia, Geografia... É essa diversidade que permite iluminar a multiplicidade de fatores que estão envolvidos no ato de migrar que gera não só um deslocamento, mas também uma série de rupturas, tais como: de laços familiares, de grupos de pertinência, de costumes, valores, cultura, de relação de produção, dentre outros.

No entanto, as rupturas nunca são totais. Os imigrantes não deixam de ser o que eram antes de imigrar. A língua, a maneira de ver o mundo, os hábitos e outras coisas adquiridas na infância e na juventude continuam com os imigrados e não se perdem no processo de migração. Contudo, mudanças, e muitas vezes mudanças fundamentais, ocorrem (pois os recém-chegados têm que aprender uma nova língua, conviver num novo mundo e com pessoas que pensam de forma diferente), mas a transformação nunca é absoluta e total.

Todavia, a aquisição da linguagem é o passo mais importante no processo de adaptação de um estrangeiro, e mesmo migrantes internos têm necessidade de uma adaptação ao linguajar do lugar de destino (SCHUTZ, 1971). Como crianças e adolescentes adquirem mais rapidamente as competências linguísticas do que seus pais, é comum que em famílias de imigrantes a língua seja utilizada pelos jovens como sinal de rebeldia e de desafio à autoridade dos pais (BLANCHETTE, 2000).

Além disso, quanto mais instruído é o filho, maiores as diferenças entre os próprios valores e os de seus pais. Bourdieu afirma que tais dife-

renças afetam também as relações de poder, já que existem arranjos familiares em que “o pai analfabeto é obrigado a recorrer ao filho ou filha, ainda meninos, para ler ou redigir cartas, preencher formulários administrativos ou até orientar suas decisões pelo que diz respeito à vida econômica da família” (BOURDIEU, 1979, p. 74). Portanto, a escola não apenas propicia inserção e adaptação para os filhos dos migrantes/imigrantes mas também pode ser uma fonte de conflitos na medida em que suas orientações não coincidem com as expectativas dos pais. No caso de imigrantes internos, principalmente aqueles que são estigmatizados em função de sua origem regional, encontramos com bastante frequência adolescentes que se envergonham do sotaque e vocabulário dos pais.

Como nos lembra Bourdieu (1996, p. 49), a sociologia da linguagem é indissociável da sociologia da educação, pois o mercado linguístico está sujeito aos pareceres dos mestres, guardiões da cultura legítima. Neste sentido, o mercado escolar encontra-se estritamente dominado pelos produtos linguísticos socialmente dominantes, expressando as diferenças de capital linguístico existentes.

Para Bourdieu (1996, p. 36),

o papel mais determinante na desvalorização dos dialetos e na instauração da nova hierarquia dos usos lingüísticos é exercido pela relação dialética entre a escola e o mercado de trabalho, ou melhor, entre a unificação do mercado escolar (e lingüístico), vinculada à instituição de diplomas escolares dotados de um valor nacional e independente (ao menos oficialmente) das propriedades sociais ou regionais de seus portadores, e a unificação do mercado de trabalho (entre outras razões, com o desenvolvimento da administração e do corpo de funcionários).

Socialização e imigração

A questão da socialização sempre esteve subsumida na questão migratória, inspirando diversos trabalhos desse campo de estudos, com especial destaque para as pesquisas desenvolvidas pela Escola de Chicago no início do século XX, com destaque para Thomas e Znaniecki (1958), que se transformaram em um marco nos estudos migratórios.

Utilizamos o conceito de socialização no sentido a ele atribuído por Berger e Luckmann (1985), para quem a socialização pode ser de dois tipos: A socialização primária, experimentada na infância, “e em virtude da qual torna-se membro da sociedade”. E a socialização secundária, que é

“qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade” (p. 175).

Ainda são muito poucos os estudos sobre a socialização primária de migrantes e imigrantes e suas relações com a escola. Contudo, pode-se afirmar que, quando imigrantes e/ou seus filhos passam a frequentar a escola, frequentemente entram em choque com os valores, comportamentos e informações que lhes são apresentados. A escola, homogeneizadora por princípio e definição, tem dificuldade para lidar com as diferenças.

Ou seja, o modelo que prevalece em sala de aula ainda é o da assimilação. Como afirma Watt (2006, p. 158),

[a] abordagem assimilacionista à diversidade cultural e étnica pode ser resumida como “quando em Roma, faça como os romanos, ou sofra as consequências”. A abordagem clássica assimilacionista vê a diversidade étnica e cultural como fonte de divisão e de conflito e tende a presumir que os grupos étnicos minoritários são insuficientes e carentes de capital cultural. Esta abordagem promove a absorção de minorias em um sistema de valores “comuns” que era visto como o único caminho a seguir.

Portanto, o imigrante e/ou seus filhos são instados a abrir mão de seus valores, conhecimentos, sotaques e história em favor de um currículo hegemônico, homogeneizador e universalista. Moreira e Candau (2003) afirmam que a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo, pois não existe educação que não esteja imersa na cultura da sociedade. O grande problema aparece quando membros de grupos que não compartilham da cultura hegemônica entram na escola. De acordo com Giroux (1995, p. 88),

[...] os/as educadores não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, no que significa ensinar e na forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver num mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer época da história.

O texto de Giroux explicita a problemática atual das escolas, principalmente nas grandes cidades. A escola é cada vez mais o local onde se multiplicam tensões e conflitos que são originados a partir da globalização e contribuem para aprofundar a complexidade da questão da centralidade

da cultura ocupando lugar central nas discussões da escola e de seus atores principais: discentes e docentes.

O debate sobre as diferenças culturais e as formas de lidar com ela começa nos EUA, principalmente a partir dos estudos sobre imigrantes e sobre a sua inserção na cultura norte-americana. Sobretudo após os anos 70 do século XX, quando as discussões acerca do multiculturalismo acompanharam os debates sobre o pós-modernismo e sobre os efeitos da pós-colonização no mundo contemporâneo,

Atualmente, diversos países, como Brasil, Portugal, Espanha, Canadá, têm adotado o multiculturalismo na educação. Todavia, como demonstram Gusmão (2005) e André (2007), ao estudar, respectivamente, nas escolas de Portugal e da Espanha, a inserção dos imigrantes e seus filhos no sistema educacional ainda é um desafio para o qual a escola tradicional ainda não está preparada.

A imigração no Brasil

No caso dos imigrantes que chegaram ao Brasil no século XIX, naquela que ficou conhecida como “Grande Imigração”, já foram escritos muitos trabalhos sobre a socialização dos imigrantes e seus descendentes e também especificamente sobre o processo de escolarização (FRANCO e SÁ, 2011; FIORI, 2003; LUCHESE e KREUTZ, 2011). O estudo pioneiro foi o de Willems (1946), sobre aculturação de imigrantes alemães, como assinalado por Seyferth (2011, p. 47):

Os conceitos de assimilação e aculturação marcaram alguns dos principais estudos sobre a imigração no Brasil realizados no âmbito das ciências sociais até o início da década de 1970. Os pesquisadores estavam interessados nas mudanças socioculturais e comportamentais envolvidas na inserção dos imigrantes na sociedade brasileira. No entanto, as análises realizadas apresentaram evidências da pluralidade cultural e da formação de novas identidades fundadas na diferença cultural [...].

Até a promulgação do Estado Novo em 1937, a relação do Estado brasileiro com a escolarização dos imigrantes era de indiferença. Não havia nenhum tipo de política pública voltada para a sua socialização ou de seus filhos, mas também não havia restrições, podiam frequentar as escolas públicas e também fundar as suas próprias escolas, o que foi feito por muitos grupos, e não havia a obrigatoriedade de que as aulas fossem ministra-

das em português. Como exemplo podemos citar a língua alemã, que era sistematicamente utilizada nas escolas paroquiais luteranas, principalmente na cerimônia de confirmação, desde a chegada do primeiro pastor e a implantação do ensino sob sua responsabilidade nas colônias, até a Campanha de Nacionalização, sendo retomada logo após o fim do período referido e permanecendo até hoje no ensino confirmatório em várias comunidades alemãs (BAHIA, 2011).

Com o Estado Novo, um novo paradigma educacional foi implantado: o da assimilação. Todos os imigrantes deveriam aprender o português, expressar-se somente nessa língua e esquecer a sua cultura de origem. As escolas mantidas pelas diversas comunidades imigrantes são fechadas ou nacionalizadas, as reformas de ensino vão aos poucos implantando uma base curricular comum para todo o país.

Roche (1968, p. 280-281) mostra, a partir do relatório emitido pela Comissão Nacional de Ensino Primário, a situação das colônias alemãs até o momento da nacionalização do ensino e as propostas vindas do governo para a região do Espírito Santo, conforme aparece nos seguintes trechos:

Depois de lembrar que certos professores enviados a algumas escolas públicas abertas nas colônias tiveram eles mesmos que aprender o alemão para poder estabelecer e manter contato com os colonos, denuncia o papel dos pastores e das escolas privadas onde até o ar que se respira é alemão, mas, igualmente, a dupla responsabilidade dos colonos e da administração. O secretário de educação propõe diversas medidas, como a construção de 80 escolas, a orientação oficial das escolas privadas (de preferência ao seu fechamento) para fazer delas centros de cultura nacional, a utilização do cinema e do disco, a interdição do ensino religioso e de cultos em língua estrangeira, a repressão das omissões conscientes para com o estado civil e a divulgação de instrução cívica.

Como podemos perceber, a língua oficial é sustentada pelo Estado, tanto em sua gênese quanto nos seus usos sociais. De acordo com Bourdieu (1996, p. 32),

é no processo de constituição do Estado [a Campanha de Nacionalização é expressão deste processo] que se criam as condições da constituição de um mercado lingüístico unificado e dominado pela língua oficial: obrigatória em ocasiões e espaços oficiais (escolas, entidades públicas, instituições políticas, etc.), esta língua de Estado torna-se a norma teórica pela qual todas as práticas lingüísticas são objetivamente medidas.

O impacto nacionalizador atenuou-se depois do regime ditatorial do Estado Novo, mas manteve-se a crença na assimilação dos estrangeiros como um princípio unificador da nação. Observa-se, por exemplo, na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixava as diretrizes e bases da educação

nacional, que, logo no 2º parágrafo do artigo primeiro do capítulo 1, se afirma: “O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional”.

Com a redemocratização do país, a constituição de 1988 e a Lei de Educação de 1996, o Brasil se reconhece como um país multicultural, e são implantadas políticas públicas de reconhecimento sobretudo da cultura afro-brasileira e indígena. No entanto, tais políticas não abrangem os imigrantes.

O novo fluxo imigratório para o Brasil é caracterizado pela forte presença de latino-americanos, africanos, chineses e coreanos. Esse é um fluxo que já tem mais de cinquenta anos. Paiva (2007) aponta que imigrantes provenientes da América Latina passaram, a partir dos anos 1970, a constituir o maior fluxo de imigração internacional para o Brasil. A partir dos anos 1980, os fluxos imigratórios latino-americanos se destinaram, principalmente, para duas áreas: as regiões de fronteiras e as regiões metropolitanas (PATARRA, 2002), em especial São Paulo e Rio de Janeiro. Atualmente tem havido uma maior dispersão pelo território e certa concentração em algumas cidades da região sul do país; em relação à educação, contudo, continua-se praticando o que Hall (2003) chamou de “multiculturalismo de boutique”; celebram-se os turbantes africanos, os colares de sementes indígenas, a comida japonesa, mas o ensino continua baseado na cultura hegemônica.

Não obstante o discurso multicultural cada vez mais permear as políticas públicas e as ciências sociais não trabalharem mais a análise dos grupos imigrantes sob o paradigma assimilacionista, a escola continua a fazê-lo e tem muita dificuldade para lidar com a diferença.

Neste sentido, a proposta deste livro é a de discutir as questões que compreendem os conflitos entre os migrantes e demais atores sociais presentes no contexto pedagógico, a escola e a universidade e destes com a sociedade mais ampla. Reunimos tanto trabalhos que apontam para os migrantes no contexto brasileiros, quanto que estudam os brasileiros no contexto migratório transnacional.

O livro tem duas partes a se considerar: num primeiro momento, discute a socialização e escolarização de migrantes e seus descendentes e, a seguir, privilegia o entendimento dos mecanismos de socialização e integração de migrantes na sociedade receptora e a importância da escola e da universidade na compreensão deste processo.

Nos primeiros trabalhos são tratados os temas da língua no cotidiano da educação das famílias transnacionais, do cotidiano dos filhos de refugiados africanos no país e ainda as vicissitudes da diversidade dos alunos estrangeiros no sistema escolar brasileiro.

O trabalho de Javier Carnicer mostra que o multilinguismo é central no cotidiano do migrante brasileiro na chamada educação transnacional entre Alemanha e Brasil. O autor considera que a aprendizagem de línguas é uma parte essencial da estratégia educacional e da estratégia migratória, especialmente para pensarmos a mobilidade social. Sua pesquisa toma como arcabouço teórico uma perspectiva transnacional que considera a formação de campos sociais transnacionais como um resultado de vários processos que transcendem as fronteiras nacionais e muitas vezes são resumidos sob a categoria de “globalização”.

A pesquisa de Miriam Santos, Luciano Ximenes de Aragão e Regina Petrus acompanha o cotidiano dos filhos de refugiados congolezes na rede pública de ensino da cidade do Rio de Janeiro, investigando se tais processos de inserção podem acarretar inclusão ou exclusão e também sua adaptação às transformações da sociedade abrangente. Os autores evidenciam os choques culturais entre estas crianças e a sua relação com a sociedade brasileira. Eles observam os estereótipos e o desconhecimento ainda muito fortes, que norteiam o comportamento dos diversos atores envolvidos no espaço escolar. Sobre o espaço escolar e o modo como este absorverá ou não as crianças, filhos de migrantes, temos o trabalho de Bianka Pires André.

Em seu trabalho, vemos que o censo escolar aponta que, em 2013, havia cerca de 60.372 estudantes de origem estrangeira matriculados na educação básica do país. Tendo em vista o crescimento da economia brasileira dos últimos 12 anos, a chegada de grandes empresas, os resquícios da crise de 2008 e a crise europeia, o Brasil surgiu como um dos destinos principais nesse novo ciclo migratório internacional. A autora mostra que, além das hierarquias sociais subjacentes às nacionalidades num plano mundial serem muitas vezes internalizadas pelos atores sociais, o que atrapalha o cotidiano destas relações no campo educacional, aponta para as múltiplas questões que devem ser pensadas quando é discutida a inserção destes alunos na rede pública nacional, tais como: barreiras na comunicação, necessidade de auxílio para aprendizagem do idioma local, valorização da lín-

gua materna, relações interétnicas, importância das trocas culturais, despreparo das escolas para a condução do ensino desses alunos, os processos de adaptação e integração escolar e a garantia do acesso à educação escolar.

Além das questões referidas, as dificuldades da inserção escolar, as estratégias de mobilidade social e questões relativas aos mecanismos de socialização e escolarização dos migrantes, temos aquelas que mostram como o processo educativo pode estar relacionado à inserção destes aos processos mais amplos de integração e socialização.

Nos trabalhos que evocam a importância da sociabilidade temos: a ênfase nas situações fronteiriças em que as identidades bolivianas e brasileiras são acionadas na região fronteiriça de Corumbá, Mato Grosso e as dificuldades da escola no reconhecimento dos bolivianos como parte do contexto social local, muitas vezes lhes suprimindo a cidadania à qual têm direito; a relação entre migração, educação e religião e o modo como os migrantes brasileiros na Alemanha evocam as redes religiosas tanto nas motivações migratórias quanto para auxílio como rede de apoio nos momentos de maior dificuldade; e ainda **os incentivos que os estudantes estrangeiros têm para fazer programas de estudo na universidade brasileira.**

O texto de Gustavo Villela Lima da Costa pensa como a responsabilidade legal do Estado em promover a educação na fronteira cria uma dinâmica própria, na qual emergem, de um lado, alguns conflitos entre os objetivos pedagógicos nacionais e a construção de uma cultura “legítima” monopolizada pelo Estado, e de outro a construção de identidades liminares dos alunos de origem boliviana. Temos um ambiente educacional dominado pela ideologia da nacionalidade brasileira, o que evidencia racismos, estereótipos e problemas na construção de uma cidadania para as crianças bolivianas.

Seu campo de observação é Corumbá, região limiar (ou liminar!?) entre Brasil e a Bolívia. Neste sentido, a fronteira é fundamental para entendermos a presença dos bolivianos e de seus descendentes, muitos deles nascidos no lado brasileiro (brasileiros do ponto de vista legal); é tratada como um problema pelo Estado brasileiro, seja em nível municipal, estadual ou federal. Há uma dificuldade por parte dos órgãos públicos em entender a vida fronteiriça em sua peculiaridade, principalmente quando as identidades híbridas de alguns indivíduos rompem com a fixidez exigida pela vinculação ao Estado-nação. Além dos problemas de inserção, construção

de direitos e cidadania, o Estado-nação pode restringir o reconhecimento de diplomas e outros documentos importantes na inserção de um migrante no sistema educacional em um novo país.

A integração de estudantes em muitos países não é muito fácil, pois vemos que nem sempre os diplomas são reconhecidos na burocracia dos Estados-nação, e os migrantes buscam novas estratégias de inserção no sistema educacional de um novo país. Vemos, a seguir no contexto alemão, que o certificado escolar de muitos países não é reconhecido; portanto, para que o migrante possa estudar numa universidade, ele terá que cursar uma escola preparatória.

O trabalho de Joana Bahia articula as dimensões migratórias, educacionais e religiosas nas estratégias cotidianas de inserção dos migrantes brasileiros *no sistema educacional alemão na região da Renânia, no norte da Westfália, Alemanha. A autora realizou trabalho de campo em uma escola preparatória (Studienkolleg) para a entrada na universidade alemã e também com lideranças religiosas no contexto transnacional, importantes para a compreensão tanto do processo migratório quanto da inserção educacional.* Para estes migrantes, a educação é um dos modos como viabilizam a entrada no país e também uma boa possibilidade de mobilidade social. Vemos, em seu texto, a importância da rede religiosa, tanto para possibilitar acesso à informação para chegarem ao Studienkolleg e ao ensino universitário, quanto como lugar de acolhida e apoio na condução das adversidades do projeto migratório, enfatizando a escolha de um caminho em que o migrante valorize o estudo como parte das suas escolhas.

As buscas pelo ensino universitário não são apenas uma estratégia de mobilidade dos brasileiros na Alemanha, como podem ser também motivações para que migrantes de outras partes do mundo venham para o Brasil estimulados a principio a estudarem, muitas vezes partindo do estudo como início de um projeto migratório mais longo.

Neste sentido, o trabalho de Isabela Cabral Félix de Sousa demonstra que, não obstante, no plano global, temos um rápido aumento do fluxo de mobilidade internacional dos estudantes, este processo é relativamente negligenciado na investigação sobre as migrações. Muitos autores não compreendem os estudantes estrangeiros como migrantes. A autora analisa o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), criado em 1981. Este oferece bolsas de estudo para nacionais de países em desen-

volvimento com os quais o Brasil possui acordos, visando formar estudantes em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Com isto, muitos estudantes internacionais da África, América Latina, Caribe e Ásia se beneficiaram destes programas brasileiros.

A autora aponta para as dificuldades diárias desde a entrada destes migrantes no sistema universitário brasileiro, e em especial aquelas que se referem ao não reconhecimento do outro e de uma outra cultura como parte de um contexto educacional transnacional, e a necessidade de promover adaptações no sistema brasileiro.

O conjunto de trabalhos aqui apresentados imprime uma reflexão sobre a diferença, seja socioeconômica ou cultural, e também sobre como é complexo lidar com as diferenças num contexto migratório. Se a escola pode ser para o migrante um espaço inicial de acolhida e de mobilidade social, ela se transforma, em alguns casos, num espaço de acirramento das diferenças, mas em outros em oportunidade de trocas e contatos entre uma gama de riqueza cultural que só o cenário migratório pode nos proporcionar. Mas também nos lembra que, até o migrante chegar à escola, o mundo das representações sociais está presente e é parte desde mesmo contexto escolar.

Referências

ANDRÉ, Bianka Pires. *De la integración deseada a la integración vivida: la experiencia de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona*. Universidad de Barcelona, 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em: <<http://www.thesisenxarxa.net/TDX-0604108-111625/index.html>>.

BERGER, P.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BLANCHETTE, Thaddeus. *Gringos*. Tese de Mestrado, sob a orientação da Profa. Dra. Giralda Seyferth. PPGAS/MN/UFRJ. 2000.

BAHIA, Joana. *O tiro da bruxa*. Identidade, magia e religião na imigração alemã. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

BOURDIEU, Pierre. *O desencantamento do mundo*. São Paulo: Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Unesco, 2003.

FIORI, Neide Almeida (Org.). *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis/Tubarão: UFSC/Unisul, 2003.

FRANCO, Sebastião P.; SÁ, Nicanor P. *Gênero, etnia e movimentos sociais na história da educação*. Vitória: EDUFES, 2011.

GIROUX, Henry. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomas Tadeu; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. *Os Filhos da África em Portugal*. Antropologia, multiculturalidade e educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

LUCHESE, Terciane A.; KREUTZ, Lúcio. *Imigração e Educação no Brasil*. Santa Maria: UFSM, 2011.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e culturas: construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

OLIVEIRA, Gabriela Camargo de. *A segunda geração de latino-americanos na Região Metropolitana de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Demografia, UNICAMP, Campinas, 2012.

PAIVA, O. C. “*A imigração de latino-americanos para São Paulo (Brasil): dois tempos de uma mesma história*”. São Paulo, Pastoral do Imigrante, 2007. Disponível em: <www.memorialdoimigrante.org.br/arquivos/artigofranca.pdf>. Acesso em: dez. 2011.

PATARRA, N. “Migrações internacionais e integração econômica no cone Sul: notas para discussão”. In: SALES, T.; SALLES, M. do R. R. (Orgs.). *Políticas migratórias: América Latina, Brasil e brasileiros no exterior*. São Carlos: EdUFSCar, Editora Sumaré, 2002.

ROCHE, Jean. *A colonização alemã no Espírito Santo*. São Paulo: Difel/USP, 1968.

SAYAD, A. *A Migração*. São Paulo: Edusp, 1998.

SEYFERTH, Giralda. A dimensão cultural da imigração. *Rev. bras. Ci. Soc.*, out. 2011, v. 26, n. 77, p. 47-62.

SCHUTZ, A., “The Stranger”. In: *Collected Papers*, vol. II, The Hague: Martius Nijhoff, 1971, p. 91-105.

THOMAS; ZNANIECKI. *The Polish Peasant in Europe and America*. 2. ed. Nova Iorque: Dover Public, 1958.

WATT, Philip. “*An Intercultural Approach to ‘Integration’*”. *Translocations: The Irish Migration, Race and Social Transformation Review*. Volume 1, Issue 1 (Autumn 2006).

WILLEMS, E. *A Aculturação dos Alemães no Brasil: estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

Multilinguismo e educação em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha

Javier A. Carnicer

Este artigo apresenta algumas considerações sobre multilinguismo e educação decorrentes de um estudo qualitativo com famílias migrantes intitulado *Educação transnacional e posicionamento social entre o Brasil e a Europa*.¹ A pesquisa toma como arcabouço teórico uma perspectiva transnacional que considera a formação de campos sociais transnacionais como um resultado de vários processos que transcendem as fronteiras nacionais e muitas vezes são resumidos sob a categoria de “globalização”. Um dos objetivos gerais da pesquisa é a exploração do papel da educação nestos campos sociais transnacionais. Deste modo, recorre a discursos que até agora parecem se desenvolver sem ligação entre si. Estudos sobre transmigração e transnacionalização não parecem ter prestado muita atenção a questões educativas, apesar de que, de um ponto de vista sociológico, a educação, como “socialização metódica” (DURKHEIM, 1975), deveria ser considerada como um processo essencial para a reprodução social e perpetuação de estruturas como os campos sociais transnacionais. Existe um discurso sobre “*transnational education*”, mas as contribuições deste discurso se centram, as mais das vezes, em educação universitária, com uma ênfase emergente em escolas privadas internacionais que podem ser consideradas como atores num mercado de educação transnacional (ADICK, 2005; HAYDEN, 2011). Os beneficiários destas instituições educativas são principalmente grupos socialmente privilegiados que têm os recursos necessários para acessá-las. A importância crescente deste tipo de instituições pode ser vista como um novo modo da reprodução da desigualdade social na educação

¹ O projeto é dirigido por Sara Fürstenau na Universidade de Münster e conta com o patrocínio da German Research Foundation (DFG).

(VAN ZANTEN, 2005). Estudos sobre educação e migração, por outro lado, adotam frequentemente uma abordagem *nacional* (ao contrário da abordagem *transnacional* aqui proposta) e focam geralmente grupos desfavorecidos social e economicamente, com ênfase em dificuldades de integração no sistema educativo. Mobilidade, mudanças de escola e multilinguismo tendem a ser julgados aqui, ao contrário que no discurso da *transnational education*, como fatores negativos que dificultam ou até impedem o sucesso escolar. O termo “educação transnacional” parece estar reservado, portanto, às elites sociais. Sob este conceito, praticamente não tem sido considerada na medida em que as estratégias educativas dos migrantes fora dessas elites podem seguir uma orientação transnacional (FÜRSTENAU; NIEDRIG, 2011).

A abordagem seguida neste artigo parte da ideia de que o estudo da educação em campos sociais transnacionais deve considerar ambos os tipos de fenômenos: a internacionalização do mercado educativo para elites sociais e as trajetórias educativas de migrantes como parte do que se pode chamar “educação transnacional” (ADICK, 2005; FÜRSTENAU, 2008). Em analogia à distinção de Guarnizo und Smith (1998), tais fenômenos podem ser conceituados como transnacionalização educativa “de cima para baixo” e “de baixo para cima”. Entre as perguntas que isso levanta, cabe citar duas especialmente importantes: De que maneiras se influenciam mutuamente estes processos (de cima para baixo/de baixo para cima)? Qual é seu impacto na educação pública dentro de Estados-nação? São perguntas que permanecem abertas a pesquisas futuras e que, sem pretender dar uma resposta conclusiva, orientam nosso estudo.

Ainda que não seja o foco principal da pesquisa aqui referida, a língua é um aspecto essencial no estudo da educação transnacional. O espaço social transnacional é um espaço multilíngue, o domínio de várias línguas uma condição necessária de acesso a carreiras educacionais transnacionais. A língua pode ser, portanto, um fator de exclusão. Neste artigo nos concentramos na(s) língua(s) nos espaços de educação transnacional como um meio em que se articulam diferenças sociais. Após um breve resumo do arcabouço conceitual e metódico da pesquisa (1) bem como de alguns resultados preliminares (2), dois tópicos vão ser discutidos com base no material empírico coletado. O primeiro é a aprendizagem de línguas “estrangeiras” para aceder a uma educação transnacional (3); o segundo é a preservação do multilinguismo em famílias transnacionais (4).

1 Arcabouço conceitual e metodológico

A emigração do Brasil se tornou importante a partir dos inícios dos anos 1980 devido à situação política e econômica do país. A Europa é, depois dos Estados Unidos, o destino mais frequente da emigração brasileira. Como a imigração ilegal na Europa está aumentando, as estatísticas não são muito confiáveis. Em 2014, estima-se que 113.716 cidadãos brasileiros viviam na Alemanha.² Em geral, os emigrantes do Brasil são um grupo socialmente muito heterogêneo: Desigualdade social e pobreza na sociedade brasileira são razões importantes para a emigração para a Europa. Mas, ao mesmo tempo, há migração laboral de mão de obra altamente qualificada e especializada. Outro dado importante é que, na Alemanha, cerca de 75 % de todos os imigrantes brasileiros são mulheres (HWWI, 2008). Isso se reflete claramente em nossa pesquisa. Uma parte importante dos núcleos familiares pesquisados são formados por casais binacionais, de mulher brasileira com homem de nacionalidade alemã ou de outro país.

Aqui é importante remarcar que o objeto da pesquisa não é um grupo de migrantes definido segundo uma origem étnica ou nacional, mas práticas sociais transnacionais. O uso da categoria “brasileira” ou “brasileiro” não pretende essencializar. As famílias estudadas não são consideradas como um grupo homogêneo.³ De fato, nem todos os migrantes que encontramos nas redes estudadas são de origem brasileira. Além disso, a suposição de uma pertença étnica claramente definida, sem ambiguidade, contradiz um estilo de vida transnacional. Tal foi confirmado no decurso da pesquisa. Afiliações nacionais e étnicas são consideradas, portanto, como uma questão empírica que só pode ser resolvida *durante* a pesquisa.

Nosso estudo é uma exploração de práticas sociais transnacionais no domínio educativo. As interconexões entre mobilidade espacial, educativa e social são reconstituídas por meio da análise das carreiras e experiências educacionais de transmigrantes entre o Brasil e a Europa. O escopo da análise leva em consideração o impacto de classe nas estratégias educacionais,

² A Alemanha seria o quarto país da Europa segundo a população de origem brasileira, após Portugal (166.775), Espanha (128.638) e o Reino Unido (120.000) (Ministério das Relações Exteriores, 2015).

³ Sobre esta característica dos estudos transnacionais, ver Faist et al. (2013, p. 141).

assim como as interações entre classe e gênero e processos de racialização em contextos educacionais.

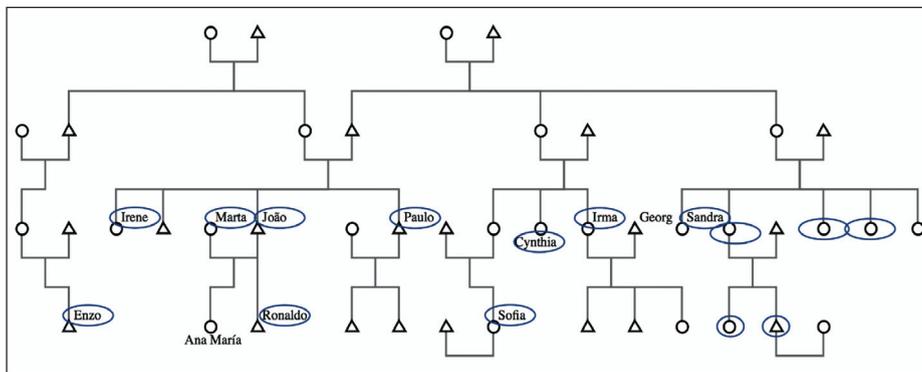
O desenho da pesquisa é baseado em uma abordagem etnográfica. Comunidades migrantes em uma cidade alemã e em uma cidade brasileira foram o ponto de partida para os estudos de campo em curso. A coleta de dados se apoia principalmente em três métodos: observação participante, entrevistas qualitativas e análise genealógica e de redes sociais. O campo da pesquisa não foi definido *a priori* (por exemplo, segundo fronteiras nacionais). A unidade da análise são redes sociais e familiares; a amostra é construída seguindo a rede: as pessoas e contextos a investigar são selecionados a partir das entrevistas já realizadas. Isso implica uma coleta de dados multissituada. A pesquisa de campo e a realização de entrevistas em diferentes locais permitem considerar a diversidade de posições e perspectivas em campos sociais transnacionais (cf. MAZZUCATO, 2008).⁴ A pesquisa abrange também instituições que, segundo as entrevistas, se tornaram relevantes para a orientação transnacional e as estratégias educacionais. Até agora, estas instituições incluem: um *Studienkolleg* na Alemanha, que é projetado especificamente para preparar os jovens do Brasil para estudar na Alemanha; o ensino das “línguas da origem” (português para alunos de famílias lusófonas) organizado pelo Estado Federal da Renânia do Norte-Vestefália; uma Escola Alemã numa cidade brasileira e uma associação de migrantes.

2 Uma família transnacional

Um exemplo da análise genealógica pode servir para ilustrar alguns conceitos e resultados preliminares da pesquisa. A figura 1 apresenta a árvore genealógica de uma das famílias com as quais temos falado no percurso da pesquisa. A árvore foi construída em várias entrevistas com diferentes membros da família. A versão apresentada aqui foi simplificada.

⁴ Essa perspectiva multilocal é realizada também através da cooperação internacional com Joana Bahia, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Figura 1: Árvore genealógica de uma das famílias da pesquisa



A família forma uma rede cujos laços se estendem entre o Brasil, a Alemanha e outros países. Os nomes marcados⁵ com um círculo correspondem a pessoas que migraram. Algumas delas moram no Brasil, outras na Europa ou noutros países da América e da Oceania. Entre as que não migraram há crianças e jovens que nasceram na Europa, muitos deles de casais binacionais. Algumas destas crianças frequentaram a escola no Brasil e na Alemanha. As entrevistas com os membros desta família revelam uma clara orientação à mobilidade educacional. Na família existe experiência no sistema de ensino superior alemão, mas também em trabalhos em condições precárias, como, por exemplo, na assistência e no cuidado de idosos, na faxina e na gastronomia.

A figura ilustra algo que, no campo dos estudos migratórios, já é conhecido desde há muito tempo, mas que ainda é ignorado muito frequentemente: A migração é rara vez um assunto individual. Tanto a decisão de migrar como as estruturas que possibilitam e apoiam a migração surgem em redes sociais; a maioria das vezes em redes familiares (cf. PRIES, 2008, p. 51ss.). A história da migração dessa família começa no final da década de 1970. Os membros da família contam que Sandra foi a primeira que veio para a Alemanha, e que pouco a pouco ela foi trazendo – este é o verbo que os entrevistados utilizam – alguns parentes e conhecidos. Ela mora agora entre o Brasil e o Canadá. Um dos primos que foi para a Alemanha com o apoio da Sandra foi Paulo. Paulo estudou lá. Depois de um tempo, ele abriu

⁵ Todos os nomes usados neste trabalho são pseudônimos.

um restaurante e pediu a seu irmão vir para a Alemanha para o ajudar. Paulo casou e teve filhos. A mulher não falava português. Então Paulo pediu a uma prima mais jovem vir para a Alemanha e ensinar aos filhos português. Deste modo chegou Irma. Depois de um tempo, Irma também casou. Quando o casal teve filhos, Irma se encontrou na mesma situação de seu primo Paulo. Ela pediu então que Cynthia, sua irmã, viesse para ensinar português às crianças. Na Alemanha, Cynthia se inscreveu no *Studienkolleg*, o curso de dois semestres que prepara alunos estrangeiros para estudar em uma universidade. Ela concluiu este curso com sucesso e fez estudos de Ciências Sociais. Para o segundo filho, Irma trouxe sua sobrinha Sofia, que no Brasil acabava de concluir o ensino médio. Na entrevista, Sofia conta que ela já tinha planejado seguir sua tia e estudar na Alemanha. Mas depois ela se decidiu por um ensino profissional na área de cuidado infantil. Agora, ela está pensando em ajudar uma prima dela que mora no Brasil para vir estudar em uma universidade alemã.

Se, no estudo da migração, consideramos não só a família nuclear de pais e filhos, mas também outras gerações e relacionamentos, descobrimos que há uma complexa teia de relações que servem ao apoio mútuo e à prosperidade e bem-estar comuns. Além disso, esta teia constitui uma base importante para a identidade dos seus membros. Estas relações são sustentadas através de fronteiras nacionais; por isso faz sentido falar de famílias transnacionais (cf. BRYCESON; VUORELA, 2002, p. 7). Com seus relacionamentos, as famílias transnacionais contribuem significativamente ao desenvolvimento de espaços sociais transnacionais. Espaços sociais surgem da interação de indivíduos e organizações. Na migração, estas interações são influenciadas por fronteiras nacionais, mas não são interrompidas. Deste modo, surgem “novos entrelaçamentos sociais” que transcendem as fronteiras nacionais (PRIES, 1996). Estes *espaços sociais transnacionais* determinam a vida quotidiana e os projetos biográficos das pessoas, especialmente também os projetos profissionais e educacionais (ibid.). As relações entre os membros da família apresentada contribuem à formação de campos sociais transnacionais. Isto é evidenciado especialmente nos projetos biográficos dos membros. A rede transnacional da família constitui uma rede de apoio da qual podem surgir oportunidades de ascensão social. Aqui temos destacado alguns casos de ascensão educacional. Não todos os que foram para a Alemanha tinham a intenção de estudar lá, e não todos os

que tinham a intenção tiveram sucesso. Mas as entrevistas indicam que, para alguns membros jovens que cresceram no Brasil, a possibilidade de estudar na Alemanha com o apoio inicial de algum familiar lá é uma referência.

Um dos resultados alcançados já por nossa pesquisa é que as oportunidades educacionais representam um critério importante na decisão de migrar. Todos os entrevistados, também fora da rede familiar apresentada, coincidem em que as oportunidades que oferecem as escolas públicas no Brasil são muito limitadas. Paradoxalmente, alguns dos entrevistados que foram à escola pública no Brasil consideram o acesso à universidade na Alemanha, ainda que muito difícil, mais fácil que no Brasil. A tentativa de realizar um ascenso educacional, do qual se sentem excluídos no Brasil, aparece na entrevista como o principal motivo para a migração. Por outro lado, mães de crianças em idade escolar expressam sua decisão de ficar na Alemanha até que as crianças tenham terminado a escola, mesmo quando elas mesmas prefeririam viver no Brasil. Ao mesmo tempo, estas mães apontam para a possibilidade de que os filhos vão no futuro para o Brasil para estudar ou trabalhar lá (FÜRSTENAU, 2015a, p. 79s).

O acesso a uma trajetória educacional transnacional implica as mais das vezes o domínio de ao menos duas línguas. A aprendizagem de línguas é então uma parte essencial da estratégia educacional e da estratégia migratória. A seguir discuto dois casos diferentes: em primeiro lugar, considero a aprendizagem do alemão como um meio de aceder à educação universitária na Alemanha e como um meio de obter vantagens sociais. Em segundo lugar, considero a preservação do multilinguismo nas famílias transnacionais pesquisadas. Em ambos os casos, aparece a língua – as estratégias de sua aquisição e as práticas linguísticas quotidianas – como um meio no qual se articulam diferenças sociais. A análise concentra-se nos papéis do alemão e do português. Mas estes não são os únicos idiomas relevantes para as famílias pesquisadas. Há, por exemplo, famílias compostas por mãe brasileira, crianças nascidas na Alemanha e pai de um terceiro país. A rede familiar apresentada na figura tem membros em outros países fora da Alemanha e do Brasil. Especialmente para aqueles que estudam ou que têm a intenção de estudar na Alemanha, o inglês é um idioma que vem ganhando importância na oferta letiva universitária alemã. Isso é visto com preocupação por entrevistados que não tiveram a oportunidade de aprender inglês na escola.

3 Línguas estrangeiras como capital simbólico e como meio de acesso à educação transnacional

Se na língua se articulam diferenças sociais, isto se deve ao fato de que as diferentes línguas e as diferentes variantes de uma língua têm um valor diferente que depende da posição social do falante e do grupo social ao que pertence. A língua funciona, assim, como um capital simbólico que delata a origem social e deste modo, abre e legitima o acesso a determinadas posições e exclui de outras. O desenvolvimento dos Estados-nação foi acompanhado por uma unificação de mercados linguísticos em que os nascentes sistemas educativos desempenharam um papel importante: Para estabelecer *uma* língua e *uma* variante linguística determinada, ela era apresentada como a portadora “autêntica” da identidade nacional e cultural (BOURDIEU, 2008). Ao mesmo tempo, o domínio de determinadas línguas estrangeiras se tornava um capital cultural suplementar de determinadas aristocracias. A globalização dos mercados tem contribuído para que este capital apareça mais claramente como uma vantagem econômica. O domínio de línguas estrangeiras é visto como uma condição de acesso aos mercados globais e, por conseguinte, como uma habilidade valorizada no mercado de trabalho (BLOCK, 2008, p. 34-36). Deste modo, a aquisição de línguas estrangeiras se torna um fator importante nas estratégias educacionais.

No Brasil, bem como noutros países, é difícil adquirir uma proficiência alta em línguas estrangeiras nas escolas públicas. Uma aprendizagem eficiente parece ser possível só no mercado educativo privado, a um custo elevado. Línguas estrangeiras constituem assim um meio efetivo de distinção social.⁶ É claro que isso não se aplica a todas as línguas estrangeiras. O inglês aparece como obrigatório; o domínio de outras línguas europeias como o francês ou o alemão aparece como um valor suplementar.

Uma maneira muito eficiente para realizar tal vantagem social representam escolas internacionais bilíngues, como as Escolas Alemãs no Exte-

⁶ Naturalmente, não são só os custos econômicos que sustentam essa função distintiva da aprendizagem de línguas. Segundo um estudo encomendado pelo British Council Brasil, muitos atores no ensino público do inglês, incluindo alunos, “consideram que aprender inglês é um ‘luxo’, distante da realidade das populações mais vulneráveis” (Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015, p. 18, 37). Essa atitude “prática”, resultado da interiorização das condições sociais, é provavelmente ainda mais eficaz no afastamento destes grupos “vulneráveis” dos bens culturais que legitimam os privilégios das elites (BOURDIEU, 2009).

rior (Deutsche Auslandsschulen). Estas escolas são privadas, ainda que parcialmente (até um 30 %) financiadas pelo Ministério alemão dos Negócios Estrangeiros, e cobram mensalidade que podem girar em torno de R\$ 2.000. É importante sublinhar que a vantagem social que se obtém deste tipo de instituições (sem duvidar da qualidade do ensino) não se baseia realmente nos conhecimentos e habilidades que possam adquirir-se nelas, mas na sua aura de prestígio, conservada em seus certificados. Um professor brasileiro de alemão em uma escola alemã no exterior que foi entrevistado na pesquisa reflete sobre isso como segue:

Entrevistadora: Quais são os objetivos de aprender alemão aqui na escola?

Entrevistado: Eu não posso dizer com certeza, mas se você dominar mais de um idioma, no Brasil, na América Latina [...] não apenas Inglês, certo? Inglês é um deve ter. Mas se alguém ainda domina outra língua europeia, da Europa Ocidental, já é um certo status, isso significa que ele pertence a um nível social diferente. Como é que eu estou tão certo? [...] Para as famílias não parece ser importante [...] que seus filhos finalmente podem falar alemão [...] o importante é reunir certificados, assim: eu [...] frequento a escola alemã, eu tenho um certificado, [...] você não precisa falar alemão, você só precisa ter um certificado de modo que você pode dizer, eu estudei, eu frequentei a Escola Alemã, eu tenho algo da Europa ocidental na minha educação.⁷

Segundo o professor entrevistado, o importante para muitas famílias não é a proficiência linguística, a capacidade de comunicar, mas o certificado, o capital simbólico.⁸ No entanto, escolas internacionais como as Escolas Alemãs no Exterior representam o caminho privilegiado para uma trajetória educacional transnacional. Eles fornecem às crianças não só a proficiência linguística, mas também os certificados internacionais válidos para o acesso à universidade noutros países.

A maioria dos brasileiros entrevistados na Alemanha frequentou escolas públicas no Brasil e, segundo a própria narrativa, eles não tiveram possibilidade de aprender outros idiomas. A aprendizagem do alemão constituía para eles um dos maiores obstáculos para aceder à universidade ou a outras instituições de ensino na Alemanha. Uma estratégia típica que encontramos frequentemente na pesquisa é a estadia *au pair*. A pessoa que vai como *au pair* obtém uma autorização de residência para mais do que os três

⁷ A citação foi traduzida do alemão.

⁸ Sobre a “internacionalização” das estratégias educativas na elite, ver Aguiar e Nogueira (2012); Almeida (2015); Windle e Nogueira (2015).

meses permitidos ao turista. A estadia possibilita aprender o idioma na comunicação diária com a família anfitriã. Às vezes, a mesma família ajuda a encontrar e pagar aulas de alemão. Se trata de uma estratégia que depende do gênero, e que há de ser considerada no contexto laboral global que contribui à feminização da migração, a despeito de que, em teoria, há também estadias *au pair* para homens.

É também uma estratégia que, evidentemente, demora mais do que se o idioma foi aprendido durante o ensino escolar, e não todos os entrevistados que a tentaram tiveram sucesso. Todos eles dependeram do apoio de redes sociais e familiares, visto que eles não tinham acesso às bolsas e programas de apoio dos quais se beneficiam tipicamente estudantes internacionais. Ao menos tão importante como este apoio informal foi para muitos entrevistados uma série de habilidades pessoais, que poderia ser descrita como “arte de sobrevivência habitualizado”.⁹ Eu quero resumir um caso que não é típico, mas que ilustra bem este conjunto de habilidades:

Fernando cresceu em uma favela em uma cidade brasileira. Ele começou a frequentar uma escola pública por sua própria iniciativa; seus pais adotivos o matricularam quando isso foi pedido pelos professores. Sendo adolescente, ele aprendeu algumas frases em alemão que ele utilizou para atrair a atenção de uma menina. Ele deu tão certo que recebeu uma oferta para guiar visitantes alemães de uma rede de beneficência católica. Ele aceitou a oferta e durante dez dias se esforçou por aprender por conta própria. Mas isso não bastou, e os empregadores descobriram cedo que Fernando realmente não falava alemão. Mas eles ficaram impressionados com seu empenho e organizaram uma estadia de três meses na Alemanha, para ele aprender a língua e trabalhar depois com esta rede católica. Fernando foi para a Alemanha com 18 anos. Ele morou com uma família alemã, mas não tinha aulas de alemão. Em vez disso estudava com o curso de idiomas Globo que ele tinha comprado no Brasil. Após sua volta, ele trabalhou para esta rede de beneficência no Brasil. Desta forma, ele adquiriu uma própria rede de contatos, que o apoiaram para voltar para a Alemanha, ir aos cursos preparatórios para estudantes estrangeiros e estudar lá.

O caso de Fernando ilustra que, sem o capital econômico e cultural da elite, a aprendizagem do idioma e o acesso a uma carreira educacional

⁹ O conceito foi desenvolvido por Seukwa (2006) em uma pesquisa sobre refugiados da África menores de idade na Alemanha.

transnacional depende do apoio de redes informais e de aptidões pessoais que têm de ser desenvolvidas durante o processo de migração. Tudo isso faz a migração e a carreira educacional (e profissional) mais longa e mais uma questão de sorte do que uma trajetória calculável.

4 A manutenção do multilinguismo

Para as crianças das famílias de origem brasileira pesquisadas na Alemanha, a aprendizagem do alemão era percebida pelos pais como algo de essencial importância, mas não como um problema. O alemão é a língua imperante nos jardins de infância e nas escolas. Além disso, na maioria dos casais pesquisados, a alemão era a primeira língua do pai. O que aparece como uma questão a resolver é a manutenção do português. É o caso, por exemplo, de Irma, mãe de três crianças em idade escolar. À pergunta, por que ela considera importante que as crianças aprendam português, responde:

Porque é a minha língua materna. Se eu quero ir embora um dia...eu acho principalmente por causa da minha família. Se eu não ensinar para meus filhos a língua portuguesa, eu estou excluindo a minha família. Então quer dizer que eles só vão aprender a língua da família do pai, a língua alemã. Então para mim o meu modo de vista é assim: se os meus filhos não falam a minha língua materna, então eles não vão ter contato nenhum com os meus irmãos, com a minha família do Brasil; isso para mim é sem chance, é muito importante.

As razões invocadas por Irma são muito frequentes nas entrevistas com outras mães em uma situação parecida. “É a minha língua materna” é uma resposta quase automática, como um reflexo, que obtemos muito frequentemente nas entrevistas. A língua portuguesa aparece como um elo vital das crianças com a mãe. Outra mãe diz: “para que não percam (...) a língua original delas que é português”. A língua aparece aqui como uma parte essencial da identidade. De fato, alguns entrevistados aludem a outros filhos de brasileiros que, segundo eles, não falam português, como crianças que “não são brasileiras, não mais de descendência brasileira”.

A segunda parte da resposta de Irma é também típica. As crianças devem ser capazes de falar e manter relações com a família no Brasil. Irma fala de “exclusão”, o que é um conceito muito apropriado, já que, se as crianças não falam português, são excluídas da vasta rede familiar transnacional que temos mostrado no início deste texto. Portanto, elas não poderiam se beneficiar das experiências e do apoio social das pessoas que compõem esta rede. De fato, neste contexto transnacional, o português é uma

língua franca que permite não só comunicar-se com a família, mas também participar em redes mais amplas através de mídias na internet como o Facebook, o WhatsApp, etc. A língua portuguesa é, neste caso, uma fonte importante de *capital social*.

Outras mães apontam também para a possibilidade dos filhos ir para o Brasil para estudar na universidade ou trabalhar lá.¹⁰ A educação recebida na escola pública alemã e especialmente o domínio do alemão são vistos como uma vantagem para o mercado de trabalho no Brasil. Poucos deles, no entanto, sugerem que o domínio do português poderia significar uma vantagem na *Alemanha*, salvo talvez para aprender outras línguas estrangeiras como o inglês. No Brasil, a língua de uma poderosa nação europeia como a Alemanha aparece como um valioso bem cultural; na Alemanha, o português é visto como língua minoritária de migrantes. A comparação de casos diferentes indica que essa percepção está relacionada com a própria posição social e que pode influir na prática linguística.¹¹

A resposta de Irma que acabamos de citar deixa claro que para ela é emocionalmente muito importante que seus filhos falem português. Mas, apesar disso, ela conta que a maioria das vezes ela fala com eles em alemão:

Devido eu morar no mesmo prédio da minha sogra, aí fica difícil, e eu sou – eu sou uma pessoa assim, eu odeio quando você tá – tem muita gente que quando tá com filhos começam a falar português – às vezes você está com alemão do lado – eu aprendi desde o início aqui que isso não é bom. Alemão não gosta, e eu não me sinto bem. Você vai falar com a criança em português sendo que a pessoa do lado, a criança do lado, não tá entendendo nada. Aí eu optei mais por alemão, aí eu falo mais alemão com os meninos. Mas fico em cima, vou para o Brasil, chego no Brasil não falo nada em alemão, tudo em português.

No Brasil, Irma trabalhava como vendedora em uma loja. Nos finais dos anos noventa, seu primo Paulo, que morava na Alemanha e estava casado com uma alemã, lhe pediu vir para ensinar português a seus filhos. Irma diz que ela não queria migrar, ela só foi para Alemanha porque o sonho de seu pai era que uma das suas filhas morasse na Europa. “Europa” aparece aqui como um símbolo de ascensão social. Quando o visto de turista de Irma expirou após três meses na Alemanha, ela permaneceu algo

¹⁰ O estudo de Souza (2010) sobre o português do Brasil em Londres aponta a motivações similares para a manutenção da língua.

¹¹ A comparação de casos que segue foi realizada por Sara Fürstenau (2015b).

mais de um ano sem autorização de residência. Dezesseis anos depois, Irma está casada com um alemão, tem três filhos e trabalha como vendedora na loja da família do marido.

A forma de lidar com a língua que relata Irma contrasta com a prática relatada por outra mãe que chamamos Rita. Rita nasceu em uma cidade grande do Brasil, para a qual seus pais tinham migrado da Alemanha pouco tempo antes. Rita frequentou a Escola Alemã nesta cidade e fez o *Abitur*, o exame que conclui o ensino secundário segundo o sistema alemão lá. Nesta época, Rita teve sua filha Seda. Dois anos mais tarde foi com ela para a Alemanha para estudar. Rita e Seda ficaram lá oito anos antes de voltar para o Brasil. Seda começou então a quinta série na mesma Escola Alemã que Rita tinha frequentado e fez também o *Abitur* lá. Quando foi feita a entrevista com Rita no Brasil, Seda estudava em Berlim, com um semestre de intercâmbio nos Estados Unidos. Para Rita, a educação multilíngue da filha sempre foi muito importante:

No Brasil, durante os dois primeiros anos que vivemos aqui, eu sempre falava alemão com ela; ela era bebê. Quando a gente mudou para a Alemanha, eu comecei a falar português com ela, sempre a língua contrária ao país, porque eu sabia que ela iria aprender a língua de qualquer maneira – quer dizer, não a contrária, a língua adicional. Eu fui criticada na Alemanha, as vezes, por estranhos, porque eu falava com ela uma língua diferente, por desconhecidos que pretendiam que a criança não ia aprender a língua [alemã]. *Mas eu sabia o que eu estava fazendo.* Pelo contrário, acho que é mais criminoso quando pais que são bilíngues ou biculturais não ensinam a segunda língua à criança.¹²

Os filhos de Rita e de Irma crescem em famílias transnacionais entre o Brasil e a Alemanha. Ambas as mães consideram essencial a educação multilíngue dos filhos. No entanto, suas práticas diferem. A determinação de Rita (“eu sabia o que eu estava fazendo”) contrasta com a prática mais hesitante de Irma: O “alemão não gosta” de ouvir falar português; Irma não se sente bem quando ela fala português diante de alemães (o que inclui sua sogra); por isso, fala mais alemão com as crianças. Na perspectiva de Rita, isso é quase um comportamento criminoso. Estas diferenças estão estreitamente ligadas ao contexto social da migração e às diferenças no reconhecimento do multilinguismo nestos contextos. A avaliação social do multilinguismo, ainda que se trate das mesmas línguas, varia dependendo

¹² A entrevista foi realizada em alemão.

da situação social do falante. Rita vem de uma família rica, seus pais e irmãos cursaram estudos na universidade. No seu ambiente social, o multilinguismo é considerado uma riqueza cultural; isso é corroborado por instituições de ensino prestigiosas como a Escola Alemã. Rita foi para Alemanha como estudante universitária. Quanto à prática linguística com sua filha, ela sempre soube o que estava fazendo e manteve sua atitude a despeito de discursos assimilacionistas (“na Alemanha você tem que falar alemão com a criança”). Irma vem de uma família de baixa renda sem estudos superiores; na Alemanha, permaneceu indocumentada até regularizar sua situação jurídica por meio do casamento. A atitude hesitante de Irma pode ser considerada o resultado de um senso prático do baixo valor que sua posição social projeta na própria prática linguística.

A estratégia que Rita segue firme e que Irma não é capaz de manter é a estratégia de preservação do multilinguismo mais evidente e, à primeira vista, mais trivial: falar com as crianças a língua do país do qual estão ausentes. Um reforço de tal estratégia já foi mencionado: Trazer alguém para cuidar das crianças e lhes ensinar a língua. Como vimos, esta é uma estratégia muito frequente na rede familiar de Irma. Ela mesma migrou no início para cuidar dos filhos de seu primo. Outras famílias com mais recursos recorrem a agências de *au pair*. Em alguns casos, isso pode ser uma tentativa de substituir as empregadas domésticas que no Brasil são tão comuns em certos grupos sociais. As duas modalidades desta estratégia conectam o cuidado da língua portuguesa em famílias estabelecidas na Alemanha com a aprendizagem do alemão para aceder à educação superior. Especialmente no caso das redes familiares, estas ligações dão lugar a questões sobre a relação entre trabalho de cuidado, parentesco, educação e reciprocidade social em redes transnacionais. Estas questões ainda estão sendo pesquisadas.

5 Considerações finais

Espaços sociais transnacionais são espaços multilíngues. Isso não significa que uma multidão de línguas coexistam em pé de igualdade. Diferentes línguas servem diferentes propósitos e são valoradas de forma distinta em função dos contextos sociais. Recorrendo a um conceito de Bourdieu, espaços sociais transnacionais constituem “mercados linguísticos”: arenas de competição, nas quais o valor social do falante, da sua língua e dos con-

textos correspondentes se influenciam mutuamente (BOURDIEU, 2008). Este valor é interiorizado pelo falante e influi a prática linguística. A comparação dos casos de Irma e Rita ilustra que também este efeito depende da posição social. Ao mesmo tempo dão uma ideia de como as diferenças sociais e o senso para as hierarquias resultantes são transmitidas na comunicação cotidiana: Jéssica, a filha de Irma, percebe que sua mãe não se sente bem quando ela fala português em certas situações. Seda, a filha de Rita, aprende que o multilinguismo é uma riqueza cultural que merece ser cuidada ativamente, também contra discursos que afirmam o contrário. Estas diferenças dependem também das instituições que fomentam o multilinguismo ou não. Em alguns estados federais da Alemanha, aulas complementares das línguas da origem das famílias migrantes são parte do currículo escolar. Isto inclui o português, que no principio foi introduzido para responder à migração de Portugal. Introduzir a língua minoritária na escola e honrar seus conhecimentos com um certificado oficial pode contribuir para sua reavaliação. Mesmo assim, o português na Alemanha não é valorizado como o alemão no Brasil.¹³ Na Alemanha, existem também algumas escolas bilíngues (públicas) de ensino em alemão e em português, mas nenhuma delas tem o prestígio das Escolas Alemãs no Brasil.

Como vimos, para uma parte da elite que pode pagar essas escolas, o que realmente importa não é a proficiência, mas o valor simbólico do certificado, como uma legitimação para a própria situação privilegiada. Para outros, a proficiência é o requisito para, através de uma carreira transnacional, alcançar a ascensão educacional da qual no Brasil se sentem excluídos. Isto é paradoxal se levarmos em consideração os recursos necessários, não só para aprender a língua, mas também para obter o acesso à universidade. As estratégias e as redes de apoio que possibilitam este tipo de trajetórias são um dos objetos da pesquisa em curso.

¹³ Referimo-nos aqui ao alemão-padrão, ao *Hochdeutsch*, e não às variantes e dialetos falados em algumas regiões do Brasil, que sendo variantes da “língua legítima” provavelmente não vão ser apreciadas da mesma maneira.

Referências

- ADICK, Christel. Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium comparationis*, 11, 2: p. 243-269. 2005.
- AGUIAR, Andréa; NOGUEIRA, Maria Alice. Internationalisation strategies of Brazilian private schools. *International Studies in Sociology of Education*, 22, 4: p. 353-368. 2012.
- ALMEIDA, Ana Maria F. The Changing Strategies of Social Closure in Elite Education in Brazil. In: VAN ZANTEN, Agnès; BALL, Stephen J.; DARCHY-KOECHLIN, Brigitte (Ed.). *Elites, privilege and excellence: the national and global redefinition of educational advantage*. World Yearbook of Education 2015. London: Routledge, p. 71-81. 2015.
- BLOCK, David. Language education and globalization. In: MAY, Stephen; HORNBERGER, Nancy H. (Ed.). *Language policy and political issues in education*. New York: Springer, Bd. 1 von Encyclopedia of language and education, herausgegeben von Nancy H. Hornberger, p. 31-43. 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas linguísticas*. São Paulo: Edusp, 2008.
- BOURDIEU, Pierre. *O Senso Prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- BRYCESON, Deborah; VUORELA, Ulla. Transnational families in the twenty-first century. In: BRYCESON, Deborah Fahy; VUORELA, Ulla (Eds.). *The transnational family: new European frontiers and global networks*. Oxford: Berg, p. 3-30. 2002.
- DURKHEIM, Emile. La educación, su naturaleza y su papel. In: *Educación y Sociología*, Madrid: Península, p. 43-72. 1975.
- FAIST, Thomas; FAUSER, Margit; REISENAUER, Eveline. *Transnational migration*. Oxford: Wiley, 2013.
- FÜRSTENAU, Sara. Transnationalität und Bildung. In: HOMFELDT, Hans Günther; SCHRÖER, Wolfgang; SCHWEPPE, Cornelia (Ed.). *Soziale Arbeit und Transnationalität: Herausforderungen eines spannungsreichen Bezugs*. Weinheim: Juventa, p. 203-218. 2008.
- FÜRSTENAU, Sara. Educação transnacional e posicionamento social entre o Brasil e a Europa. Um estudo qualitativo com famílias migrantes. In: BAHIA, Joana; SANTOS, Miriam (Ed.). *Migrações, redes e trajetórias entre a Alemanha e o Brasil*. Porto Alegre: Letra e Vida, p. 69-86. 2015a.
- FÜRSTENAU, Sara. Migrationsbedingte Mehrsprachigkeit und symbolische Hierarchien in Familien und Bildungsinstitutionen. *Migration und Soziale Arbeit*, 37, 4: p. 313-320. 2015b.

- FÜRSTENAU, Sara; NIEDRIG, Heike. Mehrsprachigkeit und Partizipation im Kontext transnationaler Migration. In: HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (Ed.). *DOS-SIER Transnationalismus & Migration*. Berlin: Heinrich-Böll-Stiftung, p. 52-60. 2011.
- GUARNIZO, Luis Eduardo; SMITH, Michael Peter. The Locations of Transnationalism. In: SMITH, Michael Peter; GUARNIZO, Luis Eduardo (Ed.). *Transnationalism from below*. New Brunswick, N.J.: Transaction Publishers, p. 3-31. 1998.
- HAYDEN, Mary. Transnational spaces of education: the growth of the international school sector. *Globalisation, Societies and Education*, 9, 2: p. 211-224. 2011.
- HWWI, Hamburgisches WeltWirtschaftsInstitut. Länderprofil Brasilien. *Focus Migration*, 15, 2008. Disponível em: <<http://focus-migration.hwwi.de/Brasilien.5879.0.html>>. [11.8.2016].
- INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*. São Paulo: British Council Brasil, 2015. Disponível em: <[https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo%5\(o\)ensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf](https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo%5(o)ensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf)>. [19.9.2016].
- MAZZUCATO, Valentina. Simultaneity and networks in transnational Migration: lessons learned from an SMS methodology. In: DEWIND, Josh; HOLDAWAY, J. (Ed.). *Migration and Development Within and Across Borders*, Geneva: International Organization for Migration, p. 71-102. 2008.
- MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES. *Brasileiros no mundo: Estimativas populacionais das comunidades*. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2015. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades>>. [19.9.2016].
- PRIES, Ludger. Transnationale soziale Räume. Theoretisch-empirische Skizze am Beispiel der Arbeitswanderungen Mexico-USA. *Zeitschrift für Soziologie*, 25, 6: p. 456-472. 1996.
- PRIES, Ludger. *Die Transnationalisierung der sozialen Welt: Sozialräume jenseits von Nationalgesellschaften*, Bd. 2521 von Edition Suhrkamp. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008.
- SEUKWA, Louis-Henri. *Der Habitus der Überlebenskunst: Zum Verhältnis von Kompetenz und Migration im Spiegel von Flüchtlingsbiographien*. Münster: Waxmann, 2006.
- SOUZA, Ana. Migrant Languages in a Multi-Ethnic Scenario: Brazilian Portuguese-Speakers in London. *Portuguese Studies*, 26, 1: p. 79-93. 2010.
- VAN ZANTEN, Agnès. New Modes of Reproducing Social Inequality in Education: The Changing Role of Parents, Teachers, Schools and Educational Policies. *European Educational Research Journal*, 4, 3: p. 155-169. 2005.
- WINDLE, Joel; NOGUEIRA, Maria Alice. The role of internationalisation in the schooling of Brazilian elites: distinctions between two class fractions. *British Journal of Sociology of Education*, 36, 1: p. 174-192. 2015.

Filhos de refugiados congolezes no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino¹

Regina Petrus

Miriam Santos

Luciano Ximenes de Aragão

O objetivo geral do texto é analisar e contribuir para favorecer concretamente a integração sociocultural dos imigrantes e seus filhos. O problema formulado é a recepção e a percepção dos filhos de imigrantes na escola pública e as questões relacionadas à diversidade e à diferença na escola e nas salas de aula, além de outros espaços de convivência derivados do ingresso e da inclusão desses alunos na vida escolar. Os métodos utilizados nesta pesquisa foram: pesquisa bibliográfica e documental, observação participante e entrevistas abertas.

Pretende-se investigar como a escola, que se conforma cada vez mais como um espaço plural e diversificado culturalmente, lida com as diferenças e as dificuldades surgidas ao se lidar com os diferentes, no caso, imigrantes ou seus filhos, estrangeiros, dentro das salas de aula e no ambiente escolar em sentido mais amplo.

Na prática, esse espaço plural e diversificado nos faz refletir sobre algumas questões tais como: de que maneira o docente lida com alunos de outras etnias, nacionalidades e/ou origens regionais? Suas atitudes são de acolhimento, indiferença ou exclusão? A prática docente é influenciada a partir desta diferenciação em sala de aula? Como a cultura diversificada é trabalhada pelo profissional na escola? Os textos e materiais didáticos exis-

¹ Este trabalho é fruto dos projetos de pesquisa “Migração e educação: socialização de filhos de migrantes/imigrantes na sociedade globalizada” e “Escolarização de migrantes/imigrantes e de seus filhos e seus desdobramentos sociais no estado do Rio de Janeiro”, financiados, respectivamente, pelo CNPq e pela FAPERJ.

tentes sobre multiculturalidade, interculturalismo, valorização de diferentes culturas conseguem atender a estes questionamentos?

Tal pluralidade pode ser marcada por muitos conflitos de interesses e divergências, mas a reflexão acerca das posturas adotadas e o olhar do outro sobre a prática em sala de aula pode enriquecer e contribuir para atitudes mais tolerantes e acolhedoras diante das diferenças culturais.

Para além das dificuldades, há um interesse em conhecer e verificar como estão sendo realizadas e experimentadas práticas que venham se consolidando como positivas e criativas para lidar com as questões acima indicadas.

Estas reflexões também respondem pela ampliação e enriquecimento dos horizontes culturais de alunos e demais atores sociais que compõem a equipe escolar. A leitura do mundo, na sua multiplicidade e na sua unidade, bem como na sua diversidade, consiste em momento privilegiado da educação em ato, sobretudo ao considerarmos o novo contexto da imigração e do refúgio no Brasil.

A socialização dos imigrantes

Há uma longa tradição da Antropologia que aponta para a importância da socialização dos imigrantes, utilizando normalmente os termos aculturação, assimilação e, no caso de autores norte-americanos, americanização.²

Utilizando as definições de Cuche, podemos compreender a aculturação como

[...] o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (patterns) culturais iniciais de um ou dos dois grupos (CUCHE, 2002, p. 115).

Ainda segundo Cuche, a assimilação

[...] deve ser compreendida como a última fase da aculturação, fase, aliás, raramente atingida. Ela implica o desaparecimento total da cultura de origem de um grupo e na interiorização completa da cultura do grupo dominante (CUCHE, 2002, p. 116).

² Ver Park (1935), Seyferth (1997, 2004), Thomas e Znaniecki (1958).

Tais definições são tributárias dos estudos realizados pela escola de Chicago, especialmente por Thomas e Znaniecki (1958) e Park (1935), contudo é necessário destacar que o próprio Park alertava para

[...] o caráter insidioso do conceito, dado que está nele suposta uma integração igualitária do imigrante à sociedade/cultura nacional. A sinonímia com americanização, claramente vinculada à imigração, foi equacionada por Henry P. Fairchild em 1913 – numa obra que serviu de parâmetro analítico para a construção da noção de abrasileiramento e seu corolário do *melting pot*, por aqui metaforizado na conversão em crisol de raças (SEYFERTH, 2004, p. 9).

No Brasil, os dois livros de Emílio Willems (1940 e 1946) tiveram grande repercussão e contribuíram para consolidar a tradição dos estudos migratórios fundamentados nas teorias da assimilação e da aculturação.

Na Sociologia, o termo mais usado é socialização, definida por Durkheim (1967) como a transmissão da cultura de um determinado grupo social às futuras gerações.³ Refinando o conceito, Peter Berger e Thomas Lukmann distinguem entre socialização primária e secundária, afirmando que “[a] socialização primária é a primeira socialização que o indivíduo experimenta na infância, e em virtude da qual se torna membro da sociedade” (1999, p. 175) “enquanto a socialização secundária seria [...] qualquer processo subsequente que introduz um indivíduo já socializado em novos setores do mundo objetivo de sua sociedade (1999, p. 175)”. No entanto, ABRANTES (2011, p. 124) destaca que,

Por seu lado, nas sociedades modernas, várias pesquisas têm colocado em causa o caráter integrado, rígido e reprodutor da socialização familiar, assinalando que: (1) as práticas parentais são observadas, discutidas e orientadas pela ciência, pelos media e por movimentos sociais (FAIRCLOTH, 2010); (2) a família apresenta a sociedade presente às novas gerações, a partir das suas vivências, mas também das suas perspectivas de um futuro desejado; e (3) as crianças interpretam a experiência familiar à luz dos seus próprios desafios. Assim, a socialização familiar não é o mero resultado da transmissão dos pais, mas é um produto da interação (implicando conflitos) entre os membros da família, influenciada por diversas instituições (ZULUAGA, 2004). Mais, a maioria das crianças é, desde os primeiros anos, integrada em contextos educativos, mediáticos e/ou propriamente infantis (festas, parques, etc.) que transcendem a esfera familiar. A infância torna-se uma experiência institucionali-

³ O conceito, tal qual como definido por Durkheim, tem sido bastante criticado, especialmente pela sociologia da infância, que interpreta que a definição traz implícita uma noção de passividade das novas gerações. Para um aprofundamento do debate, ver Grigorowitschs, 2008.

zada (MOLLO-BOUVIER, 2005). Mesmo considerando o papel da família na interpretação das mensagens e relações de outros contextos, estas não deixam de interpelar as interpretações (e autoridade) familiares, pelo que não podemos negar o caráter difuso da socialização, desde a infância (BARBOSA, 2007), diluindo a divisão entre socialização primária e secundária.

O que observamos no nosso contexto empírico é exatamente o resultado da interação entre a socialização familiar e os contextos educativos, registrando muitas vezes conflitos e contradições.

Contudo, o caráter privilegiado da cultura familiar na socialização dos imigrantes já aparece no texto de Parsons (1975) que remete para o aspecto emocional da identidade étnica e para o papel decisivo das mães na transmissão cultural. Em relação ao Brasil, o fragmento a seguir fala por si.

A estes [padres] ajuda, de uma forma impressionante, pela inflexibilidade cega, a mulher de origem polaca, que, conservada feudalmente nos princípios drásticos da organização polaca, se mantém ignorante e crente e, só falando polaco, é quem conduz, através da educação no lar, o espírito de polonidade por todas as gerações (BETHLEM, 1939, p. 25-26 *apud* SEYFERTH, 1997, p. 104).

Também no nosso contexto de investigação empírica as mães desempenham um papel fundamental na educação e socialização dos filhos. Todavia, não devemos esquecer que, nas sociedades modernas, a escola e os meios de comunicação social constituem instituições fundamentais de socialização, impondo os padrões da “cultura dominante”, ao mesmo tempo em que desautorizam e condenam as formas culturais dos grupos dominados, instaurando frequentemente o conflito entre as gerações e, em casos extremos, a negação da cultura de origem⁴.

Contexto empírico

No presente texto, debruçamo-nos sobre um grupo específico – o dos imigrantes e refugiados vindos da República Democrática do Congo e que vivem na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. As duas áreas de maior concentração em termos de moradia desse grupo de congolese na região metropolitana, atualmente, localizam-se em uma parte do complexo de favelas de Brás de Pina (bairro do subúrbio do município do Rio de Janeiro)

⁴ Ver, por exemplo: Bourdieu e Passeron, 1970; Bowles e Gintis, 1976.

e, no município de Duque de Caxias, mais especificamente em Gramacho, segundo distrito do município. Por isso, a pesquisa se desenvolve nas escolas e nas comunidades imigrantes nesses dois locais.

Ao longo da investigação anteriormente realizada sobre a “integração local” dos refugiados congolese no Rio de Janeiro, verificou-se a necessidade de buscar um aprofundamento das questões referentes ao acesso à educação e à formação em geral: formação escolar, universitária, cursos voltados para a qualificação profissional e capacitação para ingresso no mercado de trabalho, cursos de língua portuguesa (PETRUS, 2010).

Na tese de doutorado de Petrus (2010), uma das questões centrais referentes à chamada “integração local” dos refugiados congolese era a educação. Porém, um dos aspectos que ficou apenas apontado na pesquisa, para possível aprofundamento, foi o maior conhecimento sobre a socialização das crianças e adolescentes no espaço da escola pública.

Iniciamos a pesquisa atual com crianças e adolescentes filhos de imigrantes e refugiados⁵ provenientes da República Democrática do Congo, na Escola Municipal São Paulo, em Brás de Pina, por ter sido apontada na pesquisa de tese acima referida como a de maior relevância em termos de local de estudo dos filhos e netos de imigrantes congolese naquela área.

Uma primeira visita à escola culminou na constatação de que, por razões de reorganização administrativa das escolas municipais no Rio de Janeiro, a maior parte dos alunos congolese não se encontrava mais lá. Localizamos outro grupo na Escola Municipal F. J. Oliveira Viana, também situada no bairro de Brás de Pina, onde foi possível a observação participante em maior profundidade e a realização de entrevistas abertas com a equipe técnica e pedagógica, professores, alunos e seus pais; essas últimas ainda em fase inicial.

Termos algum conhecimento prévio do contexto no qual estão inseridas as famílias, as crianças e adolescentes do grupo que se pretende pesquisar nas escolas nos confere maior cuidado e sensibilidade para a realização das entrevistas. No sentido de contextualizar a etapa de observação e de desenvolvimento de atividades diversas nas referidas escolas, foram selecionados alguns trechos significativos de encontros e entrevistas anterior-

⁵ Os congolese que vivem no Rio de Janeiro são imigrantes em situações jurídicas bastante diversas. Chegados ao Brasil desde o início da década de 1990, os congolese intensificam a busca de refúgio no Rio de Janeiro a partir de 2003 e continuam a vir para cá até os dias de hoje.

mente realizados com os imigrantes e refugiados congolese que residem em Brás de Pina. São alguns aspectos mais relacionados aos objetivos do projeto aqui em foco, que apontam caminhos a serem retomados, atualizados e aprofundados para a estruturação mais formal e uma análise mais consistente do trabalho de pesquisa no espaço da escola e a partir dele.

Assim, destacamos a seguir os seguintes pontos considerados para um melhor desenvolvimento dos objetivos específicos desse projeto.

História e condições de moradia e de vida em Brás de Pina

Sobre a história da concentração dos congolese em Brás de Pina serve de referência esse trecho de entrevista: “[...] Em 1999 começaram a chegar os congolese em Brás de Pina – principalmente homens solteiros. Aqui em Brás de Pina as pessoas tinham medo de ficar porque era favela. Mas, aos poucos, chegaram outros e vieram as famílias que estavam morando no Centro, porque os aluguéis tinham ficado muito caros. De 2000 a 2002 ainda eram poucos os congolese que se mudaram do Centro da cidade pra cá. Do final de 2002 em diante começaram a vir cada vez mais recém-chegados do Congo diretamente para essa área de Brás de Pina”.⁶

Sobre a sociabilidade dos congolese com os brasileiros na área onde se concentram, foi amplamente destacado pelos entrevistados que os congolese em Brás de Pina têm uma boa relação com a comunidade local, como afirmou um dos entrevistados: “[...] A lei, assim, dos mais antigos – e que todo mundo tem que respeitar – é de não se meter em nada de dinheiro, nem com mulher, nem nos negócios dos brasileiros. Ai, fica tudo bem”. Segundo a avaliação de um dos moradores mais antigos, já com filhos e netos vivendo naquela área, “o que pesa mesmo é a autoridade dos mais antigos. A confiança que os brasileiros que são daquela área têm neles. Já conhecem os congolese desde muito tempo. Sabem que os congolese não se metem em nada”.

⁶ Fonte dos trechos de conversas e entrevistas abertas sobre a história de Brás de Pina como área de concentração de moradia e outros aspectos da vida dos congolese no local, realizadas em 2009 e 2010. Refugiados congolese no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais. Link para a tese de doutorado: <<http://objdig.ufrj.br/42/teses/758240.pdf>>.

Famílias e filhos na cultura dos congolese e a realidade local

A partir da pesquisa de campo, foi possível afirmar que entre as famílias dos refugiados congolese é grande a presença de crianças, especialmente na primeira infância e na pré-adolescência. Pais e mães congolese também relatam com muita ênfase que enfrentam problemas relacionados às diferenças culturais, aos hábitos e ao “comportamento” dos filhos adolescentes e/ou jovens de 12 a 19 anos. Cabe ressaltar que apenas uma parte das crianças e jovens destes dois grupos etários já nasceu no Brasil. Também é importante destacar que os congolese, mesmo com as difíceis condições de vida que enfrentam como refugiados, dedicam grande parte de sua atenção e cuidados aos filhos e são muito preocupados com a educação e a formação (no sentido mais amplo) das crianças e dos adolescentes. Pais e mães congolese valorizam muito (e apontam como uma das grandes conquistas da família no Brasil) a possibilidade das crianças terem acesso à escola pública e gratuita (“com material e merenda escolar de graça”) e a um atendimento médico “pelo qual não se paga nada”. O papel de cuidar dos filhos e da “boa alimentação” da família é visto como atribuição da qual as mães não podem se descuidar, sob pena de serem repreendidas pelos maridos e demais mulheres (as *mamas* – como todos se referem às mães congolese). A estrutura familiar organiza-se com alto grau de poder, autoridade e responsabilidade dos homens por suas mulheres e filhos.

Ainda falando sobre as crianças, os entrevistados afirmaram que a maior parte estuda na escola municipal local – Escola Municipal São Paulo – ali mesmo na favela. Os pais gostam e as crianças também.

A uma pergunta a respeito dos estudos dos jovens no Ensino Médio respondem: “a maior parte dos jovens que chegaram sozinhos, depois de 2003, 2004, não faz o Ensino Médio. Os que conseguem fazem outros cursos [...] do tipo daqueles cursos profissionalizantes do SENAC”. Informam que muitos jovens que moram ali já fizeram cursos no SENAC, “mas a maioria acaba parando e não consegue ir pra frente [...]. Só os que já nasceram aqui, ou nasceram no Congo, mas são filhos de congolese (as) que já estão aqui há muitos anos, fazem Ensino Médio nas escolas estaduais. Alguns já estão fazendo faculdade. Os pais pagam a faculdade para eles. Sempre estudaram na escola pública aqui no Brasil”.

A partir de um grupo focal, realizado com mães congolese em Brás de Pina em 2009, surgiram algumas questões de interesse para o projeto

sobre a socialização dos filhos de imigrantes congolese que estamos desenvolvendo.

As colocações das *mamas* sobre as escolas e a socialização dos filhos

Destacamos aqui algumas colocações feitas pelas *mamas* (como são chamadas as mães congolese) que poderão ser relacionadas à primeira etapa da pesquisa de campo realizada na Escola Municipal São Paulo:

- “Há muita dificuldade com os filhos aqui no Brasil. [...] Os jovens aqui já não respeitam os pais como deveriam porque começam a ter influência dos jovens brasileiros.”

- “Os costumes dos jovens daqui são completamente diferentes. No Congo, por exemplo, ninguém de 18 anos ou até os 25 anos namora em casa ou na frente dos pais.”

- “É muito difícil criar os filhos aqui devido à indisciplina.”

- “A escola também não ensina disciplina. Nenhuma criança ou adolescente no Congo pode ficar na escola fazendo o que os brasileiros fazem aqui. Não respeitam ninguém.”

- “O maior problema com as crianças menores são as balas e a influência que adquirem na escola de “querer comprar doces e outras coisas na rua para comer.”

- “Tudo isso traz muitos problemas entre os filhos e os pais. E problemas para as mulheres com os seus maridos.”

Encontramos aqui o conflito entre a educação dada pelas famílias congolese aos seus filhos e aquilo que estes vivenciam através da interação com as crianças e adolescentes brasileiros. As filhas jovens são citadas como sendo o maior problema em função das roupas que querem usar. Verificamos que se estabelece uma tensão entre os adolescentes e os pais. É um ponto inquestionável não ser admitida a falta de respeito aos mais velhos nas famílias congolese.

Outro aspecto a ser destacado para uma melhor compreensão do conteúdo da primeira etapa da pesquisa nas escolas diz respeito à composição étnica do grupo dos imigrantes aqui referidos de forma geral como “congolese”. Em sua grande maioria, os congolese residentes no Rio de Janeiro e, no caso, numa área do complexo de favelas de Brás de Pina

formam um grupo marcado pela predominância dos *Bakongo*, uma vez que a maior parte dos refugiados é proveniente das províncias onde se concentra o grupo etno-linguístico *Bakongo – Kicongo* (províncias do *Bas-Congo, Kinshasa e Bandundu*). A vinda de pessoas que fugiram da região em guerra no leste do país – as províncias *Nord-Kivu e Sud-Kivu* – permite inferir a presença de um grupo menor, porém significativo, de refugiados pertencentes à etnia *Swahili*.

Importa destacar que, embora a maior parte dos refugiados congolezes seja de origem *Bakongo*, a língua mais falada pelos refugiados congolezes é o Lingala. É possível afirmar que entre os refugiados nem todos falam ou compreendem bem o francês (uma melhor competência é mais restrita aos homens e, entre esses, aos mais escolarizados). Porém, em geral, todos os congolezes conversam entre si e se comunicam no dia a dia em Lingala. Entre os *Bakongo*, encontram-se alguns refugiados que falam e compreendem o *Kicongo* – sua língua materna. Especialmente entre os “mais velhos” e / ou os de nível educacional mais elevado, há alguns que dominam também a escrita em *Kicongo* ou em uma das muitas variações dessa língua.

A visão das escolas sobre os alunos congolezes e/ou filhos de pais congolezes – a conformação específica de cada escola e as diferentes estratégias de acolhimento e trabalho com os alunos em foco

As direções das escolas visitadas concordam pelo menos em dois pontos: os pais congolezes dão muito valor à educação e à escola e os alunos congolezes respeitam muito os professores. Notamos, no entanto, que o grau de conhecimento sobre a realidade dos alunos e a vontade de atendê-los melhor é bastante diferenciada.

De um modo geral, o acolhimento e a percepção desses alunos estão ligados a questões bastante específicas como a formação das diretoras, a existência em uma das escolas de uma funcionária ligada a uma igreja católica que realiza um trabalho pastoral com imigrantes e refugiados congolezes, o fato de integrantes da equipe da escola residirem no entorno e terem algum conhecimento sobre a comunidade de congolezes, etc. Não existe

uma diretriz única da Secretaria Municipal de Educação que facilite ou oriente o trabalho das escolas e seus professores com estes alunos.⁷

Apresentamos a seguir o material elaborado para as entrevistas abertas na Escola Municipal São Paulo e na Escola Municipal Francisco José de Oliveira Viana. Este material foi entregue e/ou enviado previamente para a equipe de direção das escolas a fim de permitir o conhecimento e avaliação do mesmo.

Resultado da pesquisa na Escola Municipal São Paulo

Em dois dias de experiência na Escola Municipal São Paulo, nosso contato foi somente com a equipe de direção⁸. Alguns pontos merecem destaque. O primeiro se refere à questão da origem dos alunos filhos de imigrantes. A escola não sabe muito sobre a origem dos mesmos em termos de nacionalidade, pertencimento, ou de que país a família veio. Tudo parece ser muito nebuloso para os alunos brasileiros e para a escola como um todo. Sobre a presença dos congolese na comunidade em de Brás de Pina, por exemplo, uma das entrevistadas afirmou que,

[...] às vezes, os alunos dizem que são angolanos, mas na realidade não são. O professor de Geografia mostrou pra gente que um aluno que se dizia angolano, na verdade era do Congo. Eles não falam francês; se eles são na maioria congolese; nem sempre falam que são. Eles mesmos se confundem. Alguns dizem que são do Gabão, outros do Congo. Então, se um é do Gabão, do Congo, ou angolano é muito difícil a gente saber. Não tem como a gente saber de onde eles são. [...] Eles são muito unidos e todos se tratam como parentes, como primos. Mas não são. Defendem-se uns aos outros. Não são consanguíneos. Mas todos nessa comunidade se tratam como parentes.

Fomos informados de que eram poucos os alunos “congolese” na escola naquele momento, pois a maior parte havia sido remanejada para

⁷ No momento de realização de entrevistas na escola Oliveira Viana, foi enviado para as escolas da 4ª Coordenação Regional de Ensino (4ª CRE) – que inclui o bairro de Brás de Pina – o primeiro levantamento para verificar junto às escolas a procedência dos alunos cadastrados como estrangeiros naquela área e uma sinalização de que era esperada a chegada de mais alunos, majoritariamente de nacionalidade congolese ou de outro país africano.

⁸ Ao final das entrevistas com a equipe de direção, a escola propôs que deixássemos que verificassem quais seriam os melhores professores para tratar desse tema; os que já tivessem dado aulas para “os congolese” também em outros anos e que os conhecessem melhor. Forneceram-nos o contato direto com a Escola Oliveira Viana, e decidimos dar continuidade à pesquisa na nova escola.

outra escola próxima pelo fato de estar entre o 1º e o 5º ano. Aqui, entramos no segundo ponto, qual seja, a questão do rendimento escolar desses alunos. Segundo nos informaram nas entrevistas, o rendimento é “de mediano para baixo”. Na realidade, parece haver grande dificuldade de aprendizagem por parte da maioria dos filhos de congoleses. Há outras questões que a escola não consegue resolver em função da forma como são alocados no ato de matrícula. A dificuldade de aprendizagem se agrava, segundo o que ouvimos, porque o ciclo de alfabetização é do 1º ao 3º ano e durante esses anos de estudo os alunos não podem ser reprovados.

[...] Os que estão aqui desde pequeninhos são medianos, vão conseguindo acompanhar. Eles têm mais dificuldade com a escrita. A comunicação, eles acabam aprendendo mesmo no convívio, lá na comunidade. A maioria absoluta foi para outra escola, porque ainda está no 1º segmento – do 1º ao 5º ano; não passaram do 5º ano. Os que estão incorporados são os que nasceram aqui. Ou vieram ainda bebês. Esses já falam o português correntemente. Escrevem direitinho; a mãe já aprendeu a língua portuguesa. [...] Eles vêm com um encaminhamento da CRE. Para a gente nivelar. Só que eles não falam nem escrevem português. Então, como vamos fazer o nivelamento? Aí mandamos de volta para a CRE para nos ajudarem; para eles fazerem o nivelamento. Pela idade deles deveriam estar no 3º ano. Mas a gente vê que nem precisa prova para nivelar. Porque se eles não sabem ler nem escrever, a gente teria que colocar no primeiro ano. Ou em uma turma especial que tem um projeto específico para os alunos mais atrasados; para os que não sabem ler nem escrever. Nós colocamos lá. E eles terminaram o ano sem saber escrever nem ler direito. Na verdade, eles aprendem a linguagem é mesmo no convívio lá na comunidade.

O terceiro ponto se refere à relação desses alunos com os professores e com os demais alunos. Em geral, essa relação é entendida pelas entrevistadas em termos de disciplina, do “comportamento” desses alunos e da existência ou não de conflitos. Como já apontado acima, é destacado como ponto muito positivo o respeito que os alunos “congoleses” têm pelos professores. Os conflitos são considerados raros e relatados como algo inerente aos adolescentes em geral.

[...] Eles não são desrespeitosos com os professores. Nunca são! Todos são muito tranquilos, em geral, exceto um rapaz que tem um problema específico. Mas, na prática, eles aqui já têm um tempo de vivência, também dentro da comunidade de Brás de Pina, e eles já aprenderam determinadas coisas, já se “abrasileiraram”; e fazem sim, aquilo que os nossos adolescentes brasileiros também fazem. Às vezes se envolvem em conflitos com os colegas. Os colegas implicam. Eles não entendem isso. Eles não entendem que os colegas não implicam porque são congoleses, mas porque sabem que alguns vão

se “estourar”. Isso também é o que acontece com os brasileiros; coisas de adolescentes... Botam apelido, sabe como é adolescente!

Contudo, ao longo das colocações, surgem alguns relatos de conflitos entre alunos brasileiros e congolese e uma forma de percepção, por parte das entrevistadas, que indica problemas mais frequentes – o que inclui algumas críticas de pais congolese em relação à postura da escola.

[...] Eles viviam falando uma palavra no dialeto deles, uma palavra enorme, que eles falavam para os colegas. E isso deu em briga. Os brasileiros aprenderam e passaram a também xingar no dialeto deles. Foi uma grande confusão. Chamamos os pais e nós falamos para os pais que, se as crianças brasileiras usaram essa palavra, é porque foram eles, os congolese, que ensinaram... É muito complicado. Os brasileiros aprendem e devolvem. [...] Eles têm uma postura na escola “abrasileirada” e têm outra postura dentro de casa. Só que aqui eles estão bem inseridos “nos modos” da adolescência brasileira. Muitas vezes as mães não acreditam nisso.

[...] Todos os problemas que temos aqui nós registramos em ata. Porque já tivemos problemas; alguns mais sérios. O aluno que dá mais dá problemas é um que já veio rapazinho pro Brasil. Sempre se envolve em conflitos com os colegas. Mas nós achamos que é um aluno com questões específicas dele. Já é um rapaz mais velho, já trabalha, e tudo que ele ganha ele tem que dar para a mãe. Ele cuida dos irmãos. Ele é como se fosse o patriarca da família. Ele é bem interessante, mas se defende, fica agressivo, pelo temperamento dele, pelo que ele passou. Ele está aqui há cinco anos. [...] A mãe, quando chega aqui, é que é um problema maior ainda. Porque a mãe reclama muito da escola. Diz que a escola não faz nada.

O quarto ponto que abordamos foi colocado através da seguinte pergunta: “Nós pensamos que colocar a criança na escola é um projeto para os imigrantes congolese e que as crianças acabam ajudando as mães a aprenderem o português... O que vocês acham desse papel da escola no contexto maior da família de imigrantes?”

As respostas permitem diversas interpretações. Se, por um lado, se destaca que vieram para se estabelecer aqui e há um elogio aos pais em geral, por outro há certa crítica ao confronto de padrões de comportamento e respeito à autoridade dos mais velhos no âmbito familiar, segundo a cultura congolese, e o modo como os alunos filhos de congolese passam a agir na escola depois de se “abrasileirarem”.

[...] Eles parecem que vieram para se estabelecer aqui mesmo, criar os filhos. O que nós estranhamos é que, mesmo passando muitos problemas nas sociedades deles, eles falam com muito orgulho de lá. Os pais fazem comparações. O respeito com os adultos é a diferença mais citada. “Lá no meu

país não se faz isso... No meu país se tem respeito pelo adulto'. [...] Então, o que acontecia com frequência era que qualquer problema que os filhos tinham com os colegas (briga ou coisas assim) a gente chamava as mães e elas não acreditavam naquilo, porque diziam que no país delas os alunos não fazem isso na escola. As mães contam que a escola no Congo é muito rígida; que o professor até podia bater com palmatória e os pais tinham que acatar aquilo. Que o professor lá nos países deles é uma figura muito respeitada. E que o professor aqui não é respeitado pelos brasileiros. Por isso, quando os professores, ou nós mesmas, da coordenação, chamamos os pais aqui, eles nunca dão razão aos filhos; eles sempre acatam a escola. Os pais e padrastos também vêm aqui; alguns são brasileiros, outros não. A maioria não é de brasileiros. Alguns vêm de gravata, bem vestidos.

Finalmente, os depoimentos abordam que há dificuldades na escola como um todo.

Questões estruturais da escola pública no Rio de Janeiro que impactam no fato de poucos alunos “congoleses” terem conseguido seguir na escola, ou seja, ingressar ou chegar a uma série do segundo segmento do ensino fundamental (EF). Esses alunos já estariam bem integrados e adaptados.

[...] O ambiente atual da escola é muito difícil, de forma geral. Faltam funcionários. Só temos dois inspetores para 1000 alunos. Os adolescentes dessa geração de agora não têm nenhum respeito. É muito difícil. Não têm limites. Muitas mães são muito novas. Engravidaram muito cedo. Temos uma leva de meninas, alunas de 13 ou 14 anos que estão grávidas. Nessa situação geral, é muito difícil podermos dar conta de todos esses problemas específicos dos alunos não brasileiros sem um apoio maior. [...] Nós recebemos alunos novos. Porque perdemos o primeiro segmento do EF e ganhamos todos os do segundo segmento do EF de outra escola. Dos nossos alunos “congoleses” antigos, nós temos oito atualmente, mas pode ser que nessa vinda de outra escola haja alguns congoleses, africanos, e que a gente não tenha identificado ainda. Até porque eles estão tão inseridos na comunidade que a gente às vezes nem percebe a diferença! Esses registros dos alunos novos ainda não foram colocados no sistema oficial. Ainda temos alunos fazendo matrícula até hoje com essa mudança. [...] Agora ficamos com poucos alunos “congoleses”. E os que ficaram não dão problemas, estão integrados.

A pesquisa na Escola Municipal F. J. Oliveira Viana

A escola funciona em dois turnos, com duas turmas de cada ano do primeiro segmento do Ensino Fundamental. O espaço físico é bem organizado, e o nosso projeto teve uma boa recepção por parte da equipe de dire-

ção. Um ponto logo identificado como positivo foi o fato da diretora da escola morar em Brás de Pina e ter maior conhecimento da comunidade congolese. A escola tem doze alunos congolese ou filhos de congolese nascidos no Brasil, e diversos professores já conheciam os alunos “congolese” da escola São Paulo, de onde também vieram no processo de remanejamento. A equipe de direção conhece cada aluno e procura acompanhá-los de perto, em trabalho conjunto com o corpo docente.

As professoras mostraram-se empenhadas e preocupadas em superar, com estratégias variadas, as dificuldades de aprendizagem e atender, dentro do possível, o que consideram dificuldades de natureza emocional ou decorrentes da situação de estrangeiros e da história de vida dos alunos e das suas famílias.

Neste contexto bastante favorável para a pesquisa, fomos recebidos pela equipe de direção por três vezes e percebemos que, antes do dia marcado para a entrevista gravada, as integrantes da direção tiveram atenção em ler o material que disponibilizamos.

Fomos convidados a participar de um encontro mensal dos professores para fazermos uma apresentação da temática do projeto e disponibilizarmos material para a escola e para os professores utilizarem diretamente com os alunos, com base no que apresentamos como contrapropostas do projeto.

Nesse encontro – denominado “Centro de estudos” – foram apresentadas aos professores as temáticas da pluralidade cultural e da cultura africana e afro-brasileira, além de alguns aspectos específicos da República Democrática do Congo – sempre relacionados às características do grupo de imigrantes e refugiados congolese residentes no Rio de Janeiro. Variados materiais simples e de possível utilização em sala de aula foram distribuídos para os professores, tais como pequenos textos impressos e outras fontes de informações, vídeos, séries de slides, fotos, informações sobre o Congo RDC, mapas, histórias de tradição oral, livros, endereços de sites relevantes, informações sobre refugiados no Brasil e sobre refugiados congolese em especial, etc.

Em outra etapa da pesquisa, realizamos, em dois dias seguidos, entrevistas com três professoras. Na fase atual de desenvolvimento da pesquisa na escola, a equipe de direção está agendando as entrevistas a serem realizadas com pais e alunos escolhidos e já contatados pela direção.

Nos limites desse texto, e em acordo com a fase de desenvolvimento da pesquisa, apresentaremos alguns destaques das entrevistas realizadas com a equipe de direção e com as professoras, tomando em conjunto os depoimentos em seus pontos mais significativos. Seguem trechos selecionados das entrevistas abertas, nas quais era pedido inicialmente que avaliassem e complementassem a proposta do projeto.

[...] É boa a possibilidade de trabalhar com essas questões. Percebemos aqui um número cada vez maior de estrangeiros; no nosso caso, os congoleses. Aqui em Brás de Pina o número é cada vez maior. Do Congo, a comunidade é numerosa. Eles estão vindo para as escolas públicas dessa localidade e estão sendo bem recebidos. [...] Eu já trabalhei em outra escola aqui nesta área e também não vi “assim nada demais” em termos de não serem bem recebidos. São bem aceitos. Aqui, em relação à interação, não temos problemas entre as crianças; mesmo entre os mais velhos... O problema é de natureza pedagógica. Temos a questão do idioma. Eles têm o dialeto, têm a língua oficial. [...] A gente percebe que a alfabetização precisa de mais suporte, de novas estratégias. Mas a recepção e a adaptação na escola não é um problema.

[...] Esses alunos não podem ser alfabetizados como uma criança brasileira. Porque eles vêm de um mundo diferente, com uma bagagem diferente, carregam uma cultura diferente. Mesmo eles morando hoje numa mesma comunidade, eles têm talvez, alguns deles, pelas histórias que nós conhecemos, certos traumas, certas características que muitas das nossas crianças não têm. [...] Os pais não sabem o português. Os pais vão orientar na cultura e na língua que eles conhecem. A gente infelizmente não tem esse apoio. Nós temos que “nos virar” por aqui com as professoras, com a coordenadora, com os estagiários (quando tem estagiários na escola), para ajudar essas crianças, que geralmente sofrem e ficam realmente defasadas na alfabetização da língua portuguesa. Muitos, infelizmente, não conseguem acompanhar e chegam a certo ponto, no 4º ou 5º ano, que ficam reprovados; ficam com notas baixas ou ficam aquém do que era esperado para aquela série em termos de conhecimento porque não conseguem entender. Se não conseguem entender o que está sendo falado, como vão entender ou apreender o conhecimento, a atividade que a professora está passando?

A questão é assim [...] se tem alguém que o Brasil já recebeu, já aceitou, diz que pode morar aqui e trabalhar aqui, que pode estudar aqui, tem que oferecer esse apoio para ajudar; vai acontecer uma adaptação na linguagem, vai acontecer uma adaptação na aprendizagem, porém vai ser um processo mais lento e mais complicado. As crianças aprendem mais rápido que os pais. Isso é fato. Mas quem vai ajudar as crianças em casa? Têm que ser os pais...

[...] É preciso auxiliar os professores. Isso é muito importante. A gente já tem dificuldades com os alunos pobres da comunidade. Agora, além de ter que trabalhar com os alunos da nossa comunidade, a gente tem que atender alunos refugiados; que também sofreram muito e têm dificuldades financeiri-

ras também aqui no Brasil. Então, o público ficou mais heterogêneo. [...] Seria preciso dar apoio à família. Se tivesse alguém que ajudasse a família a se inteirar com a língua, a trabalhar mesmo com a língua... Se tivesse algum grupo, alguma ONG para trabalhar com os pais com a língua portuguesa, para que esses pais ajudassem os filhos e motivassem os filhos com a língua, já estaria de bom tamanho. Ou, talvez, um professor da escola... Seria uma continuidade (possível) do trabalho em casa. Porque a escola sozinha não faz nada nem com os nossos alunos brasileiros; e principalmente não consegue sozinha fazer o que é preciso pelos alunos congolese.

A seguir, abordamos as exigências legais para que os filhos de imigrantes ingressem e sejam regularmente matriculados nas escolas públicas e alocados em séries e turmas específicas. A forma como essas normas são cumpridas no caso específico dos alunos “congolese” na escola. Solicitamos uma avaliação e análise da propriedade e /ou inadequações dessas exigências por parte dos profissionais da escola.

As crianças da Educação Infantil e do Ensino Fundamental são colocadas nas séries de acordo com a idade e em função da documentação. A partir do momento em que uma criança vem sem documentação, sem uma comprovação da sua data de nascimento, fica complicada essa alocação; até porque a gente não sabe se a idade que a família está dizendo para a escola é verdadeira. E pode acontecer de haver algumas distorções, como estão acontecendo com dois alunos aqui. Eles foram alocados na série errada, estão muito novos para a série em que estão e, com certeza, não foi problema da escola, foi uma questão de comunicação da família com a escola; até porque os pais não falavam direito o português, provavelmente não tinham a documentação com a idade correta, e agora eles estão com muita dificuldade com a aprendizagem [...]

[...] Eles estão vindo com o protocolo. O protocolo de pedido de refúgio. Só que nós temos que matricular com o protocolo. Nós não precisamos de todos os documentos. Não precisamos de certidão de nascimento, de nenhum outro documento; nós só precisamos do protocolo para fazer a matrícula. Mas depois, aquele protocolo, para ser validado, e ser transformado em identidade, pode fazer chegar alguma nova informação. Mas então a matrícula já foi feita e passam a haver vários transtornos [...]

A dificuldade de aprendizagem dos alunos e os problemas da alfabetização foram relacionados à forma como os alunos são alocados nos diferentes anos do primeiro segmento do Ensino Fundamental – a partir da idade. Perguntadas sobre como se expressa no espaço da escola o fato deles serem filhos de imigrantes, de pais que não falam a língua portuguesa, deles mesmos não falarem a língua e terem dificuldade de aprendizagem e, ainda, sobre como é a reação dos demais alunos a isso, algumas informações bem precisas e considerações interessantes foram apresentadas.

[...] No Rio de Janeiro existe um sistema de ciclos. Existe um de três anos – 1º 2º 3º ano do Ensino Fundamental 1. Não se pode reter nenhum aluno no 1º ou no 2º ano; eles seguem automaticamente até o 3º. Somente no 3º ano é que o aluno pode ser retido. O que aconteceu esse ano aqui na escola, falando mais especificamente dos alunos congolezes? Nós vimos que alunos congolezes do 3º ano não estavam acompanhando bem a turma, estavam fora da faixa etária, com dificuldades. Como a 4ª CRE está com um projeto que é o Profap – do qual a nossa escola está participando e onde as professoras estão trabalhando com alfabetização – o que nós fizemos foi fazer um novo agrupamento. Nós pegamos esses alunos com dificuldades, rearrumamos, deslocamos de uma turma que aparentemente era “mais forte”, estava evoluindo melhor, e deslocamos esses alunos congolezes que estavam precisando de atenção especial pra uma turma específica, para que a professora pudesse trabalhar melhor com os problemas de aprendizagem [...] o Profap é um curso preparatório para professores alfabetizadores que está acontecendo na 4ª CRE e foi oferecido para algumas professoras do 1º ao 3º ano. Aproveitamos esse projeto para atender melhor alguns dos alunos congolezes, que foram realocados nessas turmas especiais – que são reduzidas, que estão no mesmo processo de aprendizagem, que são formadas com alunos de um mesmo nível de alfabetização – onde eles estão tendo acesso a mais estratégias para alfabetização. Os alunos congolezes que vieram aqui para o Brasil já mais crescidos apresentaram uma dificuldade de alfabetização maior; então, como já tinham idade para isso, eles acabaram entrando nesse projeto de realfabetização. [...] Os resultados estão sendo positivos. Eles melhoraram muito, tiveram muita evolução; ainda não concretizaram a alfabetização, mas avançaram, evoluíram, e muito... Eles acabaram sendo favorecidos por essa iniciativa que permitiu que a escola fizesse esse reagrupamento para reduzir as dificuldades.

Outro ponto abordado referia-se a como a escola lida com as diferenças e a pluralidade de culturas. De que forma aparece na escola a “tensão” que se cria nesse processo contínuo de mudança e de interações necessárias entre duas realidades; os aspectos de “encontro” e “tensão” entre duas culturas, que se colocam para os imigrantes em geral. Que práticas a escola e seus diversos integrantes vêm desenvolvendo para que a recepção, acolhimento e permanência desses alunos sejam mais integradores e inclusivos.

[...] Não houve necessidade de ter esse acolhimento especial, esse cuidado, porque elas convivem normalmente, não tem essa questão de diferença, a gente não vê isso aqui na escola. Porque eles já têm esse convívio no local aqui da comunidade onde eles moram – aqui de Brás de Pina. Então, as crianças, quando vêm para cá, já se conhecem de onde elas moram. Elas moram próximas umas às outras. E eles já vieram de outras escolas do município, acompanhando a turma; todos os alunos aqui são novos, todos foram acolhidos de forma especial esse ano por nós. Porque todos são novos. A escola é nova para eles. Porque nós éramos de segundo segmento; aí viramos primeiro segmento. Houve aquela mudança. Eles vieram da Escola São Paulo e da Escola Goethe – a maioria. Então, eles já vieram para cá com as

suas turmas, com as professoras que eles já conheciam, com os colegas que já conheciam. O espaço físico é novo, a equipe de direção é novidade, porém os colegas e os professores não são novidade.

[...] Eles querem se integrar. Eu acho que qualquer adolescente nesta fase quer se integrar com o meio; tem mais essa necessidade que a própria criança que vê tudo mais igual... Uma das mães nos chamou mais atenção porque sente muito essa questão da diferença da criação que ela dá para os filhos como criação que as vizinhas e as mães dos outros colegas dão para os filhos... Mas, em geral, os congolese não vêm de chinelo, não usam shortinhos... As crianças vêm todas arrumadinhas. As crianças, os pequenos, seguem mais a cultura do pai e da mãe. Os mais novos. Os mais velhos já têm essa necessidade de querer se enturmar, de querer ser igual. E também, convenhamos, eles já vêm traumatizados, já vêm com uma revolta, revolta não é bem o termo, vêm com uma dor, porque eles já entendem mais o que passaram; os maiores já entendem as dificuldades da vida que passaram e tudo isso dá uma mexida no interior deles. Mas o adolescente não vai querer ser diferente [...].

Finalmente, foi solicitada uma visão geral sobre os aspectos positivos e negativos de terem alunos estrangeiros, no caso, congolese, na escola.

Eu não vejo nenhum aspecto negativo. Eu acho que desvantagem para a escola não tem nenhuma. A gente só ganha tendo eles aqui. A gente ganha pela pluralidade de cultura, a gente ganha porque a gente consegue ver uma forma de educação diferente, a gente consegue ver crianças que mesmo com dificuldade tentam, a gente consegue ver pais ou familiares participativos. O que eu acho ruim é para eles, pelo lado deles, porque eles não conseguem muitas coisas porque eles não têm o apoio necessário. Não têm acompanhamento para a família ou apoio para eles.

Considerações finais

Pelo fato de compreendermos cada situação pesquisada em suas singularidades e especificidades, a definição dos instrumentos a serem efetivamente utilizados na pesquisa de campo nas diversas escolas é mais bem formatada ao longo da fase de observação e de uma primeira troca de informações com os profissionais da direção da unidade escolar.

O mesmo vale para a dinâmica do processo de observação participante, a forma e a qualidade dos resultados e como podem ser analisados e relacionados no sentido do tratamento do problema formulado na pesquisa e seus objetivos.

Nesse texto, apresentamos parte da pesquisa empírica já realizada, ao longo do desenvolvimento do projeto, em duas escolas situadas em uma das maiores áreas de concentração dos imigrantes e refugiados congolese na metrópole do Rio de Janeiro.

As duas escolas pesquisadas em Brás de Pina nos levaram a reflexões sobre a socialização dos filhos de congoleses no ambiente escolar que permitem, em termos preliminares, concluir que não há uma estratégia de apoio às escolas por parte da Secretaria de Educação que favoreça o processo de alfabetização na língua portuguesa para os filhos de imigrantes e a superação das dificuldades de aprendizagem. Essas dificuldades vão se acumulando ao longo da sequência de anos do ensino fundamental e terminam por reter os alunos “congoleses” no primeiro segmento – apesar dos projetos de realfabetização que a prefeitura desenvolve nas escolas. Assim sendo, o fracasso escolar e/ou as grandes dificuldades de aprendizagem aparecem como a tônica maior daquilo que os agentes e atores do espaço escolar consideram como um real problema na recepção desses alunos e no trabalho que a escola desenvolve com eles.

A aquisição de competência falada e escrita por parte desses alunos parece exigir (como fica claro nos depoimentos que vimos coletando e analisando) uma revisão na forma de ingresso e alocação em séries no ato de matrícula, e/ou novas estratégias de apoio a esses alunos.

A socialização primária tem como espaço de grande importância a escola e, quando tomada no sentido apresentado nas considerações teóricas iniciais, pode-se concluir que, se “a maioria das crianças é, desde os primeiros anos, integrada em contextos educativos, mediáticos e/ou propriamente infantis que transcendem a esfera familiar” (MOLLO-BOUVIER, 2005), os filhos de imigrantes e refugiados congoleses precisam realizar esse processo com todos os desafios apontados nesse texto.

Além disso, o estudo pode contribuir para a superação de situações de intolerância, ao mesmo tempo em que pode permitir atendimento adequado pela equipe escolar gestora e por parte dos demais profissionais que vivem e trabalham na escola.

Referências

- ABRANTES, M. “Trabalhadores imigrantes em tempos de flexigurança: um estudo de caso sobre brasileiros em cidades holandesas”. In: MALAMUD, Andrés; FLÓREZ, Fernando Carrillo (Orgs.). *Migrações, Coesão Social e Governança*. Perspectivas Euro-Latino-Americanas, Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, p. 191-206, 2011.
- ANDRÉ, Bianka Pires. *De la integración deseada a la integración vivida: la experiencia de adolescentes brasileños en escuelas de Barcelona*. 2007. Tese (Doutorado). Uni-

PETRUS, R.; SANTOS, M.; ARAGÃO, L. X. de • Filhos de refugiados congolese
no Rio de Janeiro: socialização e escolarização nas escolas da rede pública de ensino

versidad de Barcelona, 2007. Disponível em: <<http://www.tesisenxarxa.net/TDX/0604108111625/index.html>>.

ASSIS, Gláucia de Oliveira; IHA, Natália Cristina. A escolarização dos jovens migrantes brasileiros: problemas e perspectivas. *Imaginário*, São Paulo, v. 13, n. 14, jun. 2007.

BARBOSA, Maria Carmen. “Culturas escolares, culturas de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas”. *Educação & Sociedade*, 28 (100), p. 1.059-1.083. 2007.

BERGER, Peter; BERGER, Brigitte. Socialização: como ser um membro da sociedade. In: FORACCHI, Marialice M.; MARTINS, José de Souza (Orgs.). *Sociologia e sociedade*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1990.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade*. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d’enseignement*. Paris: Minuit, 1970.

BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books, 1976.

CUCHE, Dennys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

DUBAR, C. *A socialização: construção de identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Ed. 1997.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1967.

EPSTEIN, A. L. *Ethos and Identity*. London: Tavistock, 1978.

FAIRCLOTH, Charlotte. “‘What science says is best’: Parenting practices, scientific authority and maternal identity”. *Sociological Research Online*, 15 (4), 2010. Disponível em: <<http://www.socresonline.org.uk/15/4/4.html>>.

FIORI, Neide Almeida (Org.). *Etnia e educação: a escola “alemã” do Brasil e estudos congêneres*. Florianópolis/Tubarão: UFSC/Unisul, 2003.

GRIGOROWITSCHS, Tamara. O conceito “socialização” caiu em desuso? Uma análise dos processos de socialização na infância com base em Georg Simmel e George H. Mead. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 102, p. 33-54, abr. 2008

LUCHESE, Terciane Ângela; KREUTZ, Lúcio (Orgs.). *Imigração e educação no Brasil: histórias, práticas e processos escolares*. Santa Maria: UFSM, 2011.

KOSMINSKY, E.V. Memórias da Infância: as filhas de imigrantes judeus no Brasil. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 11, p. 47-63, 2000.

KREUTZ, Lucio. “A Escola Teuto-Brasileira Católica e a Nacionalização do Ensino”. In: MÜLLER, T. L. (Org.). *Nacionalização e Imigração Alemã*. São Leopoldo: Editora Unisinos, p. 27-64. 1994.

MOLLO-BOUVIER, Suzanne. “Transformação dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica”. *Educação & Sociedade*, 26 (91), 391-403. 2005.

PARK, Robert E. “Assimilation, Social”. *Enciclopedia of the Social Sciences* (v. II). New York: Macmillan, p. 281-283. 1935.

PARSONS, Talcott. “Some Theoretical Considerations on the Nature and Trends of Change of Ethnicity”. In: GLASER, N.; MOYNIHAN, P. D. (Orgs.). *Ethnicity: Theory and Experience*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, p. 53-83. 1975.

PETRUS, Maria Regina; FRANCALINO, João Henrique. Dinâmicas de afirmação e (re)significação de identidades: um projeto cultural em construção com refugiados e imigrantes congolese e angolanos. *REMHU*, ano XVI, n. 31, 2008.

PETRUS, Maria Regina. *Refugiados congolese no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”*: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais. 2010. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SANTOS, Miriam de Oliveira. Migração e Educação: analisando o cotidiano escolar na Região Metropolitana do Rio de Janeiro. *Revista PerCursos*. Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 95-119, jan./jun. 2014.

SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 1, p. 95-131, abr. 1997.

SEYFERTH, Giraldo. A Imigração no Brasil: Comentários sobre a contribuição das Ciências Sociais. *BIB*, São Paulo, n. 57, 1º semestre de 2004, p. 7-47.

THOMAS, William; ZNANIECKI, Florian. *The Polish Peasant in Europe and America*. New York: Dover Publications, 1958.

WILLEMS, Emílio. *Assimilação e Populações Marginais no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1940.

WILLEMS, Emílio. *Aculturação dos Alemães no Brasil*. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1946.

ZNANIECK, Florian. “A Escola como Grupo Instituído”. In: PEREIRA, L.; FORACCHI, M. Educação e Sociedade. *Leituras de Sociologia da Educação*. São Paulo, Nacional, 1973.

ZULUAGA, Juan. “La familia como escenario para la construcción de la ciudadanía: una perspectiva desde la socialización de la niñez”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Adolescencia*, 2 (1), 2004. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77320104>>.

A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras

Bianka Pires André¹

Introdução

O Censo Escolar aponta que, em 2013, havia cerca de 60.372 estudantes de origem estrangeira matriculados na educação básica do país. Tendo em vista o crescimento da economia brasileira dos últimos 12 anos, a chegada de grandes empresas, os resquícios da crise de 2008 e a crise europeia, o Brasil surgiu como um dos destinos principais nesse novo ciclo migratório internacional.

Segundo os dados do Registro Nacional de Estrangeiros emitido pela Polícia Federal, em 2015 havia 1,8 milhões de estrangeiros no país. E, mesmo o país tendo desacelerado economicamente nos últimos dois anos, ainda é perceptível a chegada de imigrantes. Este aumento no número de imigrantes não modificou apenas o cenário laboral brasileiro, já que a maioria deles vinha em busca de novas ofertas de trabalho, mas modificou também as dinâmicas escolares de muitas salas de aula brasileiras.

No entanto, de acordo com André (2016), fazer um mapeamento desses novos alunos tem sido um desafio muito grande, já que o próprio registro escolar ocorre, muitas das vezes, de forma precária por falta de documentação. E, por outro lado, nem todas as secretarias de educação municipal, ou mesmo estadual, dispõem de dados concretos sobre este tipo de escolarização. Os alunos estrangeiros acabam sofrendo um processo de invisibilidade social e administrativa, no sentido de não figurarem nos registros escolares de forma estruturada e acessível.

¹ Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo é fazer uma análise da diversidade e da escolarização dos alunos estrangeiros a partir de pesquisas acadêmicas realizadas nos estados com um quantitativo significativo desses alunos, assim como analisar também reportagens jornalísticas e dados disponíveis nos sites das secretarias de educação. Vale destacar que a versão deste artigo foi ampliada a partir de reflexões realizadas em trabalhos anteriores.

A representação dos alunos estrangeiros nas escolas brasileiras

Entre 2007 e 2010, o Censo Escolar registrou um aumento de 45% no número de matrículas de alunos estrangeiros no Brasil. Segundo este Censo, o país contava, em 2010, com 41 mil estudantes matriculados, sendo 23.964 deles na rede pública e 17.952 na rede privada. A localização exata destes alunos é difícil saber, mas a distribuição é geralmente proporcional ao número do recebimento de estrangeiros nas grandes cidades do país. Segundo o IBGE, em 2011, a cidade de São Paulo recebeu cerca de 750 mil estrangeiros, o Rio de Janeiro 300 mil e o Paraná 75 mil.

Vale ressaltar que São Paulo é a cidade que disponibiliza dados mais claros e diversificados para localizar o alunado estrangeiro, assim como apresenta mais estrutura para trabalhar com este público devido a suas experiências de imigração ao longo dos anos. Um exemplo são as políticas públicas que vêm se estabelecendo no estado como a criação do Núcleo de Inclusão Educacional, novo órgão da Secretaria de Educação Paulista, criado para colaborar com o acompanhamento educativo de alunos estrangeiros.

De acordo com a Secretaria de Educação de São Paulo, em 2015 havia cerca de 8.500 alunos estrangeiros matriculados em todo o estado paulista, com uma representatividade de 95 nacionalidades diferentes. O maior coletivo matriculado é o dos bolivianos, seguido dos japoneses. Outras nacionalidades como Peru, Paraguai, Argentina, Portugal, Angola, Estados Unidos, Colômbia e China ajudam a compor o time das dez nações que lideram o número de alunos estrangeiros em São Paulo.

O Rio de Janeiro, por sua vez, mesmo sendo o segundo estado no recebimento de estrangeiros, apresenta uma deficiência muito grande no gerenciamento dessas informações. Em contato com a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) para ampliar os dados desta pesquisa, a informação recebida foi de que o cadastramento dos alunos

matriculados é feito de forma generalizada, e os alunos estrangeiros entram na mesma contagem que os alunos brasileiros. O fato é que, mesmo sabendo-se da existência desses alunos matriculados nas escolas do Rio, a localização dos mesmos é muito difícil tanto em nível das escolas públicas quanto das escolas privadas. Este obstáculo para localizar os alunos estrangeiros acaba por dificultar a construção de um mapeamento significativo.

A preocupação com o crescimento do alunado estrangeiro nas escolas brasileiras ainda é uma temática bem tímida no cenário acadêmico, ainda que não menos importante. E, mesmo que não haja tanta estruturação por parte das secretarias de educação locais no manuseio dos dados dos alunos estrangeiros, algumas pesquisas vêm sendo desenvolvidas para dar conta deste fenômeno social, independentemente da proporção do coletivo imigrado nas cidades.

Dessa forma, a presença dos alunos estrangeiros é estudada em pesquisas como as de Demartini (2004, 2011), Sasaki Pinheiro (2009), Magalhães e Schilling (2012) e Waldman (2014) em São Paulo, André (2016) no Rio de Janeiro, assim como em cidades com menos quantitativos desses alunos como as de Schlosser e Frasson (2012) em Foz do Iguaçu, e Andrade e Santos (2010) no Distrito Federal. Os pontos mais discutidos nestes estudos estão relacionados a

- barreiras na comunicação;
- necessidade de auxílio para aprendizagem do idioma local;
- valorização da língua materna;
- relações interétnicas;
- importância das trocas culturais;
- despreparo das escolas para a condução do ensino desses alunos;
- os processos de adaptação e integração escolar;
- influência da representação social;
- garantia do acesso à educação escolar.

Dentre os pontos apresentados, vale destacar que o direito ao acesso à educação escolar é uma questão que muitas famílias imigradas e escolas desconhecem. Este direito a estar matriculado em uma instituição de ensino, independentemente da situação regular legal, ou não, dos pais imigrados no Brasil, está oficialmente garantido pela Constituição Federal de 1988,

pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA G Lei n.º 8.069/1990) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB G Lei n.º 9.394/1996), de acordo com Waldman (2014).

No entanto, muitas famílias em situação irregular no país possuem medo de serem penalizadas ou deportadas e acabam optando por não matricular seus filhos na escola, o que viola o direito da criança e pode gerar problemas futuros para ela. Por outro lado, há escolas que nem sempre reconhecem este direito do aluno, exigindo muitos documentos para os pais que, na maioria das vezes, não entendem nem o idioma local. Dessa forma, esta falta de comunicação e entendimento dos direitos dos alunos já pode ser considerada uma barreira inicial, mesmo para as famílias em situação legal no país.

Escolarização, adaptação e socialização

Realizar um bom processo de escolarização é fundamental para que haja tanto uma adaptação mais tranquila, no sentido de não ser imposta e sim gradativa, quanto para que a socialização entre os pares possa ser também mais eficaz. E, como os três processos vão ocorrendo de forma simultânea, um maior acompanhamento familiar e escolar sempre é muito significativo.

No ato da matrícula, dependendo do estabelecimento de ensino, os alunos devem apresentar minimamente um documento de identidade, que pode ser o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE) ou mesmo o passaporte, e um histórico escolar. A solicitação de documentos escolares do país de origem é necessária para recolocação do aluno em um nível escolar adequado. Porém, caso não haja um histórico, o aluno pode realizar uma avaliação de competências preparada pela área pedagógica escolar ou entrar em uma série compatível com sua idade. De acordo com o Parágrafo primeiro do Artigo 23 da LDB, “A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais” (LDB, 1996).

Conhecer quem são os alunos estrangeiros que estão colorindo nossas salas de aula com sua cultura, suas linguagens, saber onde estudam, conhecer que aspectos culturais poderiam ser trocados, e identificar as pos-

síveis dificuldades que apresentam em seu cotidiano escolar, nos daria base para pensarmos em uma política pedagógica para melhor atendimento deste alunado. Ao contrário dos universitários estrangeiros que chegam para estudar no Brasil por desejo próprio, os filhos e filhas dos trabalhadores estrangeiros deixam suas escolas para acompanharem seus pais em um projeto migratório que não é deles (ANDRÉ, 2011). Por isso, independentemente do tempo que fiquem entre nós, quanto melhor forem assistidos, melhor será seu desenvolvimento escolar e pessoal.

Refletindo um pouco sobre a integração e adaptação desses novos alunos que cursam a educação básica no Brasil, não podemos pretender que eles façam o mesmo processo de integração com base em um modelo adulto de estrangeiro. Assim como não podemos esperar que eles se integrem a partir de um modelo específico de “aluno brasileiro”. Não existe um modelo único de integração a seguir. Cada sujeito irá construir seu caminho a partir de suas necessidades e oportunidades.

Nesse sentido, a adaptação pode ser considerada uma atitude pessoal de adequar-se, amoldar-se ou acostumar-se com algo. Quando uma pessoa chega a um novo contexto cultural, deve pouco a pouco adaptar-se aos tipos de comidas existentes no lugar, ao clima, ao idioma, aos horários sociais, ao estilo de vida, às estruturas gerais que já estão preestabelecidas. É um processo mais passivo, depende de quem chega. As sociedades e as escolas não funcionam da mesma maneira.

Adaptar-se a uma situação, a um entorno, depende, de certa maneira, da disposição pessoal do sujeito, é um processo unilateral. Já a integração, pensada para este contexto como participação na sociedade, é um processo bilateral, mais ativo, é uma ação recíproca entre estrangeiros e autóctones.

Quando conjecturamos sobre a integração dos filhos e filhas dos trabalhadores estrangeiros, costumamos conjecturá-la desde uma necessidade de escolarização, êxito escolar, desenvoltura na língua portuguesa, desenvolvimento de boas condutas sociais e escolares, entre outros comportamentos que deveriam “provar” que estão integrados. No entanto, este mesmo modelo de aluno brasileiro (a seguir) como tal não existe. Da mesma maneira que há várias possibilidades de ser um aluno brasileiro, há várias maneiras de se estabelecer uma integração escolar na sociedade receptora.

Sendo assim, o processo de integração e adaptação do alunado estrangeiro nas escolas brasileiras estará marcado por uma série de fatores

que nem sempre vai depender apenas da boa vontade ou do desejo deles de fazerem parte da sociedade. Cada aluno estrangeiro estará mais ou menos propenso a integrar-se, a fazer parte da sua nova comunidade local, a partir do contexto escolar, social e cultural que encontrar, podendo estar condicionado ao tipo de acolhimento com que for recebido. E esta construção também será influenciada por outros fatores, como motivos de migração da família, país de origem, idioma, idade de chegada, status legal, classe econômica, entre outros possíveis aspectos. É um processo marcado por inúmeros desafios para todos os sujeitos envolvidos.

Depois da família, a escola é uma das instituições que mais contribuem no processo de socialização da criança. E pensar a socialização como sugere Berger e Luckmann (2002), como “a ampla e consciente introdução de um indivíduo no mundo objetivo de uma sociedade ou de um setor dela” (BERGER; LUCKMANN, 2002, p. 175), confere uma grande responsabilidade para educadores e gestores.

Dessa maneira, podemos verificar que a socialização tanto é importante para os sujeitos de uma mesma sociedade, que compartilham muitos costumes comuns, quanto para os novos sujeitos que chegam para se estabelecer durante um tempo neste contexto social. Para Carrasco (2004), a escola é um importante lugar de contato cultural para os alunos estrangeiros, justamente porque é a porta para a nova sociedade, é o lugar onde eles vão aprender a conjugar pautas sociais e culturais, distintas daquelas a que estão acostumados em seu habitat familiar.

A diversidade dos alunos estrangeiros através das reportagens

A imigração traz consigo ela uma diversidade cultural muito rica. Mas esta diversidade cultural nem sempre é valorizada ou mesmo percebida pelas sociedades receptoras. O lugar do “ser estrangeiro” muitas vezes está marcado por um lugar de estigma, de preconceito, de indiferença, de olhares que, em vez de colaborar com uma predisposição para a entrada na nova sociedade, acabam ocasionando o isolamento. E no ambiente escolar não é diferente.

Para Carbonell (1997), a diversidade muitas vezes pode despertar nas pessoas sentimentos de simpatia ou de antipatia que podem condicionar, e que quase sempre condicionam, o modo de se relacionar com o outro. Es-

tes sentimentos podem estar ligados ao pouco conhecimento, ou nenhum, que se tem de um grupo cultural. As representações sociais dos grupos, os estereótipos divulgados pela mídia, acabam chegando antes que a singularidade do sujeito que entrou na sala de aula. Existe uma diversidade dentro da diversidade que é bem pouco explorada.

Nesse sentido, as diferenças culturais também fazem parte do desafio dos alunos, principalmente se são oriundos de países menos “populares” no ranking da valorização de uma “hierarquia cultural” que não deveria existir. Para Santos (2006), não há uma cultura melhor que outra, pelo contrário, as culturas são incompletas e necessitam umas das outras. No entanto, a experiência de ser um aluno estrangeiro americano branco não vai ser a mesma de ser um aluno da África do Sul negro ou um aluno chileno indígena em uma escola brasileira. Assim como as experiências podem mudar se este aluno americano for negro, e o aluno da África do Sul e do Chile tiverem em seus traços físicos as marcas de seus descendentes ingleses ou espanhóis. Como é possível observar, a influência da representação social dos grupos culturais também se mostra bem marcada neste processo de integração e adaptação escolar.

Em seu estudo sobre filhos de imigrantes nos Estados Unidos, Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) destacam as tensões raciais e os estereótipos étnicos como uma grande limitação no processo de integração destas crianças e adolescentes. Para os participantes deste referido estudo, quem possui traços étnicos mais marcados, como negros, orientais e indígenas, possui mais dificuldade para ser aceito pelos colegas (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2003). A sociedade brasileira, mesmo sendo uma sociedade multicultural como a americana, muitas vezes, incide no mesmo erro na hora de construir os preconceitos em relação aos outros por seu pertencimento étnico.

Para analisar a diversidade e o processo de adaptação dos alunos estrangeiros nas escolas brasileiras, selecionamos 10 reportagens publicadas entre 2010 e 2016 em sites de notícias, jornais, portal de prefeituras e revistas.

- 1) O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes
(Revista Nova Escola, 2010)
- 2) Babel fluminense a reboque do petróleo
(Jornal O Globo, 2013)

- 3) Rede pública (Paraná) tem alunos de 23 países
(Jornal Gazeta do Povo, 2014)
- 4) Haitianos refugiados em Manaus começam a trazer os filhos para o país
(Jornal O Globo, 2014)
- 5) Escolas de São Paulo têm mais de 8.500 estrangeiros matriculados
(Revista Educação, 2015)
- 6) Acolhimento e saudade marcam rotina de alunos estrangeiros em SP 2015
(Jornal O Globo, 2015)
- 7) Imigrantes nas escolas públicas brasileiras
(Revista Nova Escola, 2015)
- 8) Novas gerações precisam aprender a acolher imigrantes
(Site da EBC, 2015)
- 9) Escolas que recebem estudantes do Haiti atuam para promover o diálogo...
(Jornal EM Digital, 2016)
- 10) Com 755 alunos estrangeiros, rede municipal de ensino dá lição de diversidade
(Prefeitura de Curitiba, 2016)

As reportagens chamam a atenção da sociedade e do sistema educativo para o grande desafio de acolhida dos alunos estrangeiros, para a diversidade cultural e linguística presentes nestes coletivos, além da importância do diálogo entre autóctones e imigrantes no cenário brasileiro. São reportagens que trazem a experiência de alunos, pais e gestores envolvidos na escolarização de estrangeiros matriculados em distintos lugares como Rio de Janeiro, São Paulo, Manaus, Foz do Iguaçu, Minas Gerais, Curitiba e Paraná, em Redes de Ensino Estadual e Municipal. A Região Sul e Sudeste são as que mais se sobressaem, pois recebem mais trabalhadores imigrantes dado ao desenvolvimento local (IBGE, 2011).

A Grande São Paulo se destaca como o estado que mais matriculou alunos estrangeiros em 2015. De acordo com a Secretaria de Educação, a Rede Estadual de Ensino Paulista recebeu, em 2.100 escolas, mais de 8.500

alunos oriundos de 95 países. Os bolivianos se apresentam como o maior coletivo matriculado (5.092), seguidos dos japoneses (1.126), peruanos (368), paraguaios (347) e argentinos (215). Outros grupos culturais, como espanhóis, americanos, portugueses, franceses, colombianos, chineses, chilenos, equatorianos, libaneses e alemães, são mais tradicionais nos projetos migratórios e também estão presentes na sociedade paulista. Ainda assim, há cerca de 30 países que contam apenas com um representante matriculado na escola paulista, como Burquina Faso, Camboja, Estônia, Gambia, Gana, Malásia, Romênia, entre outros.

Esta riqueza cultural também foi encontrada na Rede Estadual do Paraná através da representatividade de 23 nacionalidades nas matrículas de 128 alunos no ano de 2014. A presença maior destes alunos foi percebida em Foz do Iguaçu através de seus representantes paraguaios, árabes, argentinos, sírios e espanhóis. Já em 2016, a Rede Municipal de Curitiba matriculou cerca de 755 alunos de 44 nacionalidades diferentes. Entre seus representantes, encontravam-se os haitianos, em sua maioria, seguidos de japoneses, americanos, paraguaios, italianos, colombianos, etc.

Vale destacar que analisar a diversidade dos alunos estrangeiros presentes nas escolas brasileiras não é apenas separá-los por suas nacionalidades. E a simples matrícula deste alunado na escola não é sinônimo de sua adaptação, integração ou efetivação de sua aprendizagem. Mas é justamente o entendimento de suas diferenças culturais, linguísticas, sociais, econômicas e afetivas que pode colaborar com o processo de adaptação no contexto escolar.

Para Dayrell (1996), a escola deveria ressignificar seu olhar sobre o alunado, independentemente de ser estrangeiro ou nacional, no sentido de superar a visão homogeneizante e estereotipada da noção de aluno. Para o autor, “trata-se de compreendê-lo na sua diferença, enquanto indivíduo que possui uma historicidade, com visões de mundo, escalas de valores, sentimentos, emoções, desejos, projetos, com lógicas de comportamentos e hábitos que lhe são próprios” (DAYRELL, 1996, p. 37). Entender e trabalhar com esta diversidade cultural na sala de aula é promover uma troca de capital cultural que favorece a todos os sujeitos envolvidos.

Com base nas reportagens que serão indicadas por (R), e utilizando a ordem que foi apresentada anteriormente (1, 2, 3, etc.), os breves relatos apresentados a seguir serão correspondentes às suas reportagens (R1, R2

até R10). Trabalharemos com questões comuns encontradas entre as pesquisas e as reportagens.

• **Aprendizagem de um novo idioma**

As dificuldades para dominar a língua da sociedade receptora são um dos principais desafios para todo e qualquer sujeito que resolve imigrar. Compreender e ser compreendido pelo outro é fundamental em um processo comunicativo. Porém, quando esta comunicação não acontece, ou demora muito a acontecer, as relações se veem prejudicadas, e os sujeitos muitas vezes se distanciam procurando seu grupo cultural ou de afinidade linguística.

André (2011), em sua pesquisa, denomina de integração linguística a capacidade de dominar o idioma local em um nível superficial em curto prazo, quando os alunos estrangeiros acabam de chegar à nova sociedade, e em um nível mais profundo a médio e longo prazo à medida que vai aumentando o tempo deles na sociedade de destino e eles já são capazes de acompanhar as aulas regulares.

Fiquei nervoso no primeiro dia, mas minha tia me ajudava a aprender algumas palavras e a fazer as tarefas em casa. – Aluno japonês residente em São Paulo (R6)

Eu vim para cá por questões econômicas. No Paraguai não tinha emprego para os meus pais e eles vieram para cá para tentar novas condições e me educar melhor. Não foi fácil me adaptar, mas não é o bicho de sete cabeças que parece ser no começo. – Aluna paraguaia residente em São Paulo (R6)

O início do processo de aprendizagem de um idioma costuma ser complicado para muitos alunos, mas, com a convivência com os colegas nativos, estas dificuldades tendem a diminuir. E não é o mesmo ter um primeiro contato com a língua portuguesa sendo proveniente de um país latino do que sendo proveniente de um país oriental, como no caso dos alunos citados anteriormente. Por outro lado, também precisamos entender que existe uma diversidade dentro da diversidade, e algo que pode não ser mais familiar para alguns membros de um grupo cultural igualmente familiar para todos.

Os primeiros dias foram mais fáceis do que eu pensava. O difícil era entender o idioma, entender a matéria que a professora passava. Mas eu coloquei na cabeça que tinha que me aproximar dos alunos brasileiros para aprender o português mais rápido, não podia ficar só com quem falava espanhol. – Aluno boliviano residente em São Paulo (R6)

Quando vim para cá, queria aprender a falar outra língua e conhecer coisas diferentes. Começo a falar português e me acostumar com a cultura. – Aluna haitiana residente em Contagem-MG (R9)

Outro aspecto a ser destacado neste processo é o desejo e o interesse em aprender este novo idioma como deixam transparecer o aluno boliviano e a aluna haitiana. De acordo com André (2011), a aprendizagem do idioma local e a possível integração linguística também estão relacionadas a uma predisposição do aluno em querer aprender o novo idioma; do contrário, dependendo inclusive dos motivos de migração e/ou das tradições culturais familiares, muitos alunos podem ser mais resistentes a esta aprendizagem.

Figura 1: Alunos bolivianos, paraguaios e japoneses em São Paulo



Fonte: Reportagem 6

O querer se aproximar mais dos alunos brasileiros, destacado pelo aluno boliviano residente em São Paulo, e o aumento da convivência com os alunos locais são aspectos fundamentais neste processo de aprendizagem do idioma. André (2011) destaca ainda que há fatores afetivos fortes envolvidos na aprendizagem de uma nova língua, e, por isso, algumas motivações para esta aprendizagem podem ser “... a) fazer amizades; b) poder acompanhar as aulas; e c) evitar as brincadeirinhas e piadinhas por não falar, ou falar mal o idioma” (ANDRÉ, 2011, p. 195).

O processo de adaptação da escrita do espanhol é um pouco difícil. Eles acabam misturando um pouco, mas nos damos bem com a situação. – Professora de uma escola municipal que faz fronteira com a Argentina (R3)

É um grande desafio para eles e para a escola, uma vez que não falam o nosso idioma e nós não falamos o deles. O processo de alfabetização é desafiador. No início, a gente utiliza a mímica, partindo do trabalho de assimilação de objetivos, para que eles aprendam palavras do cotidiano como bebedouro, banheiro, água, por exemplo. Só depois disso, quando estabelecemos um contato básico, é que damos início à alfabetização, pelas vogais, consoantes, sílabas e palavras para, assim, chegarmos à leitura e à escrita. – Professora em Manaus (R4)

A estrutura linguística mental e escrita que os alunos trazem pelas experiências com sua língua materna tanto pode colaborar em um primeiro momento, no caso da língua espanhola, como pode prejudicar a longo prazo dadas as confusões que podem se produzir, já que as línguas são tão próximas, como destaca a professora que trabalha na fronteira com a Argentina. No caso de línguas mais distantes das línguas românicas (espanhol, francês, italiano, etc.) como as línguas germânicas (alemão, inglês, holandês, etc.) ou mesmo as línguas orientais ou eslavas (japonês, russo, árabe, etc.), a aprendizagem pode ser mais lenta no início, pela falta de similaridade e correspondência, mas a longo prazo não vai gerar tanta confusão justamente por esta distância linguística.

Por outro lado, a idade de chegada desses alunos também é um fator muito significativo neste processo. Quanto mais novo for o aluno, mais fácil e natural será a aquisição do idioma local, já que nos mais novos esta estrutura linguística está em construção ainda (SUÁREZ-OROZCO; SUÁREZ-OROZCO, 2003). A alfabetização pode ser desafiadora, como ressalta a professora de Manaus, mas os resultados podem ser melhores em curto prazo. E este aluno mais novo inclusive é o que vai ajudar seus pais a se comunicarem na sociedade.

Pensando no contexto escolar, saber bem o idioma é essencial, pois essa é uma das principais “moedas” de troca cultural e de avaliação das aprendizagens. No entanto, em um primeiro momento, mais importante que o aluno dominar cem por cento o idioma, é ele conseguir se relacionar com os colegas, com os professores, fazer-se entender e sentir-se seguro nestas relações. Com a convivência, com a vontade, com o esforço e com o passar do tempo, a maioria dos alunos vão conquistando sua autonomia linguística.

• Amizades

Os vínculos de amizade que os alunos estrangeiros criam com seus pares no processo migratório são de suma importância para que eles se sintam pertencentes ao novo contexto cultural. Estas amizades tanto podem ser entre seus grupos culturais, grupos culturais de afinidades e/ou com os nativos. Quanto maior for a diversidade nos relacionamentos, mais probabilidade deste aluno desenvolver um sentimento de pertencimento dentro destes grupos e possivelmente na nova sociedade.

Estas novas amizades também favorecem o desenvolvimento de laços afetivos e trocas culturais com os colegas, assim como colaboram no processo de aprendizagem do idioma como ressaltam alguns professores e gestores.

Antes de iniciar o processo de escolarização é preciso garantir um bom acolhimento e adaptação do estudante para inseri-lo em uma nova cultura escolar. O importante no primeiro momento é que ele consiga se relacionar com colegas e professores e aprenda a língua portuguesa para, a partir daí, iniciar o ensino dos conteúdos dos componentes curriculares. – Professor da Equipe de Língua estrangeira da Secretaria Municipal de Curitiba (R10)

Para o imigrante, aprender o idioma é fundamental para sua inclusão no ambiente escolar. Contudo, a solidariedade e o espírito colaborativo próprios do ambiente escolar é o que vai garantir que ele se sinta inserido no grupo, que se comunique e que, a partir daí encontre seu espaço de cidadão na sociedade. – Secretária Municipal de Educação no Paraná (R10)

O estar inserido no grupo, como destaca a Secretária de Educação do Paraná, configura-se através de um empoderamento social e afetivo, podendo oferecer segurança para o aluno estrangeiro consolidar sua trajetória escolar. A amizade é importante para qualquer pessoa; no caso dos alunos estrangeiros não seria diferente. Uma prática interessante realizada em uma escola em São Paulo foi a professora já preparar a turma para receber um novo colega e designar um aluno para ajudar este novo amigo haitiano.

Os alunos se animaram com a ideia de ter um estrangeiro entre eles e passaram a auxiliá-lo. Logo nos primeiros dias, Harolson passou a sentar ao lado de Enzo Camilo do Nascimento, 9 anos, que se propôs ajudá-lo com o idioma. “Ele já sabia um monte de coisas de Matemática”, diz o amigo brasileiro. Aos poucos, o garoto começou a se arriscar no português e compartilhar sua cultura (R7).

A partir desta predisposição da turma em receber este aluno estrangeiro, com o apoio da professora, as amizades foram se desenvolvendo de forma

mais rápida. Interessante o comentário do aluno brasileiro ao dizer que o colega já sabia “um monte de coisas em matemática”. É importante deixar claro para os alunos brasileiros que o fato do aluno vir de outra cultura e não saber o idioma local não quer dizer que ele não saiba outras coisas ou não tenha outras habilidades. Desmitificar um pouco o desconhecimento cultural ajuda também a combater o etnocentrismo.

Figura 2: Alunos chineses em São Paulo



Fonte: Reportagem 1

Os gêmeos chineses de 10 anos da primeira reportagem, que também foram morar em São Paulo, não tiveram a mesma sorte que o colega haitiano. Conta a reportagem que os irmãos apenas circulam de casa para a escola e que um dos desafios da família é poder conhecer os espaços culturais da cidade. Esta falta de convivência com outros colegas dificulta ainda mais o processo de integração e adaptação escolar.

• **Tensões culturais e discriminação**

A amizade e a convivência entre todos os alunos matriculados em uma escola trazem não apenas o bônus das trocas de experiências, mas trazem também o ônus das diferenças culturais. Para Carbonell (1997), se, por um lado, a diversidade é marcada pela constatação de um fato, alguns alunos nasceram em outros países e possuem outras formas de se relacionarem com o mundo, por outro lado, a diferença é marcada pelo valor que se confere a

estas diferenças. E, nestes altos e baixos do mercado cultural, nascem as tensões, os conflitos e, conseqüentemente, as discriminações por se acreditar que um coletivo cultural possa valer mais que outro.

Foi interessante perceber que, nos relatos das reportagens, praticamente não se tocou nesta temática; os alunos estrangeiros aparecem muito felizes e muito bem-sucedidos. Já as pesquisas evidenciam mais esta problemática. Magalhães e Schilling (2012) apontam para as dificuldades que os bolivianos encontram nos relacionamentos escolares, por exemplo. Ao entrevistar um aluno boliviano que afirmava estar “tudo bem”, no decorrer da entrevista o aluno acabou declarando: “Eu tenho um pouquinho de medo de errar o português e ser discriminado por isso, sim, porque tem pessoas lá no Brás que falam “ei, estrangeiro, o que tá fazendo aqui, devia ser deportado para a Bolívia” (MAGALHÃES; SCHILLING, 2012, p. 56).

Esse tipo de prática discriminatória muitas vezes é silenciado pelos alunos estrangeiros. Como buscam a aceitação, quanto menos se queixarem, “melhor”. No caso dos alunos bolivianos em São Paulo, por ser o maior coletivo com mais de 5 mil alunos no estado, eles acabam sofrendo mais por existir um estigma cultural forte sobre eles. Na primeira reportagem (R1), uma aluna boliviana relatou que seu desafio era conseguir vencer a discriminação dos alunos brasileiros e fazer amizades fora da comunidade de imigrantes.

Além da origem, outro fator que gera muita discriminação e preconceito é a cor da pele. Os alunos negros costumam passar por vários episódios de racismo, mesmo em uma sociedade que é composta por uma maioria negra. Os haitianos, que segundo a Polícia Federal (2015) tem sido um dos coletivos que mais tem crescido no país, sabem bem sobre isso.

Uma reportagem feita em uma escola municipal no Rio de Janeiro com o nome do próprio País, Haiti, afirmou que as novas gerações devem aprender a acolher melhor os imigrantes. Segundo uma aluna, “a discriminação não é contra os haitianos, mas contra as pessoas negras no geral. E isso é no mundo, e não é só no Brasil” (R8). Esta mentalidade internalizada pela aluna deveria ser revista. Um tratamento diferenciado dado a uma pessoa apenas pela cor da sua pele já não pode mais ser considerado “normal”; é uma postura que deve ser mudada na sociedade brasileira em relação a qualquer pessoa negra, independentemente de sua origem cultural.

André (2016) relata em sua pesquisa um episódio ocorrido com um aluno angolano, em uma escola de Macaé/RJ, que sofria discriminação por

parte dos colegas. O aluno angolano afirmava que não havia entendimento entre eles, mesmo havendo uma grande maioria negra na escola, e que o idioma comum fosse o português, apenas com uma diferença de sotaque por parte do aluno angolano. Fica evidente que, de forma generalizada, já havia um “preconceito” recíproco entre os grupos étnicos que foi estabelecido anteriormente por estas crianças a partir de construções sociais, culturais e raciais.

Figura 3: Alunos congolezes no Rio de Janeiro



Fonte: Reportagem 1

Os alunos congolezes de uma escola municipal no Rio de Janeiro também passaram por situações de racismo. Estes pequenos inclusive sofriam ameaças de violência física (R1). Para Suárez-Orozco (2003), essas tensões raciais e os estereótipos étnicos são verdadeiras limitações no processo de adaptação e integração escolar, sobretudo na adolescência. A pesquisadora do Observatório de Migração Internacional do Estado de Minas (ObMinas) afirmou, por sua vez, que “temos que atender essa população e coibir a xenofobia e o racismo...” (R9).

O conflito existirá sempre onde haja pessoas que não pensem da mesma maneira. No entanto, precisamos rever o respeito e o atendimento às diferenças culturais que temos em sala de aula não apenas para que as alunas e os alunos estrangeiros encontrem seu lugar em nossa sociedade, independentemente das tensões, mas também para que todos os envolvidos possam ser beneficiados com estas trocas culturais.

• **Acolhida e metodologia pedagógica**

Alguns autores como Carbonell (1997), Terrén (2004), Suárez-Orozco e Suárez-Orozco (2003) e Carrasco (2004) apontam para a necessidade de se trabalhar uma melhor acolhida para os alunos estrangeiros. Uma acolhida no sentido de preparação para a recepção destes alunos. É verdade que nem sempre se pode prever quando eles vão chegar ou quanto tempo vão ficar, mas as atitudes e qualidade das relações podem fazer a diferença na acolhida. Para Terrén, “a qualidade da acolhida e da incorporação depende da qualidade do contato intercultural [...] depende muito das atitudes culturais [...]” (TERRÉN, 2004, p. 63). Este melhor contato intercultural, por exemplo, pode ser favorecido na acolhida.

No entanto, para que haja uma boa acolhida, o papel dos gestores e professores, além dos próprios alunos da escola, é muito importante. E mesmo que seja um grande desafio administrar tantas questões culturais e escolares, alguns professores e gestores das reportagens perceberam a diversidade como um aspecto positivo, como um elemento que tem beneficiado o desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Este intercâmbio é muito positivo e gera uma diversidade muito vantajosa. Os meninos falam da vontade de conhecer a Bolívia e saber mais sobre a cultura deles. – Professora de São Paulo (R6)

É um desafio você lidar com essas questões dentro da sala de aula. A didática e a atenção são maiores, mas nos preparamos para acolher e receber esses alunos da melhor maneira possível. – Professora de São Paulo (R6)

Quando um aluno chega a dizer que quer conhecer o país do outro é sinônimo de que o intercâmbio cultural está funcionando, que as distâncias culturais estão diminuindo, que as atitudes estão sendo favoráveis e recíprocas. Por outro lado, nesta acolhida surge também a necessidade de se repensar metodologias pedagógicas para facilitar as aprendizagens curriculares. Os alunos, mesmo os brasileiros, não aprendem da mesma maneira.

A expectativa do trabalho desenvolvido aqui na unidade é incluir de forma eficiente e acolhedora os alunos e também as famílias. Por isso, criamos estratégias que vão desde a comunicação por imagens até a utilização de recursos didáticos e tecnológicos para conseguir um bom atendimento. – Diretora de uma das escolas da Rede Municipal do Paraná (R10)

No município, o programa Escola sem Fronteiras segue quatro eixos: elaboração de um mapeamento seguido de diagnóstico sobre a situação social dos estudantes e famílias; elaboração de material pedagógico que coloque em diálogo a cultura brasileira e a haitiana; trabalho de sensibilização dos

profissionais em educação para receber os imigrantes e trabalhar pedagogicamente com eles. – Diretor geral do Departamento de Educação e Diversidade de Contagem/MG (R9)

A escola como lugar de aprendizagem significativa pode fornecer também metodologias pedagógicas a fim de colaborar na integração educativa do alunado estrangeiro. Metodologias estas que não sejam apenas ligadas à aprendizagem do idioma, mas que façam uso de recursos didáticos e tecnológicos, como ressalta a diretora do Paraná. Segundo Lima (2010), “cabe às escolas se prepararem para receber os alunos, oferecendo-lhes um ensino que os estimule no seu desenvolvimento, independentemente da cor, etnia, religião, sexo, deficiência ou classe social” (LIMA, 2010, p. 63). Nesse sentido, atividades como visitas a museus, teatro, construção de maquetes, elaboração de projetos, atividades físicas, uso da música, jogos matemáticos, oficina de cozinha, além de vários recursos tecnológicos, podem ser muito úteis.

Imagem 4: Alunos sírios, paraguaios e americanos em Curitiba



Fonte: Reportagem 10

São Paulo, por ser a capital com o maior número de alunos estrangeiros, possui uma estrutura interessante estabelecida através da criação de um Núcleo de Inclusão Educacional para elaborar estratégias pedagógicas para receber este alunado. Minas Gerais também conta com um Departamento de Educação e Diversidade que desenvolve o Programa de Escola sem Fronteiras auxiliando na escolarização dos alunos estrangeiros. Mas ainda é difícil encontrar iniciativas neste sentido, sobretudo porque, muitas vezes, não damos conta nem de nossos próprios alunos.

A Rede Municipal de Curitiba também se destacou ao apresentar suas estratégias voltadas para a integração dos alunos estrangeiros: oferta de aulas de português tanto para as crianças quanto para os pais; apoio na regularização de documentação escolar; currículos escolares adaptados; formação de professores e pedagogos para a diversidade; assessoramento para estudantes e profissionais envolvidos na escolarização dos alunos estrangeiros; e política de acolhimento (R10).

A questão da acolhida não está relacionada só com a recepção do novo aluno ou das atitudes culturais de respeito. Esta acolhida tem a ver também com as atitudes pedagógicas desenvolvidas pela escola. Para Carasco (2004), o tipo de acolhida é que vai caracterizar o tipo de adaptação realizada pelo aluno.

Conclusão

Tendo em vista a necessidade de dar visibilidade ao fenômeno educativo das alunas e alunos estrangeiros que chegam às salas de aula brasileiras, já que muitas vezes estes alunos estão invisíveis para as administrações ou são pouco interessante para as pesquisas, o objetivo deste artigo foi realizar uma análise da diversidade deste alunado e sua respectiva escolarização. A análise foi feita através de pesquisa em artigos acadêmicos e pesquisa na web por meio de revistas, jornais, sites das secretarias de educação, etc.

A diversidade dos alunos estrangeiros pode ser marcada por seus sotaques, suas vestimentas, suas músicas, suas danças, suas religiões, suas alegrias, seus lutos, suas esperanças, seus medos, suas brincadeiras, seus tons de pele e por muito mais fatores que nem sempre são percebidos no ambiente escolar. Esta diversidade não deveria ser vista apenas de forma quantitativa-

va, quantos são ou de onde são, mas deveria ter também uma abordagem mais qualitativa: como são?

Dificuldades iniciais com a aprendizagem do idioma local, socialização através das amizades, tensões culturais e discriminação, além da necessidade de uma melhor acolhida e abordagem pedagógica para sua escolarização, foram algumas das temáticas encontradas dentro das experiências dos alunos estrangeiros.

Foi possível observar também que há uma grande ausência de políticas públicas voltadas para atender os alunos estrangeiros matriculados na educação básica brasileira. Muitas famílias imigradas sequer sabem que seus filhos têm direito à escolarização independentemente do status legal em que os pais se encontrem. No entanto, São Paulo, Minas Gerais e Curitiba apresentaram projetos significativos que colaboram não apenas com a escolarização do alunado e sua comunicação, mas também com ações formativas para o professorado e jurídicas para auxiliar na regularização de documentos.

Ficou claro que a diversidade cultural dos alunos estrangeiros ainda é pouco trabalhada, porque muitas escolas brasileiras ainda possuem uma visão etnocêntrica e assimilacionista, dificultando, assim, que a diversidade desses sujeitos seja vista como um capital cultural efetivo e de valor. Dessa forma, o tratamento das diferenças culturais quando apontadas como “deficiências” – não sabem isso ou não conhecem aquilo – pode prejudicar, muitas vezes, o processo de adaptação escolar de muitas alunas e alunos estrangeiros que estão chegando à nossa sociedade.

Referências

ANDRADE, M. S. B.; SANTOS, P. L. C. O fenômeno do ingresso crescente de crianças estrangeiras na escola pública regular do Distrito de São Paulo. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n. 2, p. 37-60, 2010.

ANDRÉ, B. P. Gente nova no pedaço: entre os desafios da integração e adaptação escolar de alunos estrangeiros. In: PÓVOA NETO, H.; SANTOS, M. de O.; PETRUS, R. *Migrações: Rumos, Tendências e Desafios*. Rio de Janeiro: Polo Books, 2016.

ANDRÉ, B. P.; SANTO, J. A. E; NASCIMENTO, S. C. As Aventuras linguísticas de integração de adolescentes em processo migratório. In: LYRA, P. *Conhecimento em processo: ensaios interdisciplinares sobre linguagem e cognição*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro e EDUENF, 2011.

ANDRÉ, B. P. • A diversidade dos alunos estrangeiros e seu processo de adaptação em escolas brasileiras

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996.

CARBONELL, F. *Immigrants estrangers a l'escola – Desigualtat social i diversitat cultural en l'educació*. Barcelona: Editorial Alta Fulla, 1997.

CARRASCO, S. *Inmigración, contexto familiar y educación*. Procesos y experiencias de la población marroquí, ecuatoriana, china y senegambiana. Barcelona: Els llibres de l'ICE de la UAB, 2004.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEMARTINI, Z. B. F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. *Pro-Posições*, Campinas, v. 15, n. 3(45), p. 215-228, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.proposicoes.fe.unicamp.br/proposicoes/textos/45-artigos-demartinizbf.pdf>>.

DEMARTINI, Z. B. F. Imigrantes: entre políticas, conflitos e preconceitos. *CADERNOS CERU* v. 21, n. 2, 03, 2011. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/viewFile/11917/13694>>.

LIMA, Priscila Augusta. *Educação inclusiva: indagações e ações nas áreas da educação e saúde*. São Paulo: Avercamp, 2010.

MAGALHAES, G. M.; SCHILLING, F. Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro-Posições* [online], v. 23, n.1, p. 43-64, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.

SASAKI PINHEIRO, Elisa Massae. *Ser ou não ser japonês?* Campinas, Tese de Doutorado, Unicamp, 2009.

SCHLOSSER, M. T. S. ; FRASSON, M. Alunos “brasiguaios” em movimento na Tríplice Fronteira. *Revista Formação* [online], v. 2, n. 19, p. 3-31, jul./dez., 2012. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/1824/1942>>.

SUÁREZ-OROZCO, C.; SUÁREZ-OROZCO, M. M. *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata, 2003.

TERRÉN, E. *Incorporación o asimilación*. La escuela como espacio de inclusión social. Madrid: Catarata, 2004.

WALDMAN, T. C. A integração de imigrantes internacionais no Brasil sob a ótica da educação escolar. In: SANTOS, M. de O.; PETRUS, R.; PÓVOA NETO, H.;

GOMES, C. *Caminhos da migração: memória, integração e conflitos*. Rio de Janeiro: Léo Christiano Editorial, 2014.

Reportagens consultadas

1) O desafio das escolas brasileiras com alunos imigrantes

(Revista Nova Escola, 2010)

Disponível em: <<http://acervo.novaescola.org.br/formacao/desafio-escolas-brasileiras-alunos-imigrantes-594423.shtml?page=0>>. Acesso em: 22 maio 2015.

2) Babel fluminense a reboque do petróleo

(Jornal O Globo, 2013)

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/rio/babel-fluminense-reboque-do-petroleo-10797752>>. Acesso em: 28 maio 2015.

3) Rede pública (Paraná) tem alunos de 23 países.

(Jornal Gazeta do Povo, 2014)

Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/rede-publica-tem-alunos-de-23-paises-9hpxiyo4n3h36u9jw3wbhahce>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

4) Haitianos refugiados em Manaus começam a trazer os filhos para o país

(Jornal O Globo, 2014)

Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/brasil/haitianos-refugiados-em-manauas-comecam-trazer-os-filhos-para-pais-1-14907667>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

5) Escolas de São Paulo têm mais de 8.500 estrangeiros matriculados.

(Revista Educação, 2015)

Disponível em: <<http://www.revistaeducacao.com.br/escolas-de-sao-paulo-tem-mais-de-8500-estrangeiros-matriculados/>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

6) Acolhimento e saudade marcam rotina de alunos estrangeiros em SP 2015.

(Jornal O Globo, 2015)

Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/acolhimento-e-saudade-marcam-rotina-de-alunos-estrangeiros-em-sp.html>>. Acesso em: 03 jul. 2016.

7) Imigrantes nas escolas públicas brasileiras

(Revista Nova Escola, 2015)

Disponível em: <<http://novaescola.org.br/politicas-publicas/haiti-aqui-imigrantes-escolas-publicas-brasileiras-845520.shtml?page=1>>. Acesso em: 15 set. 2015.

8) Novas gerações precisam aprender a acolher imigrantes.

(Site da EBC, 2015)

Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/dia-da-bandeira-do-haiti-e-comemorado-em-escola-publica-do-rio>>. Acesso em: 15 set. 2015.

9) Escolas que recebem estudantes do Haiti atuam para promover o diálogo...

(Jornal EM Digital, 2016)

Disponível em: <http://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2016/02/15/interna_gerais,734138/escolas-que-recebem-estudantes-do-haiti-atuam-para-promover-o-dialogo.shtml>. Acesso em: 02 jul. 2016.

10) Com 755 alunos estrangeiros, rede municipal de ensino dá lição de diversidade. (Prefeitura de Curitiba, 2016)

Disponível em: <<http://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/com-755-alunos-estrangeiros-rede-municipal-de-ensino-da-licao-de-diversidade/40116>>. Acesso em: 02 jul. 2016.

Outros sites consultados

Associação Nacional de Estrangeiros e Imigrantes no Brasil. Disponível em: <<http://www.estrangeirosbrasil.com.br/>>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>.

Ministério da Justiça. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/seus-direitos/estrangeiros>>.

Ministério das Relações Exteriores. Disponível em: <<http://www.brasileirosnomundo.itamaraty.gov.br/a-comunidade/estimativas-populacionais-das-comunidades/estimativas-populacionais-brasileiras-mundo-2014/Estimativas-RCN2014.pdf>>.

Ministério do trabalho. Disponível em: <<http://www.mte.gov.br/>>.

Observatório das Migrações da UNICAMP. Disponível em: <<http://www.nepo.unicamp.br/poa/>>.

Polícia Federal. Disponível em: <<http://www.dpf.gov.br>>.

Secretaria de Educação de São Paulo. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/>>.

Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc>>.

Os filhos da fronteira em Corumbá-MS: os estudantes de origem boliviana nas margens da nação

Gustavo Villela Lima da Costa

O Estado faz a nação: ele a faz pela escola
(BOURDIEU, 2012, p. 453).

Esse artigo é fruto de um convite para o Seminário intitulado “Aspectos sócio-educativos dos processos migratórios”, que ocorreu no dia 27 de setembro de 2016, na Casa de Rui Barbosa, no Rio de Janeiro, em cuja Mesa Redonda “Mecanismos de Socialização e Integração de Migrantes” foi apresentado¹. Esse texto é fruto de minha experiência como docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no Câmpus do Pantanal, em Corumbá, entre os anos de 2009 e 2013, onde fiz parte do Mestrado em Estudos Fronteiriços. Nesse período, a fronteira passou a ser um objeto de pesquisas sistemáticas na cidade de Corumbá, e tive a oportunidade de orientar o trabalho de Ribeiro (2011) e fazer parte de duas bancas de qualificação e de defesa das dissertações de Moraes (2012) e Conceição (2013), ambas as pesquisas de cunho etnográfico realizada em escolas da rede pública de Corumbá, cujos autores são professores. Esses trabalhos pioneiros na região, por abordar as relações entre fronteira e escola, servirão como suporte empírico a algumas considerações e análises presentes nesse artigo. Além disso, na graduação da UFMS, fui professor dos cursos de licenciatura em História e Geografia e presidente da comissão de estágio supervisionado do curso de História, o que me permitiu atuar e observar a formação de professores e o ambiente escolar em algumas escolas públicas da cidade.

¹ Agradeço a Joana Bahia e Miriam Santos pela oportunidade de debater esse texto e de publicá-lo.

A educação e o sistema escolar serão entendidos aqui como um dos principais aspectos do nacionalismo e, portanto, como princípios e pilares básicos do Estado-nação, como dispositivos que constroem os sentimentos de “lealdade”, “de uma cultura que se pretende como homogênea” a partir de uma “cultura letrada” (GELLNER, 2006). Essas relações entre o Estado, a nacionalidade e a educação são trabalhadas também por Pierre Bourdieu (2012), em seu livro “Sobre o Estado”, e serão debatidas ao longo desse trabalho. Ao longo do artigo, procuraremos pensar como a responsabilidade legal do Estado em prover a educação na fronteira cria uma dinâmica própria e singular, na qual emergem, de um lado, alguns conflitos entre os objetivos pedagógicos nacionais e a construção de uma cultura “legítima” monopolizada pelo Estado, e, de outro, a construção de identidades liminares dos alunos de origem boliviana, num ambiente pedagógico dominado pela ideologia da nacionalidade brasileira.

Esse breve contexto da cidade de fronteira nos alerta para uma questão importante e que estará sempre presente nas discussões ao longo do texto: a presença dos bolivianos e de seus descendentes, muitos deles nascidos no lado brasileiro (brasileiros, portanto, do ponto de vista legal), é tratada como um problema pelo Estado brasileiro, seja em nível municipal, estadual ou federal. Há uma dificuldade por parte dos órgãos públicos em entender a vida fronteiriça em sua peculiaridade, principalmente quando as identidades híbridas de alguns indivíduos rompem com a fixidez exigida pela vinculação ao Estado-nação. Essa situação tem reflexos diretos nos direitos e deveres do Estado e dos indivíduos, causando um “ruído” e interferência entre as escalas do municipal ao federal, seja em relação aos documentos, ao trânsito das pessoas, ao acesso aos serviços e direitos e até mesmo na nomeação e classificação dessas pessoas pelo Estado e pelas pessoas. Os bolivianos e seus descendentes que vivem na região de fronteira, seja em Corumbá ou Ladário, seja em Puerto Quijarro e Puerto Suárez, podem ser considerados como imigrantes? O que dizer de indivíduos que são filhos de bolivianos, moram no lado boliviano da fronteira, mas nasceram em Corumbá e possuem os documentos e cidadania brasileiros? Como esses indivíduos se veem? Como o Estado brasileiro os identifica? Como interagem nas escolas? São essas pessoas que formam o principal contingente dos chamados “alunos bolivianos” nas escolas de Corumbá, e procuraremos problematizar a questão do nascimento em território brasileiro e a vinculação

identitária a ambos os países, o que torna bastante complexa e peculiar a questão do “migrante” ou do morador da fronteira.

Corumbá cidade de imigrantes: os fronteiriços são imigrantes?

A cidade de Corumbá-MS, fundada em 1778, tem em torno de 100 mil habitantes (IBGE, 2010) e está situada na fronteira com a Bolívia, a partir das cidades de Puerto Quijarro e Puerto Suarez, em uma região de grande fluxo de pessoas e mercadorias. As cidades de Corumbá e Ladário, no lado brasileiro, e Puerto Quijarro e Puerto Suarez, no lado boliviano, estão distantes dos principais centros urbanos, seja de Campo Grande (450 km), seja de Santa Cruz de La Sierra (mais de 600 km). Ao longo de sua história, Corumbá recebeu migrantes de várias regiões do Brasil e de diversas nacionalidades e etnias, principalmente do Paraguai e da Bolívia, além de sírios, libaneses e palestinos (chamados na cidade de “turcos” ou “árabes”), assim como portugueses e italianos, entre outros. O rio Paraguai, navegável desde o atual estado de Mato Grosso, passando por Corumbá e Assunção (Paraguai), deságua no rio Paraná, chegando ao porto de Rosário (Argentina) e até as cidades de Buenos Aires e Montevideú, promoveu a circulação de pessoas de diversas nacionalidades pela bacia platina. É preciso ressaltar ainda que esta era (e ainda é) uma região ocupada por etnias indígenas inseridas no que hoje são territórios do Brasil e da Bolívia e que já transitavam, há muito tempo, pelas atuais fronteiras desses países. Além disso, a cidade tem um importante contingente militar (e estatal) que promove uma grande rotatividade de pessoas de vários estados do Brasil, o que implica grande diversidade cultural e social. A fronteira (seja em função da defesa nacional e da presença do aparato estatal, seja pelas oportunidades de negócios) é um dos principais fatores de atração de pessoas para a região e favorece oportunidades de trabalho ou de ascensão social e econômica, sendo utilizada como um recurso material e simbólico por esses atores sociais.

En la región fronteriza de Corumbá (RFC) ocurrió un conjunto de transformaciones que ha contribuido con una dinámica poblacional caracterizada por una alta circulación migratoria y por escasas oportunidades de retención de la población. En esa región inversiones públicas y privadas articularon se con un sector informal de la economía urbana que creció acompañado de la expansión de la concentración urbana. Las oportunidades de obtención de

ingresos generadas a partir del crecimiento del comercio informal, la localización de los servicios públicos, así como las ventajas articuladas a la localización fronteriza, son hechos que parecen influir en la distribución del crecimiento poblacional en la RFC. Evidenciase una dinámica socio-espacial articulada entre municipios vecinos, alrededor de la ciudad de Corumbá y a través de la frontera internacional entre Brasil y Bolivia (MANETTA, 2009, p. 3).

A fronteira Brasil-Bolívia, através das cidades de Corumbá-Puerto Quijarro, continua sendo um vetor de atração de migrantes para a região. Assim, a questão da migração para a fronteira e não apenas para Corumbá, no lado brasileiro, é que deve ser compreendida como um todo. Conforme pesquisas realizadas no comércio em Arroyo Concepción, em Puerto Quijarro, notamos que a maioria dos comerciantes era oriunda da região andina da Bolívia (Oruro, La Paz, Potosí), de origem Quéchua e Aymara (PAES de ANDRADE, 2014). Muitos disseram ter passado por Santa Cruz de La Sierra antes de chegar à fronteira (então, há outra faceta importante dessa migração, que é a do meio rural, nas terras altas bolivianas, para o meio urbano, seja em Santa Cruz, seja nas cidades de fronteira). Além disso, Corumbá é uma das principais “portas de entrada” de migrantes bolivianos em direção a São Paulo. Mas não é desses “migrantes” que tratamos aqui. Estamos falando de pessoas que escolheram a fronteira para viver, ter suas famílias e trabalhar e não apenas como um lugar de passagem. Por esse motivo, é preciso repensar a própria categoria de “imigrante” para tratar desses indivíduos e dos alunos da rede pública de Corumbá. A categoria “imigrante” é conceitualmente problemática e contraditória na fronteira, pois os bolivianos que moram ou trabalham em Corumbá já são nascidos na fronteira, ou vivem na região em um intenso trânsito binacional e possuem, portanto, identidades liminares representadas muitas vezes pela dupla nacionalidade. Além disso, em grande medida, é o Estado e a população do lado brasileiro que tratam essas pessoas como imigrantes, negando seu próprio pertencimento à fronteira (quem vem da fronteira são os “outros”, os “bolivianos”) e colocando em dúvida a cidadania e a legitimidade dessas pessoas, que possuem os documentos brasileiros. Há uma espécie de pertencimento nacional de “segunda classe”, pois muitos brasileiros entendem que os bolivianos fazem um uso apenas utilitário do direito de nascer em solo brasileiro e que “não se sentem brasileiros” ou “continuam sendo bolivianos, só vêm aqui pra ter escola grátis e atendimento no hospital”, “não

gastam nada aqui... levam o dinheiro todo pro lado boliviano”, conforme alguns entrevistados. Assim, os direitos e deveres dos cidadão brasileiros como o acesso à educação e saúde, assim como o serviço militar obrigatório, ou o voto, tornam-se problemáticos quando envolvem indivíduos de “origem boliviana” na fronteira. Moraes (2012) aponta no ambiente escolar uma situação empírica, típica da fronteira, em que os símbolos de identidade nacional são a todo momento relativizados.

Certo dia, veio na escola um homem que se identificou como um pesquisador de Santa Cruz. Ele esteve conversando com o coordenador e perguntou quantos alunos bolivianos estudavam na escola. Ao que o coordenador respondeu que nenhum, pois todos tinham a certidão de nascimento brasileira. Então, esse pesquisador entrou numa sala do 8º ano e perguntou quando era o aniversário do Brasil, eles não souberam responder; quando perguntou quando era aniversário da Bolívia, eles responderam imediatamente. Afinal, esses alunos, especificamente, são brasileiros ou bolivianos? Todos os dias fazem o trajeto entre Brasil e Bolívia, e participam de todas as festividades promovidas pela escola. Todos os dias, antes da entrada na sala de aula tem-se um momento cívico e cantam o hino nacional do Brasil. Em alguns dias, canta-se também o hino de Mato Grosso do Sul e o hino à bandeira. Nesse momento, os professores cobram que os alunos todos cantem e dizem, “você todos são brasileiros, devem cantar o hino nacional com orgulho” (MORAES, 2012, p. 43).

Essa situação de liminaridade coloca a fronteira, cujo *status* possui algo de “indefinível” e ambíguo, como um local “vulnerável e perigoso” simbolicamente, como afirma Mary Douglas, por romper com a estabilidade ideal dos sistemas culturais (DOUGLAS, 2012, p. 119) e nacionais. Os bolivianos e seus descendentes (que podem ser brasileiros), sobretudo aqueles que dependem de cruzar diariamente a linha divisória entre os países para sobreviver, vivenciam em Corumbá uma situação ambígua e marginal (no sentido de estarem à margem da sociedade, principalmente no que se refere aos direitos), nos interstícios das estruturas de poder, muitas vezes nos limites entre o legal e o ilegal.

Nas fronteiras, concebidas apenas como limites pelos Estados, podemos considerar que os bolivianos também estão cruzando fisicamente fronteiras sociais quando circulam entre Puerto Quijarro e Corumbá. Ao mesmo tempo em que estão excluídos do padrão social e cultural *estabelecido*, representam, como *outsiders*, uma “ameaça” simbólica às pessoas com *status* mais definidos, sobretudo aqueles relacionados à nacionalidade. De acordo com Douglas (2012),

[o] perigo está nos estados de transição, simplesmente porque a transição não é nem um estado nem o seguinte, é indefinível. A pessoa que tem que passar de um a outro está ela própria em perigo e o emana a outros. O perigo é controlado por um ritual que precisamente a separa do seu velho *status*, a segrega por um tempo e, então, publicamente, declara seu ingresso num novo *status* [...] ter estado nas margens é ter estado em contato com o perigo, é ter ido à fonte do poder (p. 119-20).

Os moradores fronteiriços rompem, em várias situações, com a continuidade entre nascimento e nacionalidade e colocam em xeque a “*ficção originária da soberania moderna do Estado-nação*”, nos termos de Agamben (2002). De acordo com esse autor, a estrutura política dos estados nacionais se baseia no nexos entre três elementos: um território (uma localização específica), um ordenamento (o Estado e suas leis) e o nascimento (inscrição da vida, nascimento e nação). É preciso destacar que os bolivianos e seus descendentes não estão desprovidos de direitos na fronteira, mas há sempre a possibilidade de suspensão de acordos, e sua cidadania tem sempre que ser justificada, conquistada e construída sob suspeição. Além disso, apenas os cidadãos que possuem dupla nacionalidade ou documentos de residência, no lado brasileiro, podem votar e participar da vida política (municipal, estadual e federal). Assim, como grande parte dos bolivianos que vivem em Corumbá não vota, eles não constituem um nicho eleitoral para políticos locais, que raramente incorporam, em seus programas, reivindicações por direitos dos bolivianos, o que contribui para o silenciamento de suas demandas. É como se os bolivianos vivessem na cidade de Corumbá, mas não fizessem parte dela integralmente.

Para realizar esse debate, partimos da observação de práticas estatais relativas à segurança nacional e a instauração de novos dispositivos de controle, como gabinetes de gestão da fronteira, projetos de monitoramento e defesa nacional (Enafron) e a construção de uma *gramática* comum em torno da fronteira como área de segurança nacional. Em todos esses fenômenos, está implícito um princípio de soberania moderna, a partir da administração da violência física e simbólica, na qual os Estados procuram impor e manter a ordem em seu território (internamente) e proteger suas fronteiras e a integridade do território (externamente). Além disso, a gestão das populações fronteiriças, a partir de estatísticas, órgãos governamentais, burocracias e técnicas, passa a ser cada vez mais aprimorada e tem efeitos diretos na produção de hierarquias sociais e nas relações de poder na sociedade. Nesse

sentido, entendemos, a partir da leitura de Agamben (2002), que a vida na fronteira nos ajuda a compreender as interseções entre o modelo jurídico-institucional de poder (da soberania estatal, do “Estado territorial”, das políticas de “defesa e segurança nacional”) e o modelo biopolítico de poder (governo da população, administração da vida biológica, no “Estado de população”, das políticas públicas de saúde e educação, por exemplo).

É em meio a essas contradições que se constrói cotidianamente um debate no lado brasileiro sobre a gestão urbana, em torno da legitimidade dos bolivianos (e seus descendentes) em Corumbá, principalmente no que se refere à utilização dos serviços públicos na cidade, como educação e saúde. A gestão estatal da fronteira e seus habitantes passa por dispositivos centrados na segurança nacional e na economia (principalmente nos supostos prejuízos nacionais causados pelo contrabando e descaminho na fronteira). Há muito pouco debate e políticas públicas efetivas na fronteira a respeito de cultura e educação. Assim, gerir a fronteira a partir do paradigma da segurança nacional é uma escolha política, que despolitiza e silencia outras questões e demandas sociais na região, como educação, cultura, saúde, entre outras. Um sinal claro desse processo é o fato de que, apenas em 2010, teve início o ensino de espanhol nas escolas públicas em Corumbá e Ladário, no mesmo ano em que se forma a primeira turma de licenciatura em Letras português-espanhol da UFMS, no Câmpus do Pantanal².

Há poucos professores habilitados para ministrar aulas em espanhol. Não há formação de professores para atuar em região de fronteira, nem capacitação, nessa área específica. Somente no ano de 2010 é que se formou a primeira turma do curso de Letras em português-espanhol pela UFMS, Câmpus do Pantanal. Os professores que trabalham na escola, campo de pesquisa, recebem formação, participam de seminários, fóruns de debates sobre educação no campo (rural), e não sobre educação de fronteira. Até os PCN se omitem a discutir essa realidade de forma aprofundada, de acordo com a especificidade de fronteira (MORAES, 2012, p. 36).

² O Conselho Estadual de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul, dada a necessidade de atender a Lei nº 11.161/2005, que torna obrigatório o ensino da Língua Espanhola nas escolas de Ensino Médio, constituiu, no ano de 2006, uma Comissão para discutir a oferta do ensino da Língua Espanhola no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (<http://www.cee.ms.gov.br/>). De acordo com a Lei 11.161, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em agosto de 2005, as escolas são obrigadas a oferecer espanhol no ensino médio, no horário regular de aula. A matrícula do estudante será facultativa, ele escolhe se quer ou não fazer. A lei deu cinco anos para que a medida entrasse em vigor – prazo que acabou em agosto de 2010.

Assim, entende-se que um dos locais mais interessantes para pesquisarmos as relações entre os dispositivos de poder estatal e a vida cotidiana dos moradores da fronteira são as escolas, instituições de aprendizado da pedagogia nacional e dos valores do Estado. Assim, conforme apontam pesquisadores (MORAES, 2012; RIBEIRO, 2011), as escolas situadas em regiões de fronteira, e especificamente em Corumbá, reproduzem os preceitos hegemônicos dos centros de poder e da soberania, do “estado territorial”, assim como da biopolítica (do “cuidar” das crianças, educando-as).

O que se pode observar, entretanto, é que a escola da fronteira não se diferencia das demais escolas públicas brasileiras. As disciplinas oferecidas são as sugeridas pelo Conselho Estadual ou Municipal de Educação e os livros didáticos utilizados são aqueles enviados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) que não contemplam as necessidades locais. Conforme Pereira (apud CAVALCANTE, 2004, p. 63): “As peculiaridades da fronteira e as possibilidades de ensino que elas trazem são ignoradas na maioria das escolas do Brasil. As aulas são dadas como em qualquer outro lugar do país” (RIBEIRO, 2011, p. 34).

Para pensarmos a situação dos alunos de origem boliviana, matriculados nas escolas de Corumbá, é preciso ir além dos discursos estatais, e, para realizar essa tarefa, partimos do pressuposto de que a fronteira é um espaço em movimento, isto é, um espaço vivo e vivido, construído também pelos seus moradores. A fronteira é uma região “liminar”, em permanente construção, vivenciada como uma “margem” com certa autonomia e poder (VAN GENNEP, 1978). Os centros de poder estatal, cientes dessa condição, procuram negá-la e controlá-la, a fim de impor um ordenamento universal, ignorando os arranjos locais.

Esse processo de desconfiança a respeito dos bolivianos e seus descendentes, aliado ao racismo, xenofobia e processos de alterização, está inserido em processos globais. Fassin, por exemplo (2011), critica a chamada “promessa” de incorporação dos imigrantes nos países europeus, mas que, ao longo do tempo, de fato, acabam desembocando em processos de “racialização” das gerações subsequentes, na condição de minorias estigmatizadas. Em nossas pesquisas, apontamos para situações semelhantes em relação aos bolivianos em Corumbá, seja nas escolas, seja no comércio ou nas representações da alteridade, racismo, preconceito e estigmatização (COSTA, 2013). As fronteiras podem ser pensadas, então, como limites territoriais externos e também como um fator de categorização interna,

que favorecem um processo de racialização dos imigrantes no qual as minorias étnicas são recorrentemente lembradas de sua origem estrangeira.

A escola de fronteira, como um dos vetores da dominação estatal e que impõe como uma de suas características estruturais a universalização de saberes e valores, raramente trabalha com a ideia de que os indivíduos podem pertencer a mais de uma estrutura social e a mais de uma cultura ao mesmo tempo, atravessando fronteiras físicas e simbólicas de acordo com as circunstâncias (possuindo, portanto, múltiplas identidades). Esses sistemas ideais, dos quais a nacionalidade e os valores do Estado-nação são exemplos, apresentam-se, muitas vezes, a esses atores sociais como alternativas ou contradições no esquema de valores pelo qual ordenam suas vidas (LEACH, 1995). Os conceitos de cultura ou de identidade nacionais ocultariam essas ambiguidades e tenderiam a essencializar esses modelos ideais, que na fronteira giram em torno de categorias identitárias da nacionalidade, da cultura “brasileira” ou cultura “boliviana”; ou seja, essas categorias identitárias se apresentam em discursos calcados na figura do Estado-nação com uma rigidez e simetria que não existem na vida real.

Isto porque, apesar de a nacionalidade ser uma categoria estruturante na região, as pessoas na fronteira subvertem essa lógica, e esses discursos hegemônicos, a partir de suas práticas sociais cotidianas que escapam ao controle estatal, como o comércio, a circulação de pessoas e mercadorias, o acesso a benefícios sociais, a opção pelo nascimento de filhos do outro lado da fronteira, os casamentos, amizades, festividades, a culinária, que tornam complexos os processos de construção de identidades nas regiões de fronteira. Apesar de considerarmos a posição central do Estado como um vetor de forças coercitivas e de controle social, como gerador de uma moral hegemônica, as vidas das pessoas que habitam essas regiões escapam a essa hegemonia, que nunca é absoluta. Essa visão demonstra que o poder não pode ser encarado, de forma total, como uma via de mão única, em que o Estado é o único agente produtor de identidades, definidor dos limites de inclusão e exclusão social.

Escola e nacionalidade

A nacionalidade aparece como um discurso reificado do Estado em toda a estrutura escolar, desde a pedagógica até a estrutura física das escolas, passando pela língua, pelos feriados do calendário nacional e até mes-

mo na merenda servida. Esse poder simbólico estrutural do Estado é trabalhado por Bourdieu, que problematiza as relações entre a unificação do território e a universalização das categorias de percepção do Estado, que impõem, de certa forma, uma dominação cognitiva nos estudantes, assim como na formação de estereótipos e preconceitos nacionais, da “emoção nacional” ou “caráter nacional”. Assim, a cultura legítima é a cultura que é garantida pelo Estado, em detrimento de outras, como é o caso da influência boliviana na fronteira, suprimida não apenas dos programas escolares, mas no convívio cotidiano, no uso da língua, culinária, e assim por diante. Dessa forma, Bourdieu aponta para os efeitos dessa dominação simbólica do Estado em sua dupla face: ao mesmo tempo que unifica, divide; ao mesmo tempo que incorpora os que aderem às suas categorias de percepção através de seu monopólio, exclui os que estão fora e despossuídos das mesmas.

O Estado está em condições de universalizar, nos limites de um território, suas categorias de percepção. Segundo essa lógica, uma nação é o conjunto de pessoas que têm as mesmas categorias de percepção de Estado e que, tendo sofrido a mesma imposição e inculcação pelo Estado, isto é, pela escola têm princípios de visão e divisão (comuns) sobre certos problemas fundamentais bastante vizinhos (BOURDIEU, 2012, p. 453). Os programas escolares são um negócio de estado; mudar um programa é mudar a estrutura da distribuição do capital, é fazer definirem certas formas de capital. Essa concentração é ao mesmo tempo uma unificação e uma forma de universalização. Ali onde havia o diverso, o disperso, o local, há o único (BOURDIEU, 2012, p. 146).

Essas questões relativas à identidade na fronteira, na qual a nacionalidade aparece como um “muro invisível” (COSTA, 2015), se dá ainda em meio a um processo de estigmatização e exclusão dos bolivianos e seus descendentes; ocorrem porque há uma negação histórica da condição de cidade fronteiriça por parte dos moradores de Corumbá, resumida na frase: “a fronteira é lá, e não aqui”. Os corumbaenses associam a fronteira à Bolívia e a identidade de fronteiriços apenas aos bolivianos. Essa separação não é apenas simbólica, mas física também, ou seja, essas representações estão inscritas no espaço, no território. A fronteira permanece como um lugar ao qual se vai e não onde se está. Assim, esse artigo é uma oportunidade para pensarmos como se dá essa reprodução social das relações de poder assimétricas entre brasileiros e bolivianos na fronteira e como ela ocorre por meio de uma *pedagogia da exclusão*, da qual a escola é um dos

principais vetores, como reprodutora do monopólio legítimo da violência física e simbólica, principalmente como reprodutora dos princípios de classificação e de construção do mundo social (BOURDIEU, 2012).

ao inculcar – em grande parte pelo sistema escolar – estruturas cognitivas comuns, tacitamente avaliativas (...), ao produzi-las, ao reproduzi-las, ao fazê-las reconhecer profundamente, ao fazê-las incorporar, o estado dá uma contribuição essencial à reprodução da ordem simbólica, que colabora de maneira determinante para a ordem social e para sua reprodução. Impor estruturas cognitivas e avaliativas idênticas é fundar um consenso sobre o sentido do mundo (Idem, p. 230).

A escola é, então, um bom exemplo para estudarmos como a ideologia do pertencimento nacional é construída a partir de critérios de exclusividade. Além disso, é na escola que ocorre a socialização sob controle do Estado, por oposição à socialização primária em torno do lar, o que gera constantes tensões e trocas entre esses universos simbólicos. A construção identitária desses alunos de origem boliviana ocorre em meio a um antagonismo entre dois princípios diferentes de reprodução social, através dos quais as culturas brasileira e boliviana se manifestam: a família (pelo parentesco) e a escola (pela burocracia estatal).

Algumas pesquisas feitas nas escolas de Corumbá são interessantes, nesse sentido, para pensar as relações entre o poder público, a fronteira e seus habitantes e a reprodução de preconceitos raciais, sociais, linguísticos e de classe em relação aos bolivianos (CONCEIÇÃO, 2014; MORAES, 2012; RIBEIRO, 2011). De acordo com Araujo, Conceição e Carvalho (2015),

[d]ados da Secretaria de Educação do Município de Corumbá demonstram que, em 2014, foram matriculados 2.572 alunos bolivianos nas escolas públicas de ensino fundamental do município, o que corresponde a 10% do total de alunos matriculados. Ao longo da década de 2000, este percentual foi mantido com um sensível aumento a partir de 2010 (Idem, p. 150).

É preciso ressaltar que todos os alunos de origem boliviana que estudam nas escolas da cidade são, de fato, ou nascidos no Brasil ou portadores da dupla cidadania. Entretanto, continuam a ser chamados apenas de “bolivianos” (inclusive são assim classificados pelos prefeitos, pela secretaria de educação e por muitos professores). Alguns autores, revendo a posição oficial da prefeitura de Corumbá e até de alguns pesquisadores que os chamam apenas de “bolivianos”, preferem outros termos como “alunos de pro-

cedência boliviana” (RIBEIRO, 2011), de “origem boliviana” (MORAES, 2012) ou “migrantes pendulares” (CONCEIÇÃO, 2013). Conforme afirma Monteiro,

[c]abe ressaltar que todas as crianças na linha de fronteira que ali estudam são oficialmente brasileiras, já que documentadas com registro de nascimento no Brasil. Outro fato importante a pontuar é corrigir aquilo que foi estereotipado nesses alunos, até mesmo por pesquisadores: bolivianos que estudam no Brasil. Uma vez que todos, ou a maioria deles, são documentados, com registro de nascimento no Brasil o qual lhes garantem a nacionalidade brasileira. Assim, muitos estudantes chamados bolivianos, na verdade, pelo documento, são brasileiros residentes na Bolívia. Essa é a realidade das duas escolas de Corumbá que mais recebem alunos moradores da Bolívia: CAIC e Eutrópia Gomes Pedroso. Nela todos os alunos moradores da Bolívia possuem certidão de nascimento brasileira, embora seus pais sejam bolivianos. Nessa escola estudam irmãos, primos, conhecidos, formando uma rede de mútua ajuda (MORAES, 2012, p. 13).

Em outra pesquisa, Bumlai e Bilange (2014) demonstram, nos questionários aplicados em 30 alunos na escola Escola Municipal Rural Integral “Eutrópia Gomes Pedroso”, como as identidades dos alunos de origem boliviana se constroem entre a fixidez monolítica do documento de identidade brasileiro e a origem cultural e linguística; entre o espaço da casa e o da escola; da família e do(s) Estado(s).

Quanto ao fato de possuírem registro no Brasil, os 30 alunos ofereceram resposta afirmativa. Os 17 que afirmam morar na Bolívia e os 13 que moram no Brasil entram em contradição quanto à questão se são bolivianos ou brasileiros: 25 alunos se consideram brasileiros e 5 apenas se identificam como bolivianos. Entende-se, portanto, que a própria identidade entra em constante conflito dentro e fora do contexto escolar, pois que essa identidade é construída, desconstruída e reconstruída todos os dias. O confronto cultural é diuturno para esses alunos: em casa possuem um referencial linguístico e cultural. Ao se encontrarem no ambiente escolar confrontam-se com manifestação diversa de identidade, resultado da mescla da cultura brasileira e boliviana. Assim, a reconstrução da identidade torna-se fator de sobrevivência em espaço com múltiplos referenciais de cultura (BUMLAI; BILANGE, 2104, p. 92).

A escola pública em Corumbá, ao atender alunos de origem boliviana, mas nascidos no Brasil, é vista sob um discurso de “benevolência” do lado brasileiro, como se “oferecesse a escola aos bolivianos” e o mesmo ocorre com a “nossa maternidade”, onde nascem esses indivíduos como uma dádiva (que carrega consigo uma dívida também). É aí que reside a eficácia do poder simbólico para legitimar as hierarquias sociais e no esta-

belecimento de uma dominação a partir da crença em sua legitimidade (BOURDIEU, 1989). De acordo com Araujo, Conceição e Carvalho (2015), as escolas de fronteira são espaços conflituosos e hierárquicos nos quais se manifesta a “arrogância” dos alunos brasileiros em relação aos alunos de origem boliviana, em que o espaço escolar revela, apenas na aparência, a possibilidade de integração, presente em discursos políticos e estatais. Entretanto, para as autoras, um olhar mais aprofundado desvenda o preconceito contra os alunos bolivianos. Percebemos esse discurso, em que se eufemizam as hierarquias nacionais de classe, raciais e étnicas na fronteira, sob discursos da “integração”, do “respeito” e da “irmandade”, a partir da entrevista do prefeito de Corumbá, concedida ao próprio portal eletrônico da prefeitura, no dia 06 de agosto de 2014 (data de comemoração da Independência da Bolívia):

Em sua fala, o prefeito de Corumbá, Paulo Duarte, destacou as ações que o Município desenvolve envolvendo cidadãos, independentemente de sua nacionalidade. Para o chefe do Executivo, é dessa forma que efetivamente acontece a tão propalada integração. “A melhor forma de demonstrar que somos irmãos e parceiros não é na retórica, mas com atitudes concretas de integração com o povo boliviano. Diariamente, centenas de crianças e pais bolivianos atravessam a fronteira com seus veículos para nossas escolas onde são tratados com profundo respeito e dignidade. A mesma coisa na área de Saúde, pois são muitos os casos de filhos de bolivianos que nascem em nossa Maternidade”, exemplificou (www.corumba.ms.gov.br).

Observa-se, então, que parte do trabalho do Estado está orientada para essas “classes perigosas que é preciso domar, que é preciso fazer entrar no jogo” (BOURDIEU, 2012). Ao mesmo tempo, o estado deve cuidar, dar assistência aos dominados, integrá-los, tirá-los da pobreza, fazê-los cidadãos. O aparato estatal, a partir de sua ordem jurídica, pretende criar uma moldura fixa de direitos em torno da nacionalidade, distinguindo os que estão “dentro” e os que estão “fora” de modo absoluto, o que na fronteira é impossível. De fato, muitos alunos de origem boliviana, mas nascidos no Brasil (brasileiros, portanto, em termos de documentação) atribuem a si mesmos, em alguns momentos, a identidade de “boliviano”, pois vivem em Puerto Quijarro ou Puerto Suárez, falam castelhano e têm pais e avós bolivianos. O acionamento de identidades em momentos específicos, o jogo de identidades na fronteira, permite a desconstrução de qualquer rigidez em torno do fenômeno identitário. Em momentos de crise e conflito, por exemplo, os comerciantes da Feira Bras-Bol (espécie de camelódromo local),

logo após o fechamento em 2013, recorreram à nacionalidade dos filhos, como um símbolo, para legitimar seu espaço de trabalho. “*Somos um povo trabalhador. Temos filhos brasileiros. Será que não temos direito ao trabalho?*”. Novamente aparece aqui a questão do nascimento (da vida, do corpo biológico) associado à nação, como justificativa e vocabulário comum no campo de disputas por direitos dos moradores, assim como de seu controle por parte do Estado. Em reportagens de jornal, em discursos da própria prefeitura de Corumbá e em diversas falas de moradores da cidade, a matrícula dos alunos “bolivianos” nas escolas da cidade ocorreria como se os pais que têm filhos no lado brasileiro “impusessem” ao Estado brasileiro esse pertencimento, contra a vontade “simbólica” do senso comum, que é, então, obrigado a aceitar a ordem jurídica desse pertencimento, que nunca se completa de fato: são sempre chamados de alunos “bolivianos”, mesmo tendo nascido em solo brasileiro.

O Estado, então, contribui para produzir hierarquias e princípios de hierarquização através da escola. Concordamos com Bourdieu, quando afirma que o sistema escolar funciona como um rito de instituição ao impor “uma diferença definitiva entre aqueles que se submeteram ao rito e os que não se submeteram”, contribuindo para a distinção entre os estudantes de origem boliviana e os “brasileiros”. Assim, os alunos de pais bolivianos, porém nascidos no Brasil, por estarem vivendo na margem, em um estado transitório que se pereniza, não obtêm a consagração total dada pelo rito de instituição escolar. Há sempre a desconfiança de que não são brasileiros ou de que não são plenamente cidadãos, sobretudo em discursos de benevolência da prefeitura ou do Estado de que aceitam alunos “bolivianos” em suas salas de aula. Assim como afirma Gellner (2006, p. 6), uma pessoa sem uma nação, sem uma nacionalidade definida, desafia as categorias reconhecidas como legítimas e provoca “repulsa” no senso comum.

Apesar da exigência da lei de que é preciso ter algum vínculo de sangue (*jus sanguinis*) ou territorial (*jus solis*) com o Brasil, viver na fronteira implica um pertencimento e vinculação identitária peculiares por parte dos atores sociais, que se manifesta na própria luta pela vida nesse território. Essa identidade, justamente, escapa a qualquer visão essencialista ou a classificações binárias, calcadas na ubiquidade do Estado nacional; são identidades em fluxo, em constante negociação, que não cabem na moldura estrita da lei. A fronteira será entendida como um espaço em movimento e que

possui certa autonomia, como veremos nos conceitos de “margem” e de “liminaridade”. A fronteira como “margem” tem uma dupla característica, tanto como área de subversão econômica, cultural, política e identitária, quanto como um local de exercício do poder estatal e como um laboratório de políticas e práticas de exceção e de autoritarismo. Além disso, as margens podem ser pensadas como espaços de inclusão (pertencimento) e de exclusão (preconceito, estigmatização) ao mesmo tempo. Essa identidade fronteira, liminar, coloca em xeque a soberania estatal e seus dispositivos de controle e poder, que tratam a fronteira como um limite fixo e monolítico.

Nesse sentido, a potência dos estados liminares e das “margens” é o que nos interessa reter no momento, para pensarmos os espaços fronteiriços (DAS; POOLE, 2008). O estudo da vida na fronteira, da qual os alunos de origem boliviana nas escolas de Corumbá são um exemplo, nos mostra que, a partir do exercício de seus “micropoderes”, podemos compreender como os Estados e as nações são reconfigurados constantemente a partir das margens. Essas margens nunca são inertes e monolíticas, mas espaços vivos de sociabilidades, conflitos e solidariedades. Essa identidade fronteira é perigosa por estar nessa margem (DOUGLAS, 2012) e é assim incontrollável, em grande medida pelos Estados nacionais em seus censos, inapreensível pelo senso comum. A fronteira pode ser entendida não apenas como um recurso econômico para seus moradores, mas também como um recurso social, a partir do qual se formam redes de solidariedade e parentesco que atravessam os limites nacionais. Moraes (2012) entrevistou o coordenador da escola que contou uma situação em que um pesquisador da UFMS veio fazer uma pesquisa na escola e para tal enviou uma carta aos pais pedindo autorização para entrevistar os alunos.

Mas na carta estava pedindo autorização para entrevistar os alunos bolivianos. Alguns pais vieram na escola: Eles se ofenderam e disseram que os filhos não são bolivianos são brasileiros. Teve uma reunião sobre educação de fronteira, a nossa escola ficou sabendo dessa reunião pela mídia. Disseram que existiam 580 alunos bolivianos estudando no Brasil. Se existir deve ser dois ou três, pois todos esses alunos são brasileiros, com documentação brasileira. São brasileiros de fato (MORAES, 2012, p. 57).

Esses eventos ocorrem em meio a um processo de exclusão social e estigmatização, de longa duração, construído por discursos que representam os bolivianos a partir de uma dupla alteridade: estrangeiros e “índios” (COSTA, 2015). Outro estigma que recai sobre os bolivianos é o de classe;

são vistos pela população corumbaense como “pobres” (o que leva a outras classificações associadas, como a da sujeira ou doença). Uma parte significativa dos bolivianos e seus descendentes vive do comércio nas “dobras do legal e do ilegal” (TELLES, 2009) e, assim, o comércio informal, do qual a cidade e os consumidores dependem para sobreviver, se associa imediatamente ao contrabando, ao crime que cruza a fronteira (que vem “de fora” do território nacional), configurando a região como um espaço de difícil regulação entre o legal e o ilegal. De acordo com Araujo, Conceição e Carvalho,

[a] aluna M. J. relatou, ainda, que desde criança ouve dos coleguinhas brasileiros termos como “bugrona” ou “bolivianinha”. [...] M. J. continua sua fala nos dizendo: “bom, eu sempre levei na brincadeira, nunca contei nada para os meus pais, e também não procurava demonstrar porque, por mais que não parecesse, isso me deixava magoada”. “Acho ridículo o preconceito dos brasileiros, prefiro nem responder, ficar calado é melhor. Os brasileiros ficam rindo e chamam a gente de boliviano, é só aqui no Brasil que nós somos chamados de bolivianos, e daí!? Ninguém é melhor que ninguém”. A aluna E.R., ao ser perguntada sobre o respeito dos colegas, relatou: Às vezes não sou respeitada porque falo outra língua. Uma vez, uma aluna fez piada com meus cabelos e todos riram de mim na sala. Fiquei muito triste. Como eles fazem isso na troca das aulas, os professores não percebem. Nunca falo para os professores porque ia ser pior. Então o melhor é não ligar. Nesse caso do meu cabelo a menina ficou rindo e quando a professora entrou na sala ela perguntou para a professora se ela não gostaria de ir ao meu cabeleireiro (ARAUJO; CONCEIÇÃO; CARVALHO, 2015, p. 158).

Essas representações a respeito dos bolivianos, carregadas de estigmas e de preconceitos, estão presentes nas escolas, que apresentam um cenário bastante complexo, sobretudo aquelas que estão mais próximas à linha de fronteira, como a escola CAIC e a Eutrópia. De acordo com Moraes (2012), na escola Escola Municipal Rural “Eutrópia Gomes Pedroso”, localizada bem na linha de fronteira, quase 40% dos seus alunos moram na Bolívia e chegam à escola (principalmente os mais velhos) falando apenas o espanhol. Esse autor afirma ainda que

[n]a verdade, esses alunos conversam mais em português com os professores e com os demais alunos que moram no Brasil. No entanto, só falam em espanhol com os outros alunos que moram também na Bolívia. (MORAES, 2012, 17). Na LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996, lei 9.394, quanto às questões linguísticas e a presença da Língua Estrangeira, observa-se, no artigo 49 do capítulo IX, que o currículo do ensino fundamental deverá ser ministrado em língua portuguesa, salvo às comunidades indígenas. E o ensino da Língua Estrangeira deverá ser obrigatório a partir da 5ª. Série, à escolha da comunidade escolar [...]. Dessa afirmação

surgem duas perguntas: Não se ensina Língua Estrangeira desde pequeno, mesmo numa região de fronteira (sendo que essa é a melhor idade para aprender uma língua) com a preocupação de comprometer a identidade brasileira? Ainda outra pergunta: Na realidade fronteiriça, da cidade de Corumbá, não havia a formação do curso de Letras em espanhol, por um simples desinteresse político e linguístico, por preconceito ou para reforçar a soberania nacional? (MONTEIRO, 2012, p. 33).

Esse fato se manifesta na fronteira numa ideia de reduzir a possível miscigenação com o outro (em discursos como o de que Corumbá estaria se “bolivianando”) e impedir o “contágio” (físico e cultural), mantendo na medida do possível a distância da “pobreza” do outro lado, das “enfermidades”, associada à ideia de “pureza” nacional, mas também racial em relação ao outro. Esses processos nem sempre são declarados, embora discursos racistas associem o boliviano ao “índio”, nas categorias do “bugre, indolente, pobre, sujo, doente e traiçoeiro”. É aí que os mecanismos de poder se exercem não numa lógica militar, da guerra, mas numa relação biológica, no sentido de suprimir os perigos em relação à população, manifestos nas políticas públicas de saúde (direito de nascer no lado brasileiro, por exemplo), de controle de enfermidades, da entrada na escola, nos hospitais e na vida política da cidade de Corumbá, em última instância.

Outro exemplo da dificuldade dos estados nacionais em gerir a escola e os direitos dos estudantes “binacionais” é apontado por Conceição (2014) quando revela que muitos alunos da escola Estadual CAIC, próxima à fronteira com a Bolívia em Corumbá, são obrigados a pegar caronas até o lado boliviano, com desconhecidos, sujeitos a todo tipo de violência, pois não há transporte escolar (nem do Estado brasileiro, nem do Estado boliviano) que cruze a fronteira, violando os direitos básicos de crianças e adolescentes. Há nessa falta de transporte problemas legais, que impedem ônibus escolares ou demais veículos oficiais (com exceção das ambulâncias em emergências) de cruzarem a fronteira. Dessa forma, os alunos ficam em situação vulnerável, conforme demonstram as entrevistas realizadas por Conceição (2014, p. 61):

O primeiro é da aluna T.R.V. de 14 anos, que diz: – *um transporte público (entenda escolar) seria bom, não só para nos deixar até a fronteira, mas sim até as nossas casas, porque nas ruas tem muito tarado e os carros, ou seja, às vezes, as ruas são perigosas. [...]* O outro depoimento é do aluno J. J. de 12 anos, que disse: – *tem que ter ônibus para vir à escola porque meu pai trabalha e na hora da saída não tem carona.*

Outro sinal claro desse “muro invisível” reificado nas fronteiras nacionais e com suas idiossincrasias na fronteira Brasil-Bolívia pode ser percebido nas entrevistas e conversas realizadas com alunos e moradores da cidade de Corumbá. É raro que, nas relações de amizade entre alunos que moram dos dois lados da fronteira, ocorram visitas de brasileiros na casa de moradores de Puerto Quijarro ou Puerto Suarez. Assim, são poucos alunos que moram no lado boliviano que recebem colegas que vivem do lado brasileiro para o convívio em suas vizinhanças e em suas casas, seja para comemorar aniversários, festas em geral, seja para fazer trabalhos em grupo. Algumas mães disseram “ter medo” de deixar seus filhos irem à Bolívia e preferem que se encontrem na escola ou em suas residências. Além disso, poucos pais disseram ter levado seus filhos ou filhas à Bolívia na casa de algum colega de escola. A fronteira, tão próxima geograficamente, é vivenciada como um lugar alheio, distante e perigoso, dificultando o convívio entre os estudantes e a aproximação das culturas e das diferenças, que são vistas como ameaças e não como possibilidades, não apenas pelos Estados Nacionais, nas escolas, mas pelos moradores da região.

Diante desse contexto, é preciso ressaltar a iniciativa de práticas e projetos de educadores e o papel da UFMS como centro de pesquisas e debates em torno da educação na fronteira. A principal iniciativa para romper com essas barreiras escolares, culturais e sociais é o projeto PEIF – Programa Escolas Interculturais de Fronteira, criado pelo Governo Federal em 2005, numa ação bilateral com o governo da Argentina. Esse projeto teve início, em Corumbá, sob a coordenação da professora da UFMS, Suzana Mancilla, em 2012, com o “Curso de Formação Escola Intercultural de Fronteira – Brasil-Bolívia”, e atualmente é coordenado pela professora Lucilene Machado Arf (<http://www.peif.ufms.br/index.html>).³ O programa é executado em três escolas públicas de Corumbá, Escola Municipal

³ O PEIF é desenvolvido no âmbito do Programa Mais Educação – PME, e a escola que adere ao programa recebe um recurso adicional via Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE/FNDE/MEC. O programa conta hoje com a participação da Argentina, Bolívia, Brasil, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia e Peru, países que integram o Mercosul, e, a partir de 2014, também foram inseridas a Guiana e Guiana Francesa. As línguas oficiais do programa são: espanhol, português, guarani, francês e as línguas maternas de cada comunidade localizadas nestas fronteiras. O PEIF é um programa do MEC – Ministério da Educação, em parcerias com SED – Secretaria de Estado da Educação dos estados localizados na fronteira, SEMED – Secretaria Municipal de Educação das cidades fronteiriças, das Universidades selecionadas pelo programa e da escola que recebe o programa (TORCHI; SILVA, 2014).

CAIC Padre Ernesto Sassida, Escola Municipal José de S. Damy e Escola Municipal Rural Polo Eutrópia G. Pedroso, e conta com a participação de professores brasileiros e bolivianos. O objetivo principal do Projeto Escola Intercultural Bilingue de Fronteira é, nos termos do MEC, *a integração de estudantes e professores brasileiros com os alunos e professores dos países vizinhos. O foco é a integração, a quebra de fronteira, além da ampliação das oportunidades do aprendizado da segunda língua. Portanto, o que ocorre no PEIBF não é o ensino de língua estrangeira, mas o ensino em língua estrangeira, criando um ambiente real de bilinguismo para os alunos* (<http://portal.mec.gov.br/escola-de-fronteira/escola-de-fronteira>). Além disso, os professores, da Bolívia e do Brasil, devem realizar o planejamento das aulas em conjunto além de realizar um intercâmbio, pelo menos uma vez por semana, dando aulas do outro lado da fronteira. São iniciativas incipientes e pioneiras, mas que apontam caminhos possíveis de convivência e sociabilidades mais plurais que possam contemplar a diversidade cultural nas escolas das cidades de fronteira.

Considerações finais

Esse artigo buscou compreender como os processos de sujeição postos em prática pelo Estado, a partir do exercício do biopoder, pelo sistema escolar, produzem os próprios sujeitos fronteiriços, a partir de distintas técnicas de aprendizagem e inserção social, de um lado, e de coerção e dominação, de outro, contribuindo para a produção da alteridade e das hierarquias sociais. A produção social desses indivíduos fronteiriços ocorre em meio a processos complexos de pertencimento ao lugar e de (re)construções identitárias nas cidades de fronteira, entendidas não apenas como um recurso econômico para seus moradores, mas também como um recurso social, ou seja, como um “recurso simbólico” (VALCUENDE; CARDIA, 2009).

Compreender como a identidade se constrói nesses cenários ambíguos de fronteira, quais discursos e representações são produzidos e quais os efeitos sociais, morais e políticos desses processos são desafios em nossas pesquisas. Além disso, buscamos entender alguns elementos do exercício do biopoder e do poder soberano nas regiões de fronteira, a partir da predominância de práticas de um Estado “militar” sobre um Estado “social” e suas implicações no cotidiano das pessoas. A fronteira é um *locus* privile-

giado para pensarmos que o Estado e seus dispositivos, para além de suas normas jurídicas, continuam a ter um papel central nas relações de poder e podem apontar para situações similares em outros cenários de pesquisa. Essas investigações buscam explicitar como nas escolas que cuidam, educam e protegem os indivíduos também se exercem formas de dominação, exclusão e o exercício da violência (física e simbólica), a partir de um conjunto de instituições estatais e atores sociais diversos, em suas práticas, discursos, saberes e técnicas. É em meio a esse campo de disputas assimétrico que os atores sociais fronteiriços, e principalmente os bolivianos e seus descendentes em Corumbá, constroem suas vidas e seus territórios, como agentes de suas próprias histórias, para além dos Estados, dos fetiches dos mapas e da rigidez de suas linhas. Os alunos de origem boliviana, filhos da fronteira, de pais bolivianos e nascidos no Brasil, convivem com esse antagonismo em suas próprias identidades, transitando entre duas lealdades nacionais, construindo a si mesmos nas margens, entre elas.

Referências

- AGAMBEN, G. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.
- ARAÚJO, Ana Paula, CONCEIÇÃO, Orsolina; CARVALHO, Luciani C. A Arrogância Revelada no Conflito: Bolivianos e Brasileiros no Espaço Escolar da Cidade de Corumbá/MS. *Espaço Aberto*, PPGG-UFRJ, v. 5, n.1, p. 145-162, 2015.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BOURDIEU, Pierre. *Sobre o Estado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BUMLAI, Danielle; OLIVEIRA NETO, Antonio Firmino; BILANGE, Elisabeth. Escolas de Fronteira: Espaço de Construção Intercultural da Identidade Fronteiriça. *Revista GeoPantanal*, UFMS/AGB, Corumbá/MS, n. 17, p. 47-57, jul./dez. 2014.
- BUMLAI, Danielle; BILANGE, Elisabeth. Encontro Intercultural em Escolas da Fronteira Brasil-Bolívia: Diagnóstico para Melhor Integração. *Revista GeoPantanal*, UFMS/AGB, Corumbá/MS, n. 17, p. 89-105, jul./dez. 2014.
- CONCEIÇÃO, Orsolina S. F. *Migração Pendular na Fronteira Brasil-Bolívia: uma análise dos alunos nas escolas públicas de Corumbá*. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2013.
- COSTA, Gustavo V. L. “O muro invisível: a nacionalidade como discurso reificado na fronteira Brasil-Bolívia”. *Tempo Social*, v. 25, p. 141-156, 2013.

- COSTA, Gustavo V. L. “Os bolivianos em Corumbá-MS: conflitos e relações de poder na fronteira”. *Mana*, Rio de Janeiro [online], v. 21, p. 35-63, 2015.
- DAS, Veena; POOLE, Deborah. “El Estado y sus Márgenes. Etnografías Comparadas”. *Cuadernos de Antropología Social*, n. 27, p. 19-52, 2008.
- DOUGLAS, Mary. *Pureza e Perigo*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- FASSIN, Didier. Policing Borders, Producing Boundaries. “The Governmentality of Immigration in Dark Times”. *Annual Review of Anthropology*, 2011.
- FOUCAULT, Michel. *A Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2008.
- FOUCAULT, Michel. *Em Defesa da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GELLNER, Ernest. *Nations and Nationalism*. Ithaca, New York: Cornell University Press, 2006.
- LEACH, E. R. *Sistemas políticos da Alta Birmânia: um estudo da estrutura social Kachin*. São Paulo: EDUSP, 1995.
- MANETTA, Alex. *Dinâmica populacional, urbanização e ambiente na região fronteira de Corumbá*. Dissertação (Mestrado em Demografia), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, 2009.
- MORAES, Lourival Monteiro. *Bilinguismo e Jogo de Identidades na Região de Fronteira: a escola Eutrópia Gomes Pedroso, de Corumbá*. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012.
- PAES DE ANDRADE, Pedro R. *Bolivianos do altiplano em Corumbá: trajetórias migratórias e experiências*. Dissertação apresentada junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.
- RIBEIRO, M. L. O. *O idioma e a Escola de Fronteira como fatores de inclusão social de crianças e adolescentes em Corumbá (BR) e Puerto Quijarro (BO)*. Dissertação (Mestrado em Estudos Fronteiriços), Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.
- TELLES, Vera da Silva. Ilegalismos urbanos e a cidade. *Novos estudos CEBRAP* [online], n. 84, p. 153-173, 2009.
- TORCHI, Gicelma; SILVA, Crisliane da. A Expansão do Programa Escolas Interculturais de Fronteira no Estado de Mato Grosso do Sul. *Revista GeoPantanal*, UFMS/AGB, Corumbá/MS, n. 17, p. 33-46, jul./dez. 2014.
- VALCUENDE DEL RÍO, José M^a; CARDIA, Lais M. “Etnografia das fronteiras políticas e sociais na Amazônia Ocidental: Brasil, Peru e Bolívia”, *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, Universidad de Barcelona, vol. XIII, n. 292, 2009.
- VAN GENNEP, Arnold. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis: Vozes, 1978.

Deus tem passaporte?

Os delicados fios que tecem as relações entre socialização religiosa, educação e motivações migratórias

Joana Bahia¹

Introdução

Este trabalho analisa trajetórias migratórias de brasileiros que buscam inserção no sistema educacional alemão na região da Renânia, no norte da Westfália, Alemanha. Esta análise se insere num projeto de cooperação internacional entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro e as universidades de Münster e Hamburgo. Abordo três casos de brasileiro(a) casado(a)s com alemã(es), de que modo suas vidas são boas para se pensar as relações entre escola, migração e religião e em que medida estes aspectos se entrelaçam nas escolhas migratórias. Estes casos se somam aos demais casos que coletei durante estes anos em que pesquisei o contexto alemão. Realizei trabalho de campo em uma escola preparatória para a entrada na universidade alemã e também com lideranças religiosas no contexto transnacional que tem importância para a compreensão tanto do processo migratório quanto da inserção educacional. Não obstante parte dos entrevistados serem mulheres brasileiras, não analiso de modo mais amplo as relações de gênero que envolvem suas trajetórias, tema que pretendo desenvolver de modo mais extenso em futuros trabalhos. Dialogo com as análises de Peggy Levitt, Basch, Glick Schiller e Blanc, Thomas Csordas e George Mar-

¹ Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional /PPGAS (2000). Professora associada da pós-graduação em História Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Identidades, representações e migrações (LIRM) na UERJ e pesquisadora associada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM).

cus sobre a relação entre global e local que envolvem a intersecção entre os fluxos religiosos e os migratórios, o papel do Brasil nas redes religiosas transnacionais e a importância da etnografia multissituada e também autores que tratam tanto da migração brasileira quanto da transnacionalização religiosa. De que modo, então, se dá a emigração dos brasileiros para o mundo e, no caso analisado, para a Alemanha.

O Brasil, que foi, por mais de um século, um típico país de imigração, tornou-se, a partir de 1980, aproximadamente, um exportador de mão de obra, ou seja, um país de emigração. Neste sentido, o fenômeno da emigração é algo novo para um país que se constituiu historicamente como área de destino de imigrantes.

Esta mudança não é apenas demográfica, mas denota um fato social e político complexo com implicações diversas. Uma delas é do próprio imaginário popular que se espanta diante do fato de sempre ver o Brasil como país receptor, no qual *“todo mundo vem pra cá, acha tudo uma maravilha e vira brasileiro”*. Como pode, então, a tal da *“pátria amada”* mandar os seus filhos embora?

Há inúmeras variáveis que devem ser consideradas ao tratarmos do fenômeno migratório, pois não abordamos apenas uma identidade brasileira, mas sim várias. A heterogeneidade dessa população emigrante pode ser analisada considerando os seguintes aspectos: 1) questões de classe entre a população imigrante, 2) por questões de temporalidade da imigração, 3) por questões de gênero e sexualidade, 4) de ascendência europeia (diferenciada por graus diferentes de ascendência), 5) por questões de cor/raça, 6) por questões de ocupação no mercado de trabalho, 7) por questões de origem regional e, finalmente, 8) questões de religião, entre outras possíveis. Uma colcha de retalhos identitários.

Não obstante a Alemanha ser considerada o país das estatísticas, estas diferenças não aparecem em muitas fontes. Nas estatísticas encontradas, estas transformam os brasileiros em *“nuestros”* (latinos). E somam-se colombianos, peruanos, chilenos, todos metidos num balaio de latinos. Classificados ao lado de asiáticos e africanos, todos postos em blocos, em categorias abrangentes que as representações que em si são mais importantes para o pesquisador do que os próprios números. A lógica subjacente às fontes é o desafio com o qual nos deparamos na sua desconstrução crítica. Lemos o que não está escrito. Com exceção das emigrações incentivadas

pelos governos receptores, a ilegalidade é parte da realidade de alguns números e também do cotidiano dos brasileiros². Os casamentos mistos e a formação de novas gerações complexificam as relações sociais que devem ser percebidas pelo pesquisador e que não constam das fontes. Neste sentido, podemos afirmar que fazer a história das migrações, em muitos casos, é fazer uma história da clandestinidade. Mas, para além disso, dependemos também da compreensão das motivações de saída para entendermos quando se é clandestino e quando se deixa de ser por assumir novas identidades sem deixar de lado o que é levado na bagagem.

É a partir de meados dos anos 1980 que a emigração brasileira assume proporções significativas (SALES, 1999, p. 20-21). Essa afirmação é confirmada pelo *World Economic and Social Survey*, 2004, relatório elaborado pela ONU³. De acordo com tal estudo, desde o primeiro quinquênio dos anos 1980, o Brasil começa a ter saldos migratórios constantemente negativos, característica que lhe dá, atualmente, a classificação de “*país de emigração*”. De acordo com Sales (1999),

essa é uma migração típica de trabalhadores, em busca de ascensão social e econômica que começaram a sair do Brasil durante a década de 1980, a chamada “*década perdida*”, não apenas fugindo da crise econômica e das altas taxas de inflação que caracterizaram o período, mas também da frustração de promessas não cumpridas de sucessivos planos econômicos que fracassaram como foi o caso mais conhecido do Plano Cruzado.

Segundo Sales (op. cit.), tanto a migração para os países europeus quanto para os Estados Unidos é uma migração de trabalhadores, de pessoas

² De acordo com o Registro Central de Estrangeiros (Ausländerzentralregister), vivem 31.461 brasileiros na Alemanha. Segundo os dados da Subsecretaria Geral das Comunidades Brasileiras no exterior (MRE), 89.000 vivem atualmente no referido país. Entre as duas fontes há uma defasagem de quase 60.000 indivíduos, o que demonstra a complexidade do fenômeno ao tentarmos precisar o número de migrantes.

³ ONU – DEPARTMENT OF ECONOMIC AND SOCIAL AFFAIRS. *World Economic and Social Survey 2004*, p. 36. Disponível em: <<http://www.un.org/esa/analysis/wess/>>. Acesso em: 10 ago. 2007. Também o *World Migration Report – 2005* da IOM reconhece o expressivo aumento da emigração brasileira nos EUA, sobretudo na virada do milênio: “*Like its northern neighbour, Brazil is also witnessing an emigration trend. The US has become one select destination, as legal and irregular immigrants make homes in states such as Florida, Massachusetts and New York. Inflows of Brazilian immigrants into the US have risen steadily since 1999, from slightly less than 4,000 to nearly 9,500 in 2002. According to US Census figures, the stock of Brazilians, too, has been rising from 82,500 in 1995 to 212,400 in 2000. (Note that the inflow numbers do not capture unauthorized entries)*” (IOM. *World Migration Report – 2005*. Costs and benefits of international migration. Vol. 3, p. 93. Disponível em: <<http://www.iom.int>>).

originárias da classe média e que vão trabalhar nesses países em serviços não especializados⁴. Contudo (op. cit.), o perfil ocupacional dos imigrantes brasileiros, tanto nos Estados Unidos como na Europa e no Japão, mostra um declínio no status de sua ocupação, quando comparada com a que tinham no Brasil.

Antes da emigração, eles eram professores de ensino básico e médio, bancários, estudantes e até profissionais de nível superior. Nos demais países, trabalham em áreas como limpeza de residências e escritórios, como lavadores de prato e em outros serviços em restaurantes que não exigem o uso do inglês e de outras línguas, na construção civil, arrumação de hotel, etc. No caso americano, alguns montam seus próprios negócios de limpeza de escritórios ou residências, pequenos reparos e pintura, ou comércio de produtos brasileiros. A ascensão econômica é representada, sobretudo, pela possibilidade de consumo, levando em conta o aumento substancial de ganho financeiro.

Muitos emigrantes não fogem da realidade descrita por Sales (op. cit.), entretanto muitos brasileiros também trabalham com expressões da arte e cultura brasileiras. Músicos, dançarinos, professores de dança, capoeiristas e fotógrafos são profissões presentes entre aquelas exercidas pelos brasileiros de camadas médias da população. Mas muitos possuem outros empregos na área de serviços, especialmente em empresas de limpeza, escritórios, bares e restaurantes e call centers para dar continuidade financeira aos trabalhos e projetos na área cultural até que montem uma empresa e consigam ganhar sua autonomia.

Entretanto, não somente a crise econômica impulsiona a evasão. Torresan (1994, p. 5-6), ao estudar os brasileiros em Londres, mostra que eles “*foram para reinventar sua identidade e criar novas oportunidades de vida, foram buscar algo além dos motivos alegados para os empreendimentos da viagem*”. Viver novas experiências caracteriza o grupo por ela estudado, e mostra claramente que, para além de escolhas racionais (como fazer poupança e estudar), justificativas subjetivas são oferecidas. Muitos querem começar a vida longe de “*padrões de comportamento impostos pela sociedade brasileira, num país*

⁴ Não é objeto de estudo deste projeto a emigração orientada para a prostituição, mas cabe ressaltar que a mesma vem sendo estudada por pesquisadores brasileiros (ver PISCITELLI) e portugueses (ver ISCTE: Lisboa). Lembramos que o mesmo ocorre na Alemanha, entretanto há poucos estudos sobre o referido país.

que considerava ser modelo de modernidade” (op. cit., p. 146). Não obstante a crítica que os brasileiros de longo tempo de migração fazem às mudanças na economia europeia e também àquelas que afetam o sistema previdenciário alemão, muitos ainda afirmam que se veem como cidadãos de um país moderno, elogiando a ideia de eficiência e de eficácia na garantia de direitos básicos pelo Estado alemão, como saúde e educação.

Conforme vimos, há muitos modos e formas de emigração. Estas formas podem ser inicialmente mapeadas como sendo importantes na diferenciação interna do grupo e sua presença na Alemanha.

Nos anos da ditadura militar no Brasil (1964 a 1985), temos a vinda de intelectuais que vieram por motivos políticos, sendo alguns de origem judaica. Há um tipo de emigração devido a empresas alemãs que atuam no Brasil. Mas também há um modo de emigração que passa pelos estudos de língua alemã e inserção na estrutura acadêmica, especialmente nas profissões técnicas (engenharia e áreas que envolvam uso de tecnologia de ponta); são notórios os investimentos do serviço de intercâmbio alemão, o Daad (Deutsch Akademischer Austauschdienst) na América Latina. Há também aqueles das camadas médias em busca de melhores condições laborais que saíram no período de 1985 a 1994 afetados pelas crises econômicas. Uma grande maioria está relacionada ao casamento entre brasileiros e alemães. Esse tem sido o perfil migratório mais recente (a partir do ano 2000) e que conta com as redes migratórias já existentes. Há também aqueles que migram para o mercado do sexo e que, de um modo ou de outro, podem seguir este perfil laboral como seguir outras direções, ou seja, chegam para trabalhar na prostituição e depois se casam ou mudam de atividade laboral. Cabe também ressaltar que há estudos recentes sobre descendentes de italianos e alemães na região Sul, de Santa Catarina e do Rio Grande do Sul, que em meados da década de 1990 emigraram para Itália e Alemanha, seja através de convênios para estudos, seja para trabalharem na área de serviços (ASSIS, 2013; ZANINI e HERÉDIA, 2014). Conforme afirmamos, muitas destas formas não são contabilizadas, e muitas das causas são mescladas na realidade, ou seja, há casos em que as motivações afetivas e laborais se misturam (BAHIA, 2014). Conheci no meu trabalho de campo em Berlim e demais cidades alemãs toda esta diversidade migratória descrita acima.

Nas estatísticas alemãs, é possível perceber uma feminilização da emigração brasileira para a Alemanha como um fato geral (LIDOLA, 2011),

mostrando com maior frequência os casamentos de mulheres negras ou morenas de camadas baixas com homens alemães; no meu trabalho de campo, também vi acontecer o contrário com certa frequência, ou seja, os brasileiros (negros ou morenos) que se casam com alemãs e alemães. Há tanto casos de “migrantes por amor”, quanto encontros que tiveram lugar no contexto migratório. Mas muitos se casam também por papéis. Observei vários casamentos que, mesmo sendo entre homens e mulheres, não eram de fato casamentos heterossexuais. Por exemplo, o casamento entre um brasileiro gay com uma amiga lésbica regularizou a situação dele com a obtenção do passaporte. Sua fase ilegal durou o tempo de se casar com uma amiga também gay que queria ter nacionalidade brasileira, pois não gostava das lésbicas alemãs, achava as brasileiras mais atraentes. Essa troca lhe garantiu a cidadania alemã. No caso da amiga, ela tem preferência por mulheres brasileiras e o passaporte lhe dá livre acesso ao Brasil e a viver com essa imagem de uma companheira mais carinhosa, sensual, diferente do que considera o estilo frio das alemãs. Não obstante o casamento ser algo central para o caso alemão, há poucos trabalhos sobre o tema no país estudado⁵.

Muitos brasileiros trabalham com expressões da própria arte e cultura brasileira. Músicos, dançarinos, professores de dança, capoeiristas e fotógrafos são profissões presentes entre aquelas exercidas pelos brasileiros de camadas médias e baixas da população. Muitos destes circulam pelo terreiro de candomblé em Berlim. Mas muitos das camadas mais baixas possuem outros empregos na área de serviços, especialmente em empresas de limpeza, escritórios, bares e restaurantes e call centers. Aqueles que pretendem dar continuidade financeira aos trabalhos e projetos na área cultural atuam na área de serviços até que montem uma empresa e consigam ganhar sua autonomia (BAHIA, 2014). Temos tanto escolas de dança com ritmos brasileiros (farrô, samba), música e de capoeira quanto profissionais autônomos espalhados pelo território alemão, mas também bastante presentes no país. E há também o crescimento da depilação a cera praticado

⁵ Nesse sentido, o brasileiro é altamente valorizado no mercado sexual alemão, e isso também é válido entre os homossexuais. Apesar de não ser tema deste texto, a questão da homossexualidade é descrita como parte da realidade de muitos que migraram. Esta não é falada como sendo central nas escolhas migratórias, mas, no decorrer das entrevistas, vemos que é fundamental para a permanência num país que lhe dá total liberdade sexual assegurada por lei.

por brasileiras em cerca de 45 salões de beleza presentes na cidade de Berlim (LIDOLA, 2014).

Não obstante o atual retorno de brasileiros de alguns países como Portugal, Itália e Espanha, nas estatísticas alemãs não vemos isso acontecer. Houve um pequeno aumento da presença dos brasileiros no país. Acredito que seja fruto de mobilidade interna, ou seja, brasileiros que vivem em outros países e que, com a crise europeia de 2008, vêm se deslocando para a Alemanha (presenciei alguns casos em campo, especialmente vindos de Portugal). Há também um aumento do registro dos nascimentos de crianças resultantes das uniões com alemãs na embaixada. O serviço consular brasileiro teve concurso em poucos anos, buscando funcionários para atender à demanda que aumentou muito nos últimos anos.

Na Alemanha, 239.044 pessoas são provenientes da América Latina, sendo 36.300 oficialmente registradas como brasileiras, com predominância do sexo feminino. Lembramos novamente que muitos dos brasileiros, especialmente das camadas médias (profissionais liberais ou os que vão estudar), acionam suas origens europeias presentes em suas histórias familiares por meio do uso do passaporte europeu, seja este alemão ou de outra nacionalidade. Isso também dificulta uma precisão nos dados estatísticos no que se refere à sua presença nas cidades de maior expressão na Alemanha (Berlim, Düsseldorf, Hamburgo, Frankfurt e Munique). Atualmente, segundo os dados de 2014, do Ministério das Relações Exteriores⁶, temos 113.716 brasileiros na Alemanha, sendo este o quarto país da Europa a receber brasileiros (Portugal, Espanha e Reino Unido). E há um total de 865.681 brasileiros em toda a Europa, sendo este o segundo maior fluxo depois da América do Norte, que perfaz um total de 1.287.300.

Apresentamos a seguir alguns casos que estabelecem a relação entre migração, escolarização do indivíduo e de que modo a igreja se torna uma rede importante neste processo. Muitas vezes, a fé da pessoa não diz respeito à igreja da qual o migrante se valeu na sua estratégia migratória. E, muitas vezes, estas relações são mais complexas, em que a religião ocupa lugares não religiosos. Esse é um elemento comum à modernidade religiosa, em que a ideia de religioso não pertence mais ao espaço da igreja e, sim, se mistura a

⁶ A estimativa atualizada de brasileiros no exterior tem como base avaliações contidas nos relatórios consulares enviados anualmente pelos Consulados e Embaixadas do Brasil nos vários países do mundo sobre o número de brasileiros residentes em suas respectivas jurisdições.

outros lugares e aspectos da vida social (HERVIEU LÉGER, 2008) e se apropria da tecnologia e dos bens de consumo do mundo moderno a fim de divulgar a palavra divina construindo novas representações sobre a migração.

Migração, igreja e escola: estudos de casos

Realizo trabalho de campo numa perspectiva multissituada (MARCUS, 1995)⁷ desde 2008, buscando compreender a relação entre fluxos migratórios e religiosidades; entretanto, neste trabalho busco articular a relação entre religião, migração e educação a partir de entrevistas realizadas a brasileiros que estudam numa escola preparatória para a entrada na universidade alemã. Esta escola se situa na região da Renânia⁸. Para entendermos um pouco estas correlações, apresento brevemente as últimas mudanças no campo religioso advindas das migrações de vários grupos migratórios para a Alemanha.

O campo religioso alemão vem se transformando em grande parte com os fluxos migratórios, a partir dos anos 1960, de turcos, africanos e demais populações árabes e, mais recentemente, a partir dos anos 1970 e 1980, com a emigração dos cubanos e brasileiros. Dentre as religiões presentes na Alemanha nos últimos 10 anos, destacamos os centros kardecistas, os terreiros de umbanda e candomblé, o Santo Daime, todos fundados por brasileiros em Berlim, Hamburgo, Munique e outras cidades alemãs (SPLIESGART, 2010). Há também a presença da Igreja Universal do Reino de Deus e outras denominações evangélicas que, apesar de não serem ainda alvo de estudos por parte dos pesquisadores do país, estão presentes na documentação da “Conferência sobre as comunidades brasileiras no exterior”. Não obstante haver pais e mães de santo sem terreiros e vários praticantes que ainda se encontram sem filiação a uma casa de santo (pois temos registrados até o momento dois ilês em território alemão), cabe res-

⁷ Esta etnografia contempla a mobilidade física e virtual dos atores sociais, dos objetos e dos signos e também dos processos de relocalização dos discursos e das práticas.

⁸ O meu trabalho de campo na escola se constitui parte da colaboração de pesquisa e do convênio entre a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade de Munster e da Universidade de Hamburgo. A pesquisa em que colaboro aborda as famílias transnacionais que circulam entre Brasil e Alemanha e o modo como os migrantes brasileiros e seus descendentes se inserem no sistema educacional alemão. Este projeto é coordenado pela Prof Dr Sara Furstenau (Universidade de Hamburgo) tendo a participação do Dr Javier Carnicer (Universidade de Munster) na equipe de pesquisa.

saltar que as práticas religiosas estão presentes em toda a Alemanha, sendo este um indicador da presença de praticantes do culto.

A grande maioria dos migrantes brasileiros estão presentes em igrejas pentecostais e neopentecostais. Estas últimas em grande parte, não obstante as estratégias de atrair os alemães e a população europeia para suas fileiras, vêm se definindo no novo contexto como igrejas de migrantes, pois traz um pouco do acolhimento para o brasileiro, fazendo com que se sinta em casa, ou seja, num pedaço do Brasil na Alemanha. Mas há uma grande diversidade migratória brasileira e, conseqüentemente, religiosa. Muitos brasileiros que vieram das camadas mais baixas da sociedade brasileira pertencem às denominações pentecostais e neopentecostais, mas nem todo brasileiro é neopentecostal. E podemos afirmar que há igrejas que são recentes e que, de algum modo, acompanharam o processo migratório brasileiro, mas muitas, como no caso dos católicos, já possuíam relações históricas com o Brasil, e, através da sua atuação em projetos sociais em determinadas áreas do país, em especial no Nordeste, estabeleceram vínculos entre estes contextos nacionais. Estes vínculos são fundamentais para muitos migrantes pensarem suas escolhas migratórias, mesmo aqueles que não são nem católicos, nem pentecostais e, em muitos casos, são ateus. Neste sentido, a igreja se imiscui à rede pessoal e familiar do sujeito nas regiões em que nasceram e viveram no Brasil, tornando-se uma rede migratória importante nas suas escolhas no novo país.

Em vários estudos temos a importância da rede de relações, sociabilidades e também a mudança do campo social e religioso nos países em que se instalam (PORDEUS JR., 2000; BESERRA, 2006; MARTES, 1999).

A participação de igrejas e outras formas de religiosidade é um fenômeno milenar. Entretanto, este tema não tem merecido a devida atenção dos movimentos migratórios mais recentes. As igrejas e centros religiosos são, por definição, instituições expansionistas: é preciso levar a palavra de Deus aos mais recônditos cantões. Lembramos que, a partir da década de 1980, são os missionários brasileiros e demais agentes religiosos que saem pelo mundo seguindo os fluxos dos emigrantes⁹. A religião vai na bagagem

⁹ Cabe lembrar o rápido crescimento das igrejas brasileiras, em especial das evangélicas nos EUA (MARTES, 1999) e em Portugal (MAFRA, op. cit.; DIAS, 2006). Martes (op. cit., p. 87) lembra que igrejas brasileiras são aquelas cujas celebrações são realizadas em português para brasileiros, sendo que a orientação das igrejas segue o padrão da cultura religiosa brasileira e não norte-americana.

dos brasileiros, quer como símbolo de fé, quer como “*capital*” étnico e identitário. Muitos estudos mostram em que medida as igrejas são “um sentir-se em casa, estando fora de casa”.

Hasenbalg e Frigério (1999, p. 76) mostram que as redes sociais são construídas pelos imigrantes entre lugares de origem e de destino na direção e volume dos fluxos migratórios. Estas redes sociais propiciam aos migrantes recursos na forma de assistência e informação e permitem entender o fenômeno da migração em cadeia (*chain migration*), pela qual migrantes novos são levados ao lugar de destino por iniciativa dos que ali já se encontram. Sabemos que situações de crise no país não são motores suficientes para levar à decisão de migrar quando não há redes estabelecidas de amizade, parentesco e conhecimento (SALES, 1999, p. 36). E, muitas vezes, é nas igrejas e associações religiosas que essas redes se conectam e se fortalecem e também por onde muitas vezes circulam informações e formas diferenciadas de auxílio mútuo transnacionais. Vejamos alguns casos.

No caso de Fernando, nascido em Pernambuco, região nordeste do Brasil, isso é notório. Ele veio de uma comunidade em que os moradores lutam contra a especulação imobiliária local e o governo estadual. É uma comunidade de 30 mil habitantes em dois quilômetros quadrados. A sua existência é uma luta política diária, bastante acirrada desde os anos oitenta, e muitos dos moradores vivem de trabalhos gerados pela proximidade com a orla marítima, altamente valorizada pelo setor de construção. Muitos que lá vivem vendem peixe ou sobrevivem com o comércio gerado em função da praia, são professores do ensino público, e muitos trabalham no shopping local. Parte da família de nosso entrevistado vive do comércio da praia.

Durante muitos anos, a polícia, por ordem da prefeitura, destruiu as casas dos moradores, que eram rapidamente reconstruídas na madrugada. A freira civil, da Ordem Sagrado Coração de Jesus, juntamente com os moradores, dividia uma agenda de lutas políticas, resistindo à especulação local. Uma das freiras dessa ordem desenvolvia na comunidade vários projetos, alguns com ajuda financeira da Alemanha. Mas como Fernando começou a trabalhar no projeto, a turma do Flau¹⁰ (gíria para picolé) coordenado por essa freira?

¹⁰ Para maiores detalhes do projeto Turma do Flau, ver: <http://www.pater-beda.de/projekte/turma-do-flau/> e também http://www.ofmsantoantonio.org/?page_id=164. Este projeto, como vários outros, faz parte das relações entre Brasil e Alemanha, através da rede de ação do Frei

Um dia, a pedido de sua avô, que era muito católica, Fernando foi à missa. Mas de fato só gostava de ir à missa para poder paquerar logo após o culto. Ele viu uma menina branquinha, bem bonitinha; era alemã. Fernando sabia umas dez frases na língua alemã que aprendera com um amigo que atendia os turistas na praia. E as dez frases eram os dez mandamentos da paquera, que começava com “Como vai? Qual seu nome?” Por conta dessa aproximação com a menina que ele estava paquerando, a irmã achou que ele sabia falar alemão e o contratou para receber os alemães colaboradores do projeto. Eles chegariam a Pernambuco em dez dias. Como não tinha dinheiro e sua família passava por necessidades, ele aceitou na hora e, com seu amigo da praia, começou a estudar alemão com a ajuda das fitas cassetes da revista Idioma Globo. Fernando tinha 18 anos e, alguns meses depois, graças às amizades que fez com os alemães que chegaram à sua cidade, embarcou na sua primeira viagem à Alemanha. Esta viagem durou três meses, e ele morou em várias cidades.

Seus pais eram de criação e teve uma infância muito difícil, pois seu pai bebia muito; entretanto, foi quem o mais incentivou para estudar, pois não queria que Fernando repetisse sua trajetória, pois acreditava que *“sem estudos, se é ninguém”*. Conforme relatou: *“Quando eu tinha oito anos a minha mãe adotiva morreu, pois bebia muita cachaça. Meu pai de criação, que eu gostava muito, me criou, mas morreu, pois também bebia muito. A vida era difícil no Brasil, ele me mandava estudar para ter uma vida diferente da dele. Ele não sabia ler nem escrever, mas queria que eu estudasse, nunca me deixou faltar na escola, eu sempre ia à escola. Quando ele morreu, foi a parte mais difícil de minha vida”*.

Sua família não teve nenhum tipo de educação formal, exceto os sobrinhos que são apoiados pela irmã dele e incentivados por Fernando a não

franciscano Beda de auxílio a projetos de desenvolvimento social. Depois de sua volta do Brasil, o franciscano Frei Beda recebeu de sua província a tarefa de organizar palestras e exposições nas escolas e paróquias da Alemanha, propagando o trabalho dos franciscanos do Nordeste do Brasil, com o intuito de despertar vocações e interesse entre os jovens alemães. Muitas de suas campanhas envolvem voluntários de toda a sociedade alemã com o objetivo de experimentar a solidariedade para com os necessitados nordestinos. Estas campanhas continuam sendo realizadas até hoje em mais de 60 municípios e comunidades dos estados da Renânia-Westfália e Baixa Saxônia com uma população total de mais de um milhão de pessoas. O Aktionskreis Frei Beda busca apoio junto às organizações não governamentais (ONGs) e também a instituições oficiais. Grande parte dos projetos foram apoiados por cofinanciamento da Obra da Santa Infância (Kindermissionswerk), do BMZ (instância federal alemã para projetos em benefício do desenvolvimento), pela Fundação Lotto (Bingo-Lotto), do Estado da Baixa Saxônia e pelo Fundo Missio.

pararem de estudar. O que é incomum em sua comunidade, onde a maioria das crianças para ajudar em casa tem que parar de estudar e começar a trabalhar bem cedo. Fernando nos conta que *“ela é muito esforçada, ela tem três filhos, que todos estudam. Essa geração dos filhos da minha irmã tem uma vida melhor que nós tivemos, pois eles têm escola. Eu ligo, cobro, pergunto as notas, meu pai nem sabia minha série. Ele me mandava para escola, mas não tinha ideia da minha série”*.

Sua formação escolar foi na escola pública local. Entretanto, sua entrada foi totalmente por iniciativa própria: uma história bem curiosa.

Um dia, já com seis anos, ele jogava futebol com os amigos na praia e de repente viu uma mochila jogada no chão ao lado da entrada da escola. Parou o jogo, pegou na mochila e entrou na escola e disse que a partir de agora iria estudar lá. A situação inicial foi de confusão, e todo mundo olhou para ele, e a professora perguntou: *“Quem é você?. Porque a primeira que a gente aprende é perguntar quem é a pessoa, e onde ela mora e eu respondi”*.

Então a diretora perguntou onde estavam seus pais. Pela idade teve que ir para um jardim de infância e, em poucos meses, já estava na escola da Colônia Z1 dos pescadores. Depois ele fez o primeiro grau na escola Assis Chateaubriand em uma escola municipal. No segundo grau, teve a ajuda da freira da Ordem Sagrado Coração de Jesus para que pudesse ingressar no Liceu de Artes e Ofícios.

Apesar de não ser católico, foram as redes de amizades e de contatos dos projetos vinculados à igreja que facilitaram a realização do seu segundo grau e também a ida de Fernando para Alemanha. E de muitos outros migrantes, que, mesmo não sendo católicos praticantes, ou mesmo não estando envolvidos diretamente nestes projetos sociais desenvolvidos pela igreja, perceberam na rede religiosa também um modo para construir o projeto migratório. Uma família alemã que visitou a sua cidade financiou os estudos dele de alemão para que ele pudesse se preparar para entrar na Universidade. Um ex-padre que ajudava no projeto arrumou uma outra família para recebê-lo, para que assinassem um termo de responsabilidade, tornando oficial a estadia dele no país. Ainda em 1999, ele começou a estudar na Renânia e foi morar numa casa de estudante. Ele comia todos os dias na casa dessa família que visitou o projeto social em Pernambuco e eles colaboravam com uma doação em dinheiro para suas despesas básicas.

Seu projeto educacional, em grande parte, foi financiado pelo dinheiro das famílias alemãs com que teve contato no período em que estas visitaram o projeto social da igreja na comunidade em que morava.

Parte da sua preparação para a universidade alemã (cursou espanhol e mestrado em educação) foi realizada em um Studienkolleg, sob a tutela dos franciscanos. A atuação de alguns destes franciscanos no Brasil é anterior à Primeira Guerra Mundial (1920) e, logo depois da Segunda Guerra, foram ao Brasil para fugir da ação da Gestapo; neste ínterim, muitos padres brasileiros vieram para a Alemanha para se integrar à Ordem. A Ordem Província de São Francisco do Brasil ganhou o epíteto de franciscanos do Nordeste.

Cabe lembrar que, nos estudos de transnacionalização religiosa, o Brasil é considerado um lugar importante no mapa religioso mundial (CSORDAS, 2009). O Brasil tem desempenhado um papel central na nova geografia transcendental; se, por um lado, muitos brasileiros levam suas práticas culturais e religiões dos países para os quais migram, por outro lado, muitos europeus de distintos países têm buscado no país um lugar de *know-how* do sagrado. A proliferação de fluxos religiosos multidirecionais e multiescalares que tanto partem do Brasil quanto chegam a ele, inclui grupos religiosos tão diversos como candomblé, umbanda, santo daime, pentecostalismo e neopentecostalismo, assim como práticas culturais, como samba e capoeira. Todo esse processo transforma o país num dos maiores atores na nova geografia global (ROCHA; VÁSQUEZ, 2013). Muitas religiões se movem em uma “transcendência transnacional”, ultrapassando fronteiras, reelaborando centros e periferias do mapa-múndi e evidenciando o Brasil como fonte pós-colonial da globalização das práticas espirituais (CSORDAS, 2009)¹¹.

¹¹ O termo se refere ao processo de transnacionalização observado e ao revés (contrário) da inicial expansão das grandes religiões monoteístas, impulsionadas pelos Estados nacionais imperialistas. Atualmente, há migrações de sul a norte, do Oriente para o Ocidente, das periferias para os centros metropolitanos, das culturas subalternas para as religiões hegemônicas, o que nos faz crer que aos poucos se constrói uma nova geografia religiosa no mundo. A globalização, em suas formas contemporâneas, traz um grande impacto no deslocamento de práticas religiosas profundamente ligadas a suas tradições, territórios e grupos sociais específicos e notadamente nacionais. Tradições que migram do sul ao norte, da periferia ao centro, do Oriente ao Ocidente do mapa-múndi e que paradoxalmente reelaboram tanto os localismos, reivindicando uma identidade étnico-nacional, quanto os cosmopolitismos, que forjam culturas híbridas.

O caso da ordem franciscana é bem diferente; trata-se uma igreja histórica, pois, ao contrário da recente migração das igrejas pentecostais e neopentecostais que acompanha de certo modo os fluxos dos migrantes brasileiros, os franciscanos chegaram ao Brasil no século XVI juntamente com os portugueses, pouco antes dos jesuítas se instalarem no país (até a chegada do Primeiro Governador Geral com os primeiros jesuítas, em 1549)¹². Muito antes dos jesuítas portugueses trabalharem a serviço da Coroa de Portugal, em nome da expansão da fé do império, os franciscanos já o faziam em grande escala a serviço da Coroa espanhola para assegurar a dominação dos territórios conquistados. É interessante notar que ainda há, na historiografia brasileira, poucos trabalhos que pesquisaram a ação franciscana e a colonização espanhola do Brasil.

Vários historiadores do período colonial destacam, a partir da importância da obra de Gilberto Freyre sobre os franciscanos, em especial, a consideração da colonização hispânica como importante elemento para a compreensão da formação cultural brasileira e, conseqüentemente, da formação do seu campo educacional. Do mesmo modo, deve-se considerar o trabalho desenvolvido por todas as ordens religiosas presentes no período, seja ela franciscana, jesuítica, dominicana, ou outras, que tenham se dedicado à educação. Temos as escolas franciscanas fundadas no Brasil após a instalação, em 1584, da Custódia de Santo Antonio do Brasil em Pernambuco, dependente da Província¹³ de Santo Antonio de Portugal.

Entre 1585 e 1589, as quatro primeiras fundações se localizaram na região nordeste, mas, já em 1591, era fundado o convento de Vitória, e, em 1608, o convento de Santo Antônio, no Rio de Janeiro, sinal de progressivo deslocamento em direção ao sul do país. Tal deslocamento vai se consolidar nos próximos 50 anos, quando, ao lado de sete novas edificações,

¹² Segundo Iglesias (2011, p. 44), há poucos trabalhos sobre a ação da ordem franciscana no Brasil, sendo a maioria produzida pelos historiadores, membros da Ordem; a exceção são escritores como Gilberto Freyre e José Honório Rodrigues. Para a autora, Freyre mostra, por ocasião das comemorações da fundação do Convento do Recife e da restauração da Província Franciscana do Norte do Brasil, realizadas, respectivamente, em 1956 e 1957, que a simplicidade de vida dos freis não significou simplismo de ideias, e em especial, quando afirma que a influência cultural da filosofia franciscana não deve ser esquecida (op. cit, p. 44), em especial em Recife e na Bahia.

¹³ Província: certo número de conventos que, preenchendo determinados requisitos, são reunidos sob uma administração comum.

no nordeste, serão erigidos mais sete conventos na região sudeste, mais propriamente entre São Paulo e Rio de Janeiro.

Desde o século XVIII, as ordens religiosas no Brasil sofreram grande repressão por parte do poder régio¹⁴. Em 1855, o estado, através de seu ministro da justiça, Joaquim Aurélio Thomaz Nabuco de Araújo, dá um ultimato às ordens religiosas, proibindo a admissão de noviços. Este movimento imperial dificultou o aumento do número de religiosos no território brasileiro e, em grande parte, tinha interesse na anexação dos bens dos religiosos ao poder público. Muitos conventos fecharam por falta de frades.

A separação entre igreja e estado se dá em 1890, início da República; neste momento, o último Ministro Provincial da Província de Santo Antônio, Frei Antônio de Lellis, solicitou ao Ministro Geral da Ordem Franciscana para que mandasse frades da Europa a fim de restaurarem as Províncias Franciscanas do Brasil. Em 1892, a Província Franciscana da Saxônia (Alemanha) aceitou esta missão de restauração da ordem franciscana no Brasil. E, em março de 1893, foi decretado o início da reforma e restauração da Província Franciscana de Santo Antônio. Foram muitas expedições de frades que vieram povoar os conventos abandonados. Em setembro de 1901, o Governo Geral da Ordem Franciscana publicava um decreto considerando restaurada a Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil, sendo que, a partir deste momento, a prioridade era promover as vocações nacionais. Para isto foram fundados o Colégio Seráfico de Ipuarana (Lagoa Seca/PB) em 1940, além de Escolas Apostólicas ou Preparatórias. Também na Alemanha foi fundado o Missionsgymnasium St. Antonius Bardel (1921) e a residência de Mettingen (1960), para mandarem vocações europeias ao Brasil¹⁵. A circulação de frades entre Alemanha e Brasil, em especial no nordeste brasileiro, garantiu a renovação da ordem em ambos os

¹⁴ Para Gumieiro (2013, p. 71), “a posição de indiferença do estado perante a degeneração da vida religiosa no Império brasileiro e sua posição ambígua ao tratar do assunto se deve à relação estreita entre as duas esferas de poder, Igreja e Estado, pois, se por um lado havia crítica ao modo de vida de alguns religiosos, por outro não se permitiam correções por parte dos superiores destes religiosos, uma vez que era de interesse do corpo político imperial que os religiosos adquirissem cada vez mais propriedades a partir das doações realizadas pelos fêis”.

¹⁵ Ver sites: http://www.ofmsantoantonio.org/?page_id=13 e <http://revista.brasil.europa.eu/151/Franciscanos-em-Petropolis.html>, consultados em 1 de outubro de 2016.

países e também manteve sólida uma rede educacional que será de vital importância para os migrantes brasileiros na Alemanha.

Os fundadores do Comelius e do Studienkolleg trabalhavam antes no nordeste brasileiro, em vários projetos sociais, e foram chamados de volta para a Alemanha pela igreja para reorganizar a ordem franciscana. Um de seus fundadores, originário da Silésia, retorna à Alemanha e leciona no Missionsgymnasium St. Antonius Bardel, na cidade de Osnabrück, nos anos 60, período em que vai ser lentamente gestado o projeto do Comelius Kolleg e do Studienkolleg.

A Ordem Franciscana do Nordeste do Brasil criou o Comelius Kolleg, em 1965, e depois o Studienkolleg, em 1991. Ambos se localizam em Mettingen, entre as cidades de Osnabrück e Ibbenbüren, na região da Renânia, norte da Westfália¹⁶. O primeiro atende aos alemães que tiveram formação técnica e querem cursar a universidade; para se prepararem para isso, fazem o chamado Weiterbildungskolleg. No contexto de criação do Comelius Kolleg, já havia o arrefecimento do crescimento industrial, havendo certo desemprego e uma retração do fluxo migratório iniciado nos anos 50. Era o momento ideal para que os alemães buscassem uma nova formação, de preferência universitária. A escola recebe o total de 120 alunos por semestre; há, desde a sua origem, um forte interesse pelo Brasil, e pela América Latina em geral, não obstante estarem abertos a receber pessoas de qualquer nacionalidade.

A matrícula e participação dos cursos do Studienkolleg são gratuitos, uma vez que a Província Franciscana do Nordeste do Brasil e o governo do Estado de Nordrhein-Westfalen são responsáveis pelo funcionamento do Comenius-Kolleg¹⁷. Em comparação com outros países como a Suíça, Holanda ou os Estados Unidos, as despesas equivalem a uma bolsa de estudos no valor de 4.000 euros ou dólares. O custo mensal de vida na Alemanha, na Renânia do Norte-Westfália, é em torno de 400 euros, considerando aluguel de quarto, seguro obrigatório de saúde e refeições. Em grandes cidades da Alemanha os custos para um estudante universitário superam esta quantia, o que torna atraente a vinda de migrantes para esta região.

¹⁶ Ver nota de número 13.

¹⁷ Ver nota de número 13.

Em várias entrevistas na comunidade brasileira, o Studienkolleg é citado como parte das estratégias dos brasileiros para se inserirem no sistema escolar e se prepararem para a universidade. Em muitas regiões onde os brasileiros têm contato com católicos ou projetos desenvolvidos entre dioceses brasileiras¹⁸ e alemãs – em especial na região do Nordeste – essas informações são veiculadas.

Uma brasileira entrevistada se interessou em migrar para a Alemanha quando começou a conversar com as famílias católicas alemãs que visitavam um projeto social desenvolvido pela igreja católica na sua cidade natal, região próxima ao município de Alagoinhas, interior da Bahia. Antes pretendia ir para os Estados Unidos trabalhar como au pair mädchen (babá); entretanto, os conselhos de alguns bávaros a fizeram mudar de ideia. Eles falaram que era possível trabalhar e estudar na Alemanha, que era difícil no início, mas possível conciliar as duas coisas. Outro fator importante é que havia uma relação muito próxima entre a Diocese de Passau (Baviera, Alemanha) e a Diocese de Alagoinhas, e a circulação de alemães era comum na região, o que despertou seu interesse para migrar para Alemanha em 2004.

Muitos brasileiros e outros latino-americanos (peruanos, colombianos) buscam o Studienkolleg para ingressar no sistema universitário alemão. Apesar de receberem pessoas de várias nacionalidades, há uma forte presença latino-americana e em especial uma preferência pelos brasileiros, pois, no mesmo colégio, temos o Instituto de Brasilologia (Institut für Brasilienkunde) e o ensino de português como língua oferecida pela Comelius College para alemães adultos que buscam conhecimento para ingressar na universidade.

Além da sociedade alemã não ser laica, sendo possível parte do ensino ser religioso ou ser ministrado por instituições religiosas, há também forte atuação da igreja católica em várias regiões do Brasil, em especial no Nordeste do país. A presença católica na vida escolar é antiga e mais ainda as relações entre as igrejas católicas de ambos os países, como vimos numa das entrevistas acima.

¹⁸ Por exemplo, temos a atuação de um dos frades no Convento de Santo Antonio, cidade de Catu, Bahia.

Para muitos brasileiros, essas relações de amizade se misturam à fé e vice-versa. Muitos amigos da mesma fé, mas não necessariamente da mesma igreja, estão na mesma situação migratória e muitos enfrentam os mesmos problemas nos seus processos migratórios. E, em grande parte, são as brasileiras que entrevistamos no nosso trabalho de campo. Temos o caso de uma brasileira entrevistada que teve acesso a uma pastora através do contato com familiares de fé pentecostal e outras redes pentecostais em que as brasileiras circulavam na Alemanha. E muitas mulheres partilham problemas como dificuldades para se adaptar à cultura alemã, casamento, educação dos filhos, trabalho, problemas com a família no Brasil, com o pastor da igreja local, mas em muitos casos com a pastora virtual, conforme veremos a seguir.

Muitos pastores circulam pela Europa sem construírem um projeto migratório, são de igrejas bem pequenas, sem condições efetivamente de efetuar este deslocamento, mas vão financiados por irmãos, fiéis de outras igrejas pentecostais que têm na figura do pastor uma espécie de conselheiro. Muitos brasileiros atendidos pedem orações e sofrem de depressão e enfrentam problemas no casamento e na família. Temos o caso de outra entrevistada¹⁹ que partilha um grupo de whats app com a pastora de uma igreja pentecostal que orienta diariamente 107 brasileiras espalhadas na Alemanha (onde se encontra a maioria das mulheres), depois Estados Unidos e Espanha. Aquelas que vivem nos EUA pertencem a uma igreja Cristã (pentecostal) próxima à Transilvânia. E as que moram na Espanha frequentam uma igreja pentecostal. A diferença é que a igreja na Espanha não possui um espaço próprio. Durante o dia, o espaço da igreja funciona como drogaria; à noite, é transformada em um *“lugar de adoração a Deus”*.

O grupo de brasileiras do whats app se chama “as Déboras”, uma clara alusão a certa tendência de aproximação das igrejas pentecostais e neopentecostais da cultura judaica; para isso, promovem turismo religioso de líderes e fiéis a Israel (SHAPIRO, 2016) e também represente a imagem bíblica da quarta juíza de Israel. Débora, juntamente com Baraque, é descrita no Antigo Testamento como uma líder dos israelitas contra o domínio

¹⁹ Gostaria de agradecer aos bolsistas de iniciação científica que transcreveram as entrevistas que possibilitaram a escrita deste trabalho: Tamyres Pereira Campos Araujo e Farlen de Jesus Nogueira.

de Canaã, por volta do século XII a.C. Ela é a única mulher citada na Bíblia a ter o status de juíza. Sua origem parece ser simples, pois no texto bíblico ela é apresentada como esposa de Lapidote, prestando atendimento como profetisa debaixo das palmeiras.

Segundo a pastora, *“Débora na bíblia era uma profetisa e em decorrência de uma guerra de Jabin contra Israel ela se levantou como uma líder de um grande exército. Pois, o líder de Israel de nome Baraque ficou com medo, e ela se levantou e foi em seu lugar, mas disse que a honra e a glória seriam dela e ela se tornou a primeira juíza e líder de guerra de Israel. Por isso, nós focamos muito em mensagens de que as mulheres serão fortes. Serão guerreiras e que não entrarão em depressão que se o filho estiver em droga, vão lutar e correr pra buscar a Deus que se necessário entrarão na favela e vão falar com traficante e serão fortes e farão muitas coisas buscando em Deus para que venha salvar o seu filho e que não vai desistir do seu casamento”*.

Este atendimento começou em 2000 por telefone, quando a pastora atendeu uma ligação da Alemanha achando que era um trote. Como na época trabalhava numa rádio comunitária, ela achou que poderia ser alguém que já a tivesse contatado pela mídia. Era uma menina que morava na Alemanha e, através de sua tia que morava num bairro bem periférico em São Gonçalo (Rio de Janeiro), assistiu ao culto e passou o telefone da pastora à sobrinha, que ligou e lhe pediu uma orientação e uma oração. E essa chamada se espalhou para várias mulheres na Alemanha, e isso nos levou à nossa entrevistada, que, ao falar de processo educativo, se remeteu à importância da pastora quando precisou de apoio para ficar na Alemanha e dar continuidade ao projeto migratório, que ficara ameaçado após o sofrimento resultante da separação do primeiro marido.

Não obstante a ênfase no casamento e na ideia de ser honrada por um homem e uma união estável, diante de tantas separações e de tanto despreparo das brasileiras que migram, a educação se torna o melhor conselho da pastora. Para ela, a autonomia feminina é ressaltada e deve ser resguardada no projeto migratório.

Conforme nos relata a pastora: *“Uma das minhas fiéis ficava na casa de um e de outro e estava a ponto de desistir quando, na casa de uma pessoa chamada Andressa, uma irmã cristã, ela lhe falou que iria pedir a uma pastora do Brasil para orar por ela e eu comecei a orar por ela por telefone e o espírito santo mandou que eu falasse pra ela dessa forma: Você não vai voltar para o Brasil humilhada, Deus vai*

abrir porta pra você e Deus vai colocar uma pessoa muito importante na sua vida e esse homem vai te honrar...”.

No dia em que fui apresentada na escola junto com a equipe do projeto, fiz uma breve apresentação em alemão, explicando que era especialista em migração, que já havia estudado a migração dos alemães para o Brasil em fins do século XIX e que agora tinha interesse nos fluxos migratórios mais recentes, em especial aos brasileiros para a Europa. O tema causou um alvoroço entre os alunos por todos se identificarem com a condição de migrante, e todo mundo queria falar ao mesmo tempo. E imediatamente conquistamos novas entrevistas, dentre elas, a entrevista com Palmira, que contou em segundos os motivos que a levaram a Alemanha: o primeiro casamento.

Quando conheci Palmira na escola, ela explicou logo, em poucas palavras, que das dificuldades que enfrentou aprendeu que o casamento não deve ser um lugar de acomodação e que o estudo era seu lugar de independência. Quem havia lhe apontado este caminho de independência era a sua fé e logo se remeteu à pastora, responsável por incentivá-la a manter o foco nos estudos.

Na fala da pastora, temos o limite entre o desemprego, a dificuldade de inserção por não falar a língua alemã o suficiente para se candidatar a um bom emprego e uma possível busca pela prostituição como caminho laboral. Esse limite aparece em vários casos em que há os problemas que aparecem com as separações e crises nos casamentos entre brasileiras e alemãs. A pastora relata sobre outra de suas fiéis: *“Deus abriu uma porta de emprego para ela e então acabou conhecendo A., e ele a honrou, casou-se com ela, e comecei a auxiliá-la. Ela dizia que na Europa era muito difícil pra ela que tinha poucas amizades entre as brasileiras, e eu tomava muito cuidado com ela, para que ela não se envolvesse em caminhos de prostituição que a levaria para o buraco e não era isso que Deus desejava para a vida dela. E a solução para M. naquele momento era Deus mesmo. Para ela naquele ano foi tudo ou nada. Aí que entra a fé”.*

A fé acompanha todo o processo migratório e suas dificuldades. Muitos dos seus relatos mostram as dificuldades das mulheres, especialmente em aprenderem a língua alemã; muitas permanecem como domésticas ou babás por não conseguirem evoluir no aprendizado, apesar de almejam estudar ou ter um emprego melhor; ainda têm que ajudar a família que ficou no Brasil, além daquela que construiu na Alemanha, o que leva

também a muitos conflitos. Por enviarem recursos às famílias que vivem no Brasil, muitas vezes não dispõem mais de recursos para sua própria vida familiar na Alemanha, e isso gera também problemas no casamento. Os parentes do Brasil acreditam que elas vivem uma “*vida boa na Alemanha*” e que não têm tantos problemas quantos os que existem em suas famílias de origem.

Aquelas que se acomodam no casamento e não vencem a barreira da língua muitas vezes se mantêm como empregadas da sua própria casa, ou vivendo da faxina como trabalho, mas, em muitos casos, seus trabalhos ajudam na formação educacional de outros membros da sua própria família, seja no Brasil ou na Alemanha. Quando conseguem alguma formação, em geral é técnica, por exemplo, como cuidadora de idosos (emprego com grande déficit de pessoas, pois em geral trabalha-se muito e é mal pago, sendo ocupado por migrantes brasileiros e do Leste Europeu). Cabe lembrar que muitas delas, apesar de não ingressarem no sistema universitário, têm a maioria de seus filhos estudando em escolas alemãs, com possibilidades de frequentarem a universidade. A primeira geração que migrou por casamento (caso da grande maioria das brasileiras) ou por trabalho permanece trabalhando na faxina ou como babás; quando conseguem alguma educação mais formal, em geral é uma formação técnica. A acumulação de capital social e cultural garante de algum modo uma melhor formação da geração seguinte; entretanto, não podemos afirmar que estas estarão inseridas no mercado de trabalho nem em que áreas isso será possível.

A pastora afirma que muitos brasileiras se iludem com a Europa que vão encontrar e que saem do Brasil bastante despreparados: *“Eu oriento aqui a estudar (inglês), falo para economizar principalmente para se manter o estudo, que os alemães são muito pontuais. Que não tem essa de enrolar como os brasileiros, e que não vão ter vida fácil, que vão ter que suar também. Eu foco muito isso pra eles e se querem muito ir, tem que terminar o segundo grau e já com o curso de inglês para não chegarem perdidos. Porque sabendo a fala e a escrita, conseguem se adaptar lá mais facilmente. Também falo sobre a cultura, a comida e o inverno. Falo que lá é bem diferente, que o jovem com dezoito anos tem liberdade para ir morar sozinho. Que é diferente do Brasil que tem mãe para dar comidinha na boca, passar roupa e que lá terão total independência, que deverão saber usar para não se perder. Aqui no Brasil aos dezenove anos é: Você não vai casar não? Vai ficar pra titia com vinte e vinte e cinco?”*

Mesmo enfatizando a ideia de casamento, honra e um certo tipo de modelo feminino que a mulher brasileira deve ter diante do alemão, seu aprendizado em psicologia²⁰ e sua experiência atendendo às mulheres brasileiras na Alemanha mostram que o estudo é o melhor que a migração pode trazer a elas, pois a experiência de viver fora e de vencer as barreiras culturais leva o sujeito à independência e a suportar as adversidades. Neste sentido, o uso da imagem feminina de Débora do Antigo Testamento, da juíza e da guerreira invencível, ilustra este modelo de gênero que circula pelo whats app.

Machado (2005) mostra que as mulheres são o grupo mais representativo entre os evangélicos, e mesmo em algumas igrejas como a Universal do Reino de Deus, Evangelho Quadrangular e Deus é Amor é grande a desproporção entre os sexos; no cômputo geral, pode-se afirmar que o pentecostalismo tem uma forte expressão feminina. A autora afirma que a *“perspectiva de gênero me leva a acrescentar que a opção de ingressar nesse movimento religioso resulta de experiências bastante diferenciadas dos homens e das mulheres e pode produzir modificações nas relações de gênero”* (2005, p. 388). Isto é, em linhas gerais, os homens buscam a comunidade religiosa em situações que põem em ameaça a identidade masculina predominante na sociedade; no caso das mulheres, elas se dispõem como guardiãs de todos que integram a família, buscando os grupos confessionais sempre que um dos seus familiares estiver em dificuldades (op. cit., p. 389). Nas falas das brasileiras na Alemanha com a pastora virtual via whatsapp, os problemas familiares são o centro das questões, mas, conforme vimos, estes se imiscuem com os entres migratórios. No pentecostalismo, há um grande estímulo a que os homens se preocupem também com a família, aderindo de certo modo às formas de conduta e às qualidades tradicionalmente alocadas ao gênero feminino (preocupação com a educação dos filhos e bem-estar da família), o que pode gerar relações um pouco mais igualitárias. No contexto brasileiro, isso talvez faça sentido, mas não propriamente no contexto alemão, em que a grande maioria das mulheres são casadas com alemães, que em geral não praticam a mesma religião.

²⁰ A pastora tem a formação universitária incompleta, porém julga que a sua prática religiosa teria maior eficácia se pudesse voltar a fazer a faculdade; como ela mesmo afirmou, nem tudo é o diabo; muitas vezes, a depressão, a bipolaridade devem ter outro conhecimento auxiliar que pudesse ajudá-la na sua prática missionária.

Mas, no caso analisado, o uso da imagem da guerreira Débora reforça uma imagem feminina forte e autônoma. Neste sentido, os conselhos da pastora estimula o processo de autonomização das mulheres diante dos seus maridos e filhos. E trata-se de uma autonomia pela educação e pelo trabalho, que não se deixa acomodar no casamento. Uma imagem feminina sólida é fundamental para uma conquista diária de uma autoridade moral e para o fortalecimento da autoestima, o que pode ampliar as possibilidades de as mulheres desenvolverem atividades extradomésticas e as redes de sociabilidade, buscando dirimir de algum modo o duro processo de integração à sociedade alemã. Muitas vezes, isso não resulta numa autonomia plena, mas há uma clara consciência das sutilezas e dos entraves do processo migratório e de como devem incansavelmente negociar este processo no interior das realidades das famílias que constroem na Alemanha (maridos e filhos) e as que deixaram no Brasil (pais, irmãos e demais parentes).

Conclusão

Este trabalho analisa de que modo as redes religiosas católicas são importantes no projeto migratório de muitos latinos-americanos para a Alemanha, em especial dos brasileiros. E de que modo os brasileiros, em especial as mulheres, que pertencem às igrejas pentecostais se utilizam dos serviços da internet para serem atendidos e terem apoio emocional e espiritual dos seus pastores, em especial, o caso das brasileiras que utilizam o whats app. E de que modos estas redes pentecostais se organizam para atender os migrantes brasileiros, pois a pastora entrevistada, além de pregar na igreja de um amigo pastor na cidade de Frankfurt na Alemanha, atende as brasileiras, circulando em várias cidades alemãs e passando temporadas em suas casas. Casos de depressão, problemas no aprendizado da língua, uniões em crises, muitas negociações culturais que são postas em xeque nos casamentos mistos e as dificuldades de inserção na sociedade alemã são discutidos entre as fieis e a pastora.

Parte das entrevistas aqui citadas são de brasileiros que passaram pelo Studienkolleg no estado da Renânia. Para estes migrantes, a educação é um dos modos de viabilizar a entrada no país e também uma boa possibilidade de mobilidade social. Vemos, nestas entrevistas, a importância da rede religiosa, tanto para possibilitar acesso à informação para chegarem ao Studienkolleg e ao ensino universitário, como lugar de acolhida e apoio na

condução das adversidades do projeto migratório, enfatizando a escolha de um caminho em que o migrante valorize o estudo como parte das suas escolhas.

O certificado escolar de muitos países não é reconhecido na Alemanha; portanto, para que o migrante possa estudar numa universidade, ele terá que cursar o Studienkolleg. Há dois tipos de Studienkolleg, sendo alguns financiados pelo estado alemão e outros de iniciativa privada.

Neste sentido, a função dos chamados Studienkollegs é a de preparar o aluno durante um ano para ingressar no sistema universitário alemão. Na região estudada, há dois Studienkollegs: um administrado pela igreja luterana (cidade de Bochum), e o outro pela ordem franciscana (cidade de Mettingen). Temos, no Studienkolleg analisado, o atendimento a essa demanda, com a presença de brasileiros e ainda de outras nacionalidades da América Latina (por exemplo, peruanos, venezuelanos). Este Studienkolleg é apresentado como “Luso-brasilianisch” (luso-brasileiro); foi fundado na década de 90 pela Província Franciscana de Santo Antônio do Brasil e, por isso, foi assumido pela Ordem dos Frades Menores²¹. Conforme vimos, a ordem franciscana trabalha em vários projetos de desenvolvimento social no Brasil.

Além do curso de língua portuguesa e de algumas atividades culturais e políticas, que tratam de temas relacionados ao Brasil e à América Latina, a forte presença destes grupos numa pequena comunidade no interior da Alemanha provocou uma série de mudanças no local. O Studienkolleg nesta região é importante para pensarmos um espaço educativo transnacional, no modo como os migrantes se articulam através da rede religiosa construindo um projeto migratório para si mesmos, e quais são as mudanças trazidas para a esfera local tanto no plano social quanto nas formas de sociabilidade e de interação entre alemães, brasileiros e demais latino-americanos.

A escola parece não estar na Alemanha e sim no Brasil, pois é um lugar de conforto para qualquer imigrante brasileiro, pois a mesma tem um ambiente latino, pouco comum à cultura alemã; todos falam com todos, todos dizem bom-dia, e temos a sensação de que estamos em nossa casa. Mesmo com uma estrutura de escola, o Studienkolleg se encontra no terreno dos franciscanos, sendo extensão da igreja e do palácio onde vivem os

²¹ Ver site http://www.ofmsantoantonio.org/?page_id=166, consultado em 01 de outubro de 2016.

padres. Todos se cumprimentam e não existe nenhuma distância entre professores e alunos, algo incomum para as regras de convivência de uma escola ou de qualquer ambiente universitário na Alemanha. A impressão que temos é que não estamos na Alemanha; alguns professores trazem o humor para suas aulas e promovem uma relação de intimidade que só vemos no Brasil. O ambiente tem um ar fraterno e acolhedor que só mesmo a astúcia franciscana pode reconstruir e captar com os anos de convívio entre Brasil e Alemanha. Tem um ar de escola, mas transubstanciada em casa/ igreja. A pedagogia certamente não é moderna, mas será que isso importa para a sua existência?

Se, no princípio, os alunos não querem morar numa cidade microscópica no meio da Alemanha, depois de começarem a estudar lá, passam a viver o que todos chamam “*de experiência única*”, pois convivem com uma diversidade enorme que reúne a América Latina, a África e outras regiões do mundo em alguns metros quadrados. A escola é um daqueles lugares em que se é imediatamente capturado pela atmosfera amigável e simpática, o que de algum modo transcende sua primeira função pedagógica.

Ao mesmo tempo que é alemã, é luso-brasileira, um misto de um lugar entre o étnico e um universalismo em movimento. O fato de muitos franciscanos terem trabalhado nas regiões de onde procedem alguns alunos da escola torna a relação entre ambos de muita proximidade e torna a convivência bastante “*latinizável*”. E cabe lembrar também que muitos frades possuem origem na região nordeste do Brasil, o que torna ainda maior a presença brasileira na atmosfera escolar, não obstante os brasileiros não serem maioria entre os latinos que lá se encontram.

Lembramos que, no plano transnacional, deuses são ao mesmo tempo étnicos e cosmopolitas. Em outras palavras, a ideia de plano transnacional evoca uma vida dupla em que os migrantes vivem uma zona ambivalente que, ao mesmo tempo que possui sua origem étnica, é baseada, reorganizada e readaptada numa nova sociedade, que, por sua vez, é também ressignificada (LEVITT, 2007).

Mesmo que a religião nos conecte com nossas origens, ela transcende as fronteiras do tempo, permitindo a seus adeptos se sentirem parte de uma corrente de memória conectada ao passado, presente e ao futuro (LEVITT, 2007). Neste sentido, a religião é um abrigo imaginário no qual nos sentimos confortavelmente em casa, reunindo os vários sentidos que se conec-

tam à sociedade de origem e à receptora (BASCH; GLICK-SCHILLER; BLANC, 2003).

Redes transnacionais criam novos sentidos e hibridismos na esfera religiosa. E também criam possibilidades de ler a sociedade receptora sob a luz de tais fluxos, transformando-a sob os olhos transgressivos da criatividade e da improvisação (BAHKTIN, 1981) e através do que chamamos de dialética do hibridismo cultural (WEBNER, 1997). Para muitos brasileiros, a escola pode assumir um lugar de pequena babel, próxima a um sentido religioso em que o catolicismo sabe muito bem como aglutinar as diferenças, com sua imensa diversidade, mas também pequena, acolhedora e sensível aos olhos dos migrantes, podendo se tornar um choque para estes quando saem de seu pequeno mundo para a realidade acadêmica alemã e futuramente para o mercado de trabalho.

Fontes

Amt für Statistik Berlin-Brandenburg.

II Conferência das Comunidades Brasileiras no Exterior. Brasileiros no Mundo. Ministério das Relações Exteriores. Brasília, 2008.

UN. Department of Economic and Social Affairs.

Statistisches Jahrbuch.

Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein.

Statistisches Bundesamt. Disponível em: <<http://www.destatis.de>>. 2000-2014.

Statistik Bayern. Available at: <<http://www.statistik.bayern.de/>>.

Associações Brasileiras na Alemanha. Disponível em: <http://www.brasileirosnomundo.mre.gov.br/ptbr/associacoes_brasileiras_no_exterior.xml>.

Província Franciscana de São Francisco do Brasil. Disponível em: <http://www.ofmsantoantonio.org/?page_id=166>.

Referências

ASSIS, G. de O. *Os pequenos pontos de partida: as mobilidades contemporâneas rumo à Europa nesse início de séc. XXI*. Trabalho apresentado na Anpuh. Universidade do Rio Grande do Norte, 2013.

BASCH, L.; GLICK SCHILLER, N.; BLANC, C. *Nations unbound: transnational projects, post-colonial predicaments and deterritorialized nation-states*. Langhorne: Gordon and Breach, 2003.

BAHIA, J. • Deus tem passaporte? Os delicados fios que tecem as relações entre socialização religiosa, educação e motivações migratórias

BAKHTIN, M. *The dialogic imagination*. Four essays. Austin: University of Texas Press, 1981.

BAHIA, J. “Under the Berlin sky: Candomblé on German shores”. In: *Vibrant – Virtual Brazilian Anthropology*, v. 11, n. 2. July to December 2014. Brasília, ABA. Available at <http://www.vibrant.org.br/issues/v11n2/joana-bahia-under-the-berlin-sky-candomble-on-german-shores/>.

CSORDAS, T. *Transnational transcendence: essays on religion and globalization*. Califórnia: University of California Press, 2009.

GUMIEIRO, Fábio. As ordens religiosas e a construção sócio-política no Brasil: Colônia e Império. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 46, p. 63-78, Curitiba, 2013.

HASENBALG, Carlos; FRIGÉRIO, Alejandro. *Imigrantes brasileiros na Argentina: um perfil sócio-demográfico*. Rio de Janeiro, IUPERJ, Série Estudos, 101, 1999.

HERVIEU-LÉGER, D. *O peregrino e o convertido*. A religião em movimento. Petrópolis: Vozes, 2008.

IGLESIAS, T. Fontes franciscanas: os franciscanos na historiografia do Brasil e na história da educação brasileira. In: *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 43, p. 254-267, 2011.

LEVITT, P. *God needs no passport*. Immigrants and the changing American religious landscape. New York, London: New Press, 2007.

LIDOLA, Maria. “Appropriating the ‘Brasilienerin’”. Negotiating belonging and unbelonging in everyday practice in Berlin”. *Zeitschrift für Ethnologie*, 136, p. 379-400, 2011.

LIDOLA, Maria. *Intime Arbeit und Unternehmerschaft brasilianischer Frauen: Aushandlungsräume, Zuweisungspraktiken und Positionierungen in Berliner Waxing Studios*. Berlin. Doctor Thesis, Freie Universität, 2014.

MACHADO, Maria das Dores. Representações e relações de gênero nos grupos pentecostais. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 13(2): 387-396, maio-agosto/2005.

MARCUS, George. Ethnography in/of the World System: the emergence of multi-sited ethnography, *The Annual Review of Anthropology*, n. 24, p. 95-117, 1995.

MAFRA, Clara J. *Na posse da palavra*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2002.

MARTES, Ana Cristina Braga. Os imigrantes brasileiros e as igrejas em Massachusetts. In: SALES, Teresa; REIS, Rossana. *Cenas do Brasil Migrante*. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

PORDEUS JR., Ismael. *Uma casa luso-afro-portuguesa com certeza: emigrações e metamorfoses da umbanda em Portugal*. São Paulo: Terceira Margem, 2000.

PORDEUS JR., Ismael. *Portugal em transe*. Transnacionalização das religiões afro-brasileiras: conversão e performances. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal, Coleção Antropologia Breve, 2009.

ROCHA, C.; VASQUEZ, M. (Orgs.). *The diaspora of Brazilian religions*. Brill, Leiden, 2013.

SALES, Teresa. *Brasileiros longe de casa*. São Paulo: Cortez, 1999.

SHAPIRO, Matan. Apresentação oral no GT 062 – Tradução, conexões e re(criações) culturais das religiões brasileiras na Europa e em outros contextos nacionais. *30a. Reunião Brasileira de Antropologia na Universidade Federal da Paraíba*, de 3 a 6 de agosto de 2016.

SPLIESGART, Roland. “Brazilianische Religionen in Deutschland”. In: KLÖCKER, Michael; TWORUSCHKA, Udo (Orgs.). *Handbuch der Religionen: Kirchen und andere Glaubensgemeinschaften in Deutschland*. Munich: Ergänzungslieferung, v. II, p. 27, 2011.

TORRESAN, Angela Maria de Souza. *Quem parte, quem fica: uma etnografia sobre imigrantes brasileiros em Londres*. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social), Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1994.

ZANINI, M. C. C.; HERÉDIA, V. B. M. Migrantes em terra estrangeira: retorno à terra dos antepassados. In: ASSIS, G. de O.; BENEDUZI, L. F. (Orgs.). *Os pequenos pontos de partida: novos e(i)migrantes rumo à Itália no século XXI*. Curitiba: Editora CRV, 2014, p. 131-145.

WEBNER, P.; MODOOD, T. *Debating Cultural Hybridity*. Multi Cultural identities and the politics of anti-racism. London, New Jersey: Zed Books, 1997.

Uma análise de iniciativas individuais e institucionais para a socialização de estudantes estrangeiros

Isabela Cabral Félix de Sousa

Este trabalho analisa as iniciativas individuais e institucionais para a socialização de estudantes estrangeiros no Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Esta pesquisa foi proposta no intuito de contribuir para os processos educacionais. Pretendeu-se, inicialmente, analisar os incentivos que os estudantes estrangeiros têm para fazer programas no exterior. Neste projeto de pesquisa, o processo é privilegiado. Por exemplo, alguns estudos atuais avaliam não apenas se as mulheres jovens e adultas têm acesso a instituições de ensino e conhecimento, mas também avaliam se existem alterações nestes lugares que podem resultar em sua emancipação (SILVA, 2007; STROMQUIST 2007). No caso deste projeto, foi importante considerar como os alunos experimentam o currículo, visto que

[...] o currículo sempre funcionou tentando, entre outras coisas, subjetivar-nos como sujeitos centrados, para os quais haveria sempre um lugar específico num mundo disciplinar e homogeneamente quadriculado e hierarquizado. Assim, a identidade foi, durante muito tempo, vista como um atributo da “alma” de um sujeito pensado como unitário e estável (VEIGA-NETO, 2002, p. 181).

Os estudantes estrangeiros procuram, através de um programa em outro país, um lugar diferente no mundo. É inegável que a busca dos estudantes depende inicialmente de habilidades pessoais, como coragem, curiosidade, imaginação e paciência. No entanto, além da esfera pessoal, há várias outras para que esta busca se materialize. Concorrem as esferas de prestígio acadêmico e profissional e as ligadas à história, cultura e economia. É importante investir em pesquisas voltadas para entender como estas esferas estão interligadas e como intervir de modo a promover práticas educacionais inclusivas.

Internacionalização nas instituições acadêmicas brasileiras

Globalmente, apesar do rápido aumento do fluxo de mobilidade internacional dos estudantes, este processo é relativamente negligenciado na investigação sobre as migrações (KING; RAGHURAM, 2013). Vem sendo debatido se os estudantes estrangeiros devem ser definidos como migrantes. No entanto, autores como King e Raghuram (2013) argumentam que o tempo de três ou quatro anos para adquirir um diploma universitário se encaixa nas estatísticas convencionais de migração internacional. Além disso, muitos alunos se tornam migrantes.

A mobilidade de estudantes estrangeiros continua a ser impulsionada principalmente pelas sociedades do Norte que recebem muitos estrangeiros e têm cursos mais estabelecidos em nível de pós-graduação (VELHO, 2001). O Brasil ocupa um lugar importante na economia global e atrai estudantes estrangeiros e migrantes. A mobilidade estudantil, muitas vezes, depende da cooperação internacional. No Brasil, a cooperação universitária internacional no século passado centrou-se principalmente na cooperação com países do Norte, como Alemanha, Estados Unidos e França, a chamada cooperação Sul-Norte. No entanto, tem havido algumas iniciativas desde o século XX, mostrando que o Brasil também vem investindo na cooperação Sul-Sul. Por exemplo, desde 1965, existe o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), para estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico, dando oportunidade a estes estudantes para a realização de estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. Na mesma linha, o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado em 1981, oferecendo bolsas de estudo para nacionais de países em desenvolvimento com os quais o Brasil possui acordos, visando formar estudantes em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado). Com isto, muitos estudantes internacionais da África, América Latina, Caribe e Ásia se beneficiaram destes programas brasileiros.

No geral, a internacionalização da universidade brasileira sempre existiu, mas desde 1998 ela tem sido promovida pela UNESCO e também por mudanças internas nas instituições de ensino, novas regras do mercado e aumento do número de estudantes internacionais (ZAMBERLAM; CORSO; BOCCHI; FILIPPIN; KÜLKAMP, 2009).

No século XX, outras iniciativas no Brasil com os países em desenvolvimento também merecem atenção. Zamberlam, Corso, Bocchi, Filippin e Külkamp (2009) relatam que, no século passado, nos anos 80, foi criada a Agência Brasileira de Cooperação contando com o apoio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), e, nos anos 90, surgiu a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desde 2001, a abordagem brasileira para a cooperação universitária Sul-Sul tornou-se proeminente. De fato,

[h]oje existe na política externa do governo brasileiro um maior incentivo também para a cooperação Sul/Sul, isto é, com Índia, China e África; também com países de língua portuguesa e com a América Latina. As políticas de cooperação privilegiam mais os projetos institucionais do que as solicitações individuais e abrangem não somente o desenvolvimento da pesquisa acadêmica, mas também a pesquisa aplicada para, por exemplo, a geração de saberes e desenvolvimento industrial (KRAWCZYK, 2008, p. 46).

Além do incentivo à internacionalização em instituições acadêmicas já existentes, a política do governo brasileiro vem também criando novas instituições com conceitos de integração em nível regional e internacional. Exemplos são: a Faculdade União das Américas (Uniamérica), em operação desde 2001, expressando um processo de unificação; a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), fundada em 2007, em Foz do Iguaçu, e a Universidade de Integração Luso-Afro Brasileira (Unilab), que abriu, em 2010, no Estado do Ceará.

No entanto, vale lembrar que a cooperação internacional brasileira Sul-Norte continuou a ocorrer, incentivando estudantes, professores e pesquisadores para realizar programas e estágios fora do Brasil. Tanto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), fundados em 1951, vêm construindo um papel importante na promoção da educação e desenvolvimento de pesquisas no Brasil e no exterior. Uma experiência muito recente na promoção da mobilidade internacional dos brasileiros é o programa Ciência sem Fronteiras, lançado em 2011, que incentivou tanto a graduação como a pós-graduação e foi apoiado pela CAPES, CNPq e Departamentos de Ensino Superior e Educação Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). Este programa também incentivou atividades de trabalho no Brasil com a vinda de pesquisadores internacionais.

No campo da saúde, o Brasil tem desempenhado um papel preponderante na formação dos profissionais de saúde de outros países para a cooperação Sul-Sul, especialmente com os países do Sul e da África (PIRES-ALVES; PAIVA; SANTANA, 2012). Almeida Campos, Buss, Ferreira e Fonseca (2010) discutem em detalhe como esta cooperação tem feito esforços para construir um desenvolvimento sustentável que englobe a formação de recursos humanos, capacitando a organização e o desenvolvimento institucional. É importante notar que, enquanto o Brasil tem um papel de destaque na saúde para outros países, também precisa investir mais em profissionais de saúde do próprio país. Nesta área, alguns investimentos têm sido feitos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que tem promovido a ida de brasileiros para ter experiências fora do Brasil, como tem trazido estudantes estrangeiros de outros países para estágios no Brasil.

Desafios da internacionalização das instituições de ensino

A mobilidade das pessoas gera necessidades de reflexões e ações, fruto também do reconhecimento cada vez maior do pluralismo das sociedades. Para atender democraticamente a diversidade, os espaços educacionais, como outros, precisam de profundas modificações. É neste cenário que o interculturalismo convida para a troca e interação sendo comumente entendido no campo educacional como uma atividade que envolve um projeto educacional. No entanto, esta proposta pedagógica, da educação intercultural, está longe de ser uma tarefa simples.

Com a crescente internacionalização das universidades e institutos de pesquisa de todo o mundo, surgem novos desafios. Os desafios da mobilidade internacional dos estudantes são tanto individuais como institucionais.

Em termos individuais, existem muitos desafios para ambos os membros da sociedade de origem como a de acolhimento. Todos os atores sociais precisam aprender a valorizar o “Outro”, demandando a abertura para a reformulação de estereótipos e preconceitos construídos culturalmente em relação a diferentes grupos (SOUSA, 2004). Para Cambi (2001), é preciso abandonar o paradigma da identidade autocentrada e promover uma cultura de descoberta da diferença e da alteridade. Da mesma forma, Dusi (2000) considera que a pedagogia intercultural deve ir ao encontro do “Ou-

tro” e desenvolver uma sensibilidade de lidar com a diversidade cultural contemporânea. Assim, em todas as interações sociais e no currículo em ação, há necessidade que os atores envolvidos (professores, funcionários, trabalhadores e alunos) valorizem e respeitem as diferenças, sejam estas de etnia, classe social, sexo, idade, religião e nacionalidade.

Institucionalmente, o currículo precisa de ajustes. Moreira e Macedo (1999) insistem na necessidade de as instituições adotarem um currículo cosmopolita, que promova a participação de relações abertas para o “Outro” numa perspectiva de valorização do culturalmente diverso. O currículo pode ser concebido e praticado como um espaço para o intercâmbio cultural. Assim, os conteúdos do currículo devem priorizar saberes que possam construir uma sociedade mais democrática. Este não é o caso do currículo na área da saúde no Brasil, que costuma ter uma acentuada ênfase na tecnologia, conhecimentos e procedimentos a custos elevados em detrimento dos cuidados primários de saúde das populações (ALBUQUERQUE; BASTISTA; TANJI; MOÇO, 2009). É preciso considerar, assim, os problemas éticos desta ênfase na continuidade de uma mentalidade elitista.

A adequação dos currículos às exigências dos países de origem dos estudantes estrangeiros sempre foi questionada. De fato, os programas educacionais atendendo estrangeiros raramente têm coordenado suas políticas para as necessidades dos países de origem destes estudantes. Portanto, Vizzentini (2005), ao discutir o processo de internacionalização das universidades, salienta a necessidade de reciprocidade na cooperação acadêmica para evitar a colonização na troca. Marrara (2007), ao fazer uma avaliação dos programas de pós-graduação no Brasil, distingue entre duas formas diferentes de internacionalização, uma ativa e outra passiva. A forma ativa se refere a processos que levam a instituição brasileira a se tornar um centro, a forma passiva, não.

A cooperação internacional deve ter lugar numa base de igualdade, considerando a contribuição dos programas para os seus alunos, e vice-versa. Isto é importante para os estudantes que podem tanto vir a regressar ao país de origem como podem tornar-se futuros migrantes contribuindo para outros países.

Uma perspectiva cosmopolita é necessária para todos os atores sociais (professores, funcionários, trabalhadores e alunos) neste mundo globalizado. Mol (2011) cita vários estudos que concluem que estudar no exterior

pode influenciar a migração e aspiração de futuro para diferentes trabalhos. E Robertson (2008) realizou um trabalho exaustivo investigando as subjetividades dos alunos que se tornam migrantes na Austrália, observando que para alguns destes buscar ser um estudante estrangeiro funcionava como uma estratégia racional para a migração.

Além disto, as experiências dos estudantes em qualquer programa podem estar além ou aquém das expectativas iniciais. Se as expectativas dos estudantes estrangeiros têm o potencial de serem idealizadas, também o processo de se tornar um estudante estrangeiro pode não ser bem planejado e depender de oportunidades econômicas.

As diferentes experiências dos estudantes influenciam as expectativas para o estudo no contexto brasileiro. Como em qualquer sistema de ensino, sempre há uma hierarquia para os programas almejados, e muitos estudantes se submetem à opção mais acessível para atingir seus objetivos. Portanto, as aspirações dos estudantes podem, de maneira geral, não ser diretamente vinculadas aos cursos em que estão matriculados. Andrade e Teixeira (2009), em uma pesquisa no sul do Brasil, mostram como quase a metade dos alunos não escolhe a sua primeira opção de estudos, priorizando a oportunidade de obter um diploma universitário. Além disto, embora as novas tecnologias tornem possível ter mais informações sobre os programas através de seus sites institucionais, é comum que informações necessárias não estejam disponíveis.

Apesar de todas as dificuldades, Mazza (2011), em sua pesquisa com estudantes internacionais da Universidade de Campinas, revela que o sonho de estudar no exterior ajuda a superar as dificuldades relacionadas com a discriminação e os processos desiguais. Garcia e Goes (2010), em um estudo de estudantes estrangeiros da Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe na Universidade Federal do Espírito Santo, enfatizam a dificuldade de formar amizades com brasileiros e propõem o desenvolvimento de programas para integrar estes estudantes dos pontos de vista científico, cultural e social. Nogueira (2013), por sua vez, em um estudo de estudantes internacionais na Paraíba, descobriu que eles não relatam muita dificuldade na adaptação no Brasil, mas a autora discute a experiência ambígua da hospitalidade brasileira vivida por estes estudantes.

Os estudantes estrangeiros inegavelmente dependem do apoio simbólico e material recebido antes e durante a sua estada no Brasil. A nature-

za e duração do apoio financeiro, por sua vez, influenciam a integração e desempenho acadêmico dos alunos. Gusmão (2011) define três diferentes apoios para estudantes africanos no Brasil: o do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), o dos governos dos países e o das famílias. Também os diferentes atores sociais de instituições acadêmicas, religiosas e consulares podem vir a desempenhar um papel importante na integração dos alunos estrangeiros.

Outra dimensão importante sobre a mobilidade estudantil é que ela é também pensada como um mercado no qual algumas instituições vêm competindo por estudantes. Isto se deve também à crescente ênfase sobre a contribuição econômica e cultural da presença de estudantes estrangeiros em um país anfitrião. De fato,

[m]ais do que nunca, a atração de estudantes internacionais passa a representar divisas resultantes da imposição de taxas de inscrição e anuidades, despesas que os estudantes (por meio de bolsas de estudo ou investimento proveniente das respectivas famílias) precisam arcar (transporte, habitação, alimentação, saúde, lazer, etc.) durante o *séjour* de estudo; sem desconsiderar o potencial de promover o país de acolhimento (língua, cultura, interesses políticos e econômicos etc.) no país de origem, ao término da formação (LIMA; MARANHÃO, 2009, p. 587).

O fato dos estudantes estrangeiros serem provenientes de várias nações com experiências linguísticas, culturais, econômicas e sociais muito diferentes torna-se um grande desafio tanto para trabalhar o currículo como para promover interações apropriadas para todos os participantes. Apesar de todos os atores sociais poderem ter dificuldades em viverem estes desafios, os estudantes estrangeiros podem ser mais vulneráveis que os nacionais no enfrentamento destes.

Liberdade e educação

Ao repensar a educação formal, é importante lembrar que é somente no final dos anos 60 que o termo educação não formal foi criado, embora já existissem processos educacionais fora da escola (LABELLE, 1982). A classificação entre educação formal, não formal e informal é, sem dúvida, uma forma de reconhecimento do papel central que todos os tipos de aprendizagem podem desempenhar na vida das pessoas (COOMBS, 1985). No entanto, a educação formal continua a ser a mais valorizada socialmente. Costuma também ser no contexto da educação formal que os estudantes estrangeiros recebem vistos para estar em outro país.

No entanto, é na educação não formal que mudanças de transformação social têm sido pensadas. Fink (1992) explica que esta forma de educação foi concebida como um lugar de atividade educacional fora da educação formal com o objetivo de proporcionar conhecimento específico para alguns subgrupos de uma sociedade. Segundo ela, a educação não formal apareceu na América Latina na década de 1960 para atender às necessidades educacionais dos pobres e marginalizados, como as mulheres adultas jovens, que não estavam sendo cumpridas pela escolaridade. Fink (1992) afirma ainda que a educação não formal e educação popular são normalmente confundidas na literatura. A autora faz uma distinção explicando que, por um lado, a educação não formal pode ser executada através do governo nacional, organizações não governamentais (ONGs) e organizações nacionais na América Latina visando ao crescimento individual e desenvolvimento de competências técnicas específicas. Por outro lado, a educação popular é destinada a ir além do desenvolvimento individual e funcionar como um meio de transformação social. Este tipo de educação tem utilizado o quadro conceitual das práticas de Paulo Freire e atividades educacionais onde o papel do educador é de um moderador dos conhecimentos. Para Freire (1981, p. 29), o educador deve estar: “[...] na posição humilde que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo”. Gohn (2006) afirma que a educação não formal pode preparar os cidadãos e ajudar as pessoas a construir uma identidade coletiva, promovendo a autoestima e autonomia do grupo. Assim, a educação não formal pode vir a ter especial relevância para os estudantes estrangeiros, sendo potencial que merece ser mais explorado.

Labelle (1982) propõe que a diferença entre os tipos de educação (formal, não formal e informal) deve ser no que predomina em termos de aprendizagem e enfatiza que estes tipos podem existir concomitantemente, algumas vezes em concordância e outras em dissonância. Embora seja na educação não formal onde seja mais possível haver iniciativas de transformação social, é importante ressaltar que nem todas as formas de educação não formal conduzem necessariamente à emancipação. Em outras palavras, a natureza de uma educação não formal libertadora é aquela que nunca pode impor e que negocia conteúdos e atividades. É aquela em que professores e alunos participam de atividades que promovem novas definições e ações para a construção de um novo mundo social. De fato, Freire (1994) explica

que o educador que é progressista deve ser democrático na programação dos conteúdos e na forma de ensinar. Freire (1994) esclarece ainda que a escolha prévia pelo educador de temas a serem discutidos em uma aula não é ruim em si mesma, mas sempre deve haver discussões dos temas trabalhados pelos alunos e pelo professor.

Outra forma de pensar uma educação libertadora é aquela que se assemelha a uma educação inovadora na qual “[...] o professor não deve julgar os conceitos de estudantes, mas concentrar-se na forma integral na qual os alunos geram e desenvolvem ideias” (THORSTEINSSON; DENTON, 2003, p. 173; minha tradução). No estudo de Havelock (1970), a educação inovadora pode depender de agentes de mudança. Portanto, a educação inovadora pode ter potencial libertador dependendo de como ela é promovida pelos atores sociais envolvidos, como professores, administradores e estudantes.

Metodologia

A metodologia utilizada é a naturalista qualitativa, inspirada na Antropologia e Sociologia (WILLIAMS, 1986). Foi escolhida uma metodologia dando voz às pessoas envolvidas. De acordo com Patton (1987), o processo de avaliação se concentra em como este é percebido pelas pessoas. O autor insiste que a metodologia qualitativa naturalista é apropriada para investigar os programas educativos em detalhe e propor melhorias aos mesmos. Vale a pena mencionar que se entende por um estudo detalhado o que busca entender o processo, ou seja, as informações disponíveis sobre o assunto onde o estudo é realizado.

Foram estabelecidos contatos com os gestores trabalhando para o Programa de Estudantes – Convênio Graduação (PEC-G) na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estes relataram sobre o acompanhamento que fazem os estudantes estrangeiros. As entrevistas foram realizadas com os estudantes estrangeiros depois que foram explicitados os objetivos da pesquisa. Aos que desejaram participar, foi pedido uma assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As entrevistas seguiram um roteiro com perguntas semiestruturadas. As questões abordadas incluíram educação no país de origem, modos de vida de estudante, incentivos e oportunidades, mercado de trabalho, interesses e cursos acadêmicos e profissionais no exterior e no Brasil. Os objetivos específicos foram:

Um olhar sobre as diferenças: a interface entre projetos educativos e migratórios

- investigar a experiência acadêmica antes e durante o curso no Brasil;
- analisar se e como a experiência de ficar no Brasil contribui para a formação de estudantes estrangeiros, ou seja, a aquisição de competências pessoais profissionais e acadêmicas;
 - analisar as possibilidades e os limites da integração social dos estudantes estrangeiros;
 - considerar se os estudantes de graduação participam ou participaram em projetos de investigação científica e de extensão durante o ano letivo;
 - investigar os tipos de bolsas de estudo recebidos pelos estudantes estrangeiros.

O critério de inclusão para os sujeitos desta pesquisa foi o de serem estudantes estrangeiros matriculados em programas de estudo do Centro de Ciências de Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Foi utilizada a análise de conteúdo. Chizzotti (1991) insiste que os procedimentos de análise de conteúdo podem ser muito diversificados e inovadores. Bardin (1977) também cita entre as possibilidades de análise de conteúdo a categorial temática que foi escolhida por ser a técnica de análise de conteúdo mais antiga, rápida e eficaz para discursos diretos.

Resultados

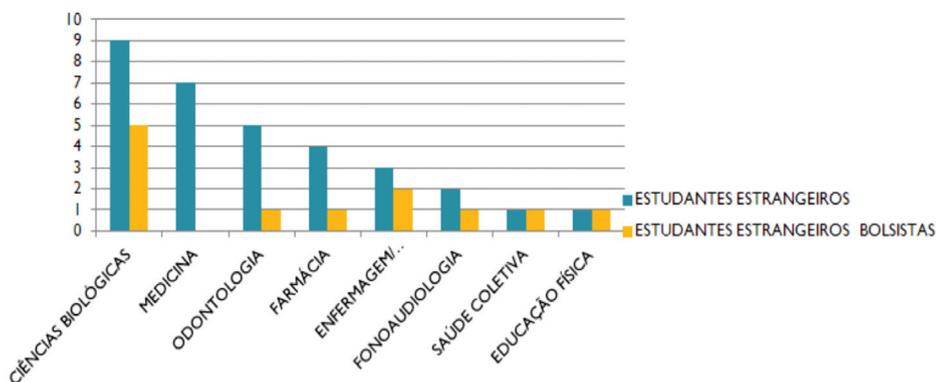
No ano de 2012, foram feitas reuniões com gestores e estudantes estrangeiros, e em 2013 e 2014 foram realizadas conversas com duas egressas do curso de Biologia que se tornaram centrais como informantes para esta pesquisa. A coordenação do programa PEC-G gentilmente forneceu em 2012 uma lista de 32 estudantes estrangeiros inseridos no primeiro semestre acadêmico em cursos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Estes estudantes eram nascidos nos seguintes países: Angola (5), Bolívia (1), Cabo Verde (13), Colômbia (1), Congo (2), Guiné-Bissau (1), Haiti (2), Moçambique (1), Paraguai (2), Peru (1), Quênia (1), São Tomé e Príncipe (1) e Togo (1). Os estudantes estavam matriculados nos seguintes cursos: Ciências Biológicas – Modalidade Médica (1), Ciências Biológicas (2), Ciências Biológicas – Microbiologia e Imunologia (6), Enfermagem e Obstetrícia (3), Farmácia (4), Fonoaudiologia (2), Educação Física (1), Medicina (7), Odontologia (5) e Saúde Coletiva (1). Havia mais moças estrangeiras (23) do que rapazes estrangeiros (9) neste Centro.

Deste grupo de estudantes, oito moças e quatro rapazes tinham recebido algum tipo de bolsa. Estas bolsas são dadas aos alunos para a experiência de iniciação científica que inclui a participação em projetos de pesquisa ou para suprir dificuldades financeiras dos mesmos.

Em 2012, dos 32 alunos estrangeiros do Centro de Ciências da Saúde, 12 possuíam algum tipo de bolsa do Brasil. Segunda a lista, as modalidades de bolsas brasileiras distribuídas para os alunos eram as do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), as do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica que podiam ser tanto da Universidade Federal do Rio de Janeiro como do próprio CNPq; Projeto Milton Santos de Acesso ao Ensino Superior (PROMISAES); e a bolsa por mérito, cujo nome já indica um bom desempenho acadêmico.

Na disposição de bolsas por cursos de graduação, é o curso das Ciências Biológicas que tem mais estudantes estrangeiros. A distribuição na Tabela 1 pode ser explicada por muitos fatores, tais como: poucas escolhas dos professores por alunos estrangeiros, número reduzido de vagas para bolsistas de maneira geral e competitividade dos professores por bolsas em todas as áreas do conhecimento.

Tabela 1: Nome do curso, estudantes estrangeiros e estudantes estrangeiros bolsistas



tórias de uma moça e um rapaz (SOUSA, 2013). A escolha destas narrativas se deve ao fato dos dois, na ocasião, estarem terminando o mesmo curso das Ciências Biológicas – Microbiologia e Imunologia e pelo acesso dos

mesmos a bolsas de iniciação científica, que é valorizada no percurso acadêmico. A primeira trajetória é a de uma moça de 22 anos que veio de Cabo Verde. Ela estava terminando seus estudos em Microbiologia. Ela tem um irmão no Brasil que veio antes para estudar Medicina e os pais que estudaram em Portugal. Embora ela não viva mais com o irmão, pois o mesmo está morando com a namorada brasileira, sua mãe fica feliz que ela more na mesma cidade e país de seu irmão. Ela contou que soube no Ensino Médio da possibilidade de ter uma bolsa do seu país para estudar Microbiologia no Brasil ou Biologia Marinha em Las Palmas.

Estou feliz com a oportunidade de ter estudado aqui e vivido no Brasil. Amadureci e tenho mais responsabilidade. Eu repeti uma disciplina no primeiro período, mas depois eu tive a bolsa de iniciação científica no Brasil por três anos e meio, e apresentei trabalhos nas jornadas. Apesar de ter gostado do curso, esperava que fosse mais prático e ligado à possibilidade de profissionalização na indústria e menos à pesquisa. Continuo querendo estudar Biologia Marinha, que era minha primeira opção, e talvez ainda Artes ou Teatro. A minha integração no Brasil se deu no laboratório em que atuo. Agora não tenho mais bolsa. Eu também perdi uma única oportunidade de conhecer outros estudantes estrangeiros fazendo outros cursos, quando iniciei em 2009 meus estudos de graduação. Fui convidada pela coordenação dos alunos de PEC-G para uma reunião para todos nós, mas eu tinha aula na hora desta reunião e não podia faltar à aula. Eu tenho agora bolsa de Cabo Verde.

A segunda trajetória é de um rapaz de 26 anos de Angola. Este estava se formando em Microbiologia e cursando simultaneamente como ouvinte Administração Hospitalar na pós-graduação. Ele também teve uma bolsa do seu país e disse:

Eu inicialmente pensei em ir para Grécia, mas comecei a pensar em vir para cá pelo clima e pela facilidade da língua para mim. Não tive muito apoio da minha mãe que não queria que eu saísse de lá, mas tive a bolsa de Angola para vir. Aqui conheci outros estudantes estrangeiros na comemoração universitária chamada de mês da África. A Microbiologia era minha primeira opção, mas inicialmente tive muitas dificuldades acadêmicas e pensei em trocar para Administração. Só que não é fácil trocar de curso. Aí, tive muito apoio de professores e colegas. Aos poucos, consegui superar as dificuldades... Eu tive quatro anos de bolsa daqui, dos quais os dois últimos foram os de iniciação científica. Tive que fazer uma escolha difícil que foi a de mudança de área na Biologia e aí troquei de laboratório. Agora vejo com otimismo a minha vida profissional. Gostaria muito de ter a oportunidade de retornar e fazer a pós-graduação no Brasil em Biologia Molecular através do PEC-PG ou de ter outra oportunidade em outro local.

As narrativas acima mostram como a mobilidade internacional estudiantil se entrelaça com fatores pessoais, incentivos familiares, modelos profissionais, oportunidades e redes sociais. Estas narrativas apontam para conquistas e dificuldades de uma moça e um rapaz de países diferentes, estudando no mesmo curso. Elas também evidenciam como os dois alunos avaliam positivamente suas experiências.

Embora os dois tenham tido incentivos para se inserir no mundo da ciência, é o rapaz e não a moça quem parece estar muito mais identificado com a possibilidade de fazer pós-graduação. Na área da Biologia no Brasil vem ocorrendo também a maior predominância feminina (GUEDES, 2008) e algum aumento do prestígio das mulheres (CABRAL, 2006).

Há também no Brasil, como em outros países, a discriminação em termos de áreas do conhecimento. As jovens mulheres continuam a escolher as áreas que são mais socialmente aceitáveis para universo feminino tradicional, e que redundam em menos prestígio e poder econômico. Assim, resta saber como criar no currículo outros estímulos mais decisivos, durante e após a graduação, para que esta e tantas outras moças se identifiquem mais com a academia. A concepção e a prática da ciência ainda são marcadamente masculinas (RATHGEBER, 1998).

De modo geral, as percepções de estudantes entrevistados vindos de Angola, Bolívia e Cabo Verde eram as seguintes: há dificuldade de moradia; falta alojamento; falta transporte público adequado; há dificuldade com a língua portuguesa; há dificuldade nas disciplinas, principalmente no início; falta um sistema de saúde, de fato, universal no Brasil; há maior facilidade de integração com colegas da nacionalidade de origem do que com os brasileiros; há oportunidade de bolsas para vir estudar no Brasil; há ajuda de professores e colegas.

Os gestores falaram sobre pensamentos que circulam sobre a vinda de estrangeiros: há poucos professores sensibilizados com a questão dos alunos estrangeiros; há maior aproximação dos estudantes estrangeiros com os professores e funcionários do que com outros alunos; há impossibilidade de obter alojamento para estrangeiros; a dificuldade no português é limitante para a comunicação e para o aprendizado; e que deveria haver flexibilização da grade curricular no início do curso para dar conta dos diversos processos vividos pelos estudantes como a ambientação, que inclui busca de moradia e ajuste ao novo bairro e à cidade.

As egressas do curso de Biologia enfatizaram que os locais de moradia dos estrangeiros costumam ser distantes da universidade e dos colegas brasileiros; a locomoção é difícil e cara para todos, mas principalmente para os estrangeiros; há isolamento dos alunos estrangeiros por timidez e introspecção; há dificuldade de socialização porque o curso é integral, havendo necessidade na grade curricular de tempos vazios para a socialização e para grupos de estudos; o culto evangélico é o que explicaria a aproximação dos estrangeiros funcionários com alunos estrangeiros; e que havia alguns estudantes que pensavam que o governo brasileiro deveria investir mais nos próprios brasileiros do que trazendo estrangeiros.

Embora existam algumas importantes ações dos gestores para promover a integração dos estudantes acompanhando os mesmos nos casos de problemas de nota, documentação e visto, há outras necessidades dos alunos estrangeiros. Parece que as reuniões com alunos estrangeiros fora da grade curricular, e em outros espaços da universidade, não acontecem na frequência necessária. No caso da Fundação Oswaldo Cruz, por exemplo, uma estratégia inclusiva promovida por gestores foi o *Fiocruz Acolhe* de 2015, na qual os trabalhadores e estudantes brasileiros foram convidados a discutir os problemas da instituição junto com os estrangeiros (SOUSA, 2015; SOUSA, 2016). De fato, uma das propostas em Psicologia Social (GOLDSTEIN, 1983) para tentar mudar a percepção dos sujeitos é a de colocar os grupos em conflito para conversarem.

Embora não houvesse menção de nenhum grande conflito relatado entre estudantes estrangeiros e brasileiros nesta pesquisa sobre alunos do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro, o fato de alguns destes últimos não entenderem muito o motivo dos estrangeiros receberem bolsas brasileiras demonstra uma tensão. Este fato pode ser importante pauta para discussão e demonstra que a necessidade financeira é uma dificuldade em comum. Portanto, parece fundamental pensar nos problemas em conjunto a fim de contribuir para as mudanças necessárias em receber e apoiar novos estudantes brasileiros e internacionais.

São promissores os relatos de que há ações dos próprios alunos para superar algumas dificuldades, sejam eles brasileiros ou estrangeiros, em termos de ajuda mútua em grupo de estudos, ajuda financeira e indicações tanto de moradia como de emprego.

Conclusões

As estratégias para fomentar uma educação inclusiva para estudantes estrangeiros dependem de mudanças individuais e institucionais. Para isto, as vozes de todos os atores sociais devem ser valorizadas. É essencial que todos (professores, administradores, trabalhadores e estudantes brasileiros) possam ser sensibilizados e capacitados para acolher os estudantes estrangeiros e que estes, por sua vez, também, sejam movidos a entender mais da cultura brasileira e dos limites e possibilidades das instituições brasileiras como as de educação e saúde.

As atividades de planejamento de educação não formal na universidade para integrar estudantes estrangeiros não podem ser pontuais ou esporádicas. Para trabalhar pedagogicamente com as diferenças, o planejamento educacional deve promover a participação de todos nas políticas relacionadas à acolhida dos estrangeiros. Uma destas possibilidades, sugeridas por uma brasileira egressa neste estudo, é a inclusão de espaços de integração social e de grupos de estudo que não coincidam com as atividades da grade curricular. Assim, o currículo, entendido de maneira ampla, deve ser aberto a valorizar espaços vazios, facilitando outras possibilidades de atividades.

O impacto sociocultural frente às diversidades foi relatado por todos. Portanto, é essencial que o currículo em ação seja de fato permeado pelo respeito às diversas culturas de modo a se tornar mais inclusivo. O respeito às diferenças e ao reconhecimento da identidade cultural passa por todas as formas educacionais. O currículo formal precisa também ser mais flexível a fim de atender os processos iniciais de adaptação e integração dos estudantes. Isto significa promover encontros com os estudantes para negociar o currículo. Além disto, é importante, e quando necessário, que os estudantes tenham acesso ao apoio psicológico e orientação de conteúdos.

No campo da pesquisa, novas investigações podem ser realizadas para melhor compreender o que está sendo construído por estudantes estrangeiros, juntamente com os brasileiros, dentro e fora da universidade e para além das fronteiras concretas, valorizando as interações também por internet. Todas as pessoas podem atuar num processo mútuo de construir o reconhecimento do “Outro”. As pesquisas podem ajudar também em apontar lacunas para o estabelecimento de políticas universitárias que procurem construir um currículo que integre as diferenças culturais de todos.

Referências

- ALBUQUERQUE, V. S.; BATISTA, R. S.; TANJI, S.; MOÇO, E. T. M. Currículos disciplinares na área de saúde: ensaios sobre saber e poder. *Interface Comunicação-Saúde-Educação*, 13(31), p. 261-272. 2009.
- ALMEIDA, C.; CAMPOS, R. P.; BUSS, P.; FERREIRA, J. R.; FONSECA, L. E. A concepção brasileira de “cooperação Sul-Sul estruturante em saúde”. *RECIIS – R. Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, 4 (1), p. 25-35. 2010.
- ANDRADE, A. M. J. de; TEIXEIRA, M. A. P. Adaptação à universidade de estudantes internacionais em um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10 (1), p. 33-44. 2009.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.
- CABRAL, C. G. Pelas telas, pela janela: o conhecimento dialogicamente situado. *Cadernos Pagu* 27, p. 63-97, 2006.
- CAMBI, F. *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carocci. 2001.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisas em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez. 1991.
- COOMBS, P. H. *The world crisis in education. The view from the eighties*. New York: Oxford University Press, 1985.
- DUSI, P. *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultural*. Milano: Vita e Pensiero, 2000.
- FINK, M. Women and popular education in Latin America. In: STROMQUIST, N. (Ed.). *Women and education in Latin America: knowledge, power and change*. Colorado: Lynne Rienner Publishers, p. 171-193, 1992.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- GARCIA, A.; GOES, D. C. Amizade de estudantes africanos residindo no Brasil. *Psicologia: Teoria e Prática*, 12 (1), p. 138-153. 2010.
- GOHN, M. G. Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 14, p. 27-38. 2006.
- GOLDSTEIN, J. H. *Psicologia social*. Rio de Janeiro: Guanabara Dois, 1983.
- GUEDES, M. C. A presença feminina nos cursos universitários e nas pós-graduações: desconstruindo a ideia da universidade como espaço masculino. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, 15, p. 117-132, 2008.
- GUSMÃO, N. M. M. de. Na terra do Outro: presença e invisibilidade de estudantes africanos no Brasil, hoje. *Dimensões*, 26, p. 191-204. 2011.
- HAVELOCK, R. G. *A Guide to Innovation in Education*. Publications Division, Institute for Social Research, Ann Arbor, Michigan, 1970.

KING, R.; RAGHURAM, P. International student migration: mapping the field and new research agenda. *Population, space and place*, 19, p. 127-137. 2013.

KRAWCZYK, N. R. As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul. *Jornal de Políticas Educacionais*, 4, p. 41-52. 2008.

LABELLE, T. Formal, non-formal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28 (2), 159-175. 1982.

LIMA, M. C.; MARANHÃO, C. M. S. de A. O sistema de educação superior mundial: entre a internacionalização ativa e passiva. *Avaliação*, 14 (3), p. 583-610. 2009.

MARRARA, T. Internacionalização da Pós-Graduação: objetivos, formas e avaliação. *RBPB*, Brasília, 4 (8), p. 245-262. 2007.

MAZZA, D. Mobilidade humana e educação. Os estudantes estrangeiros na Unicamp. *Cadernos CERU*, 22(2), p. 239-255. 2011.

MOL, C.V. The influence of student mobility of future migration aspirations. Empirical evidence from Europe and recommendations to study the impact of international exchange programmes. *Canadian Diversity*, 8 (5), p. 105-108. 2011.

MOREIRA, A. F.; MACEDO, E. F. Fazendo sentido ainda o conceito de transferência educacional? In: MOREIRA, A. F. (Ed.). *Currículo: políticas e práticas*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

NOGUEIRA, S. G. Entre o burocrático-legal e a hospitalidade: os estudantes internacionais na Paraíba e a Polícia Federal. *Interseções*, 15 (1), p. 29-47. 2013.

PATTON, M. Q. *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park: Sage, 1987.

PIRES-ALVES, F. A.; PAIVA, C. H. A.; SANTANA, J. P. A internacionalização da saúde no Brasil: elementos contextuais e marcos institucionais da cooperação internacional brasileira em parceria com a OPAS. *Rev. Panam Salud Pública*, 32(6), p. 444-450. 2012.

RATHGEBER, E.M. Women's participation in Science and Technology. In: STROMQUIST, N. *Women in the Third World*. An Encyclopedia of Contemporary Issues. United States: Garland, p. 427-435, 1998.

ROBERTSON, S. K. *Negotiated Transnationality: Memberships, Mobilities and the Student-Turned-Migrant Experience*. PhD Thesis. School of Global Studies, Social Science and Planning Design and Social Context Portfolio RMIT University. 2008. Disponível em: <<https://researchbank.rmit.edu.au/eserv/rmit:6794/Robertson.pdf>>. Acesso em: 16 maio 2013.

SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade*. Uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica; Campinas: Alínea, 2007.

SOUSA, I. C. F. de. A mobilidade internacional feminina entre os estudantes do Centro de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro. In: Fa-

zendo Gênero 10 – Desafios atuais dos feminismos. Florianópolis. Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, *Anais Eletrônicos*, p. 1-8, 2013.

SOUSA, I. C. F. de. A educação intercultural na escola e o reconhecimento do Outro diferente. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas / Education Policy Analysis Archives*, 12 (59), p. 1-8. 2004.

SOUSA, I. C. F. de. Deslocamentos na socialização de estudantes estrangeiros em instituições acadêmicas voltadas para a saúde no Rio de Janeiro. In: PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira; PETRUS, Regina (Eds.). *Migrações: rumos, tendências e desafios*. 1. ed. Rio de Janeiro: Polo Books, p. 329-346, 2016.

SOUSA, I. C. F. de. Moving to integrate international students at Oswald Cruz Foundation, Rio de Janeiro, *Forum Sociológico*, 27, p. 23-30. 2015.

STROMQUIST, N. Qualidade de ensino e gênero nas políticas educacionais contemporâneas na América Latina. *Educação e Pesquisa*, 33 (1), p. 13-25, 2007.

THORSTEINSSON, G.; DENTON, H. The development of innovation education in Iceland: a pathway to modern pedagogy and potential value in the UK. *The Journal of Design and Technology Education* (8) 3, 172-179. 2003.

VEIGA-NETO, A. De geometrias, currículo e diferenças. *Educação & Sociedade*, 23 (79), 163-186. 2002.

VELHO, L. Formação de doutores no país e no exterior: estratégias alternativas ou complementares. *Dados. Revistas de Ciências Sociais*, 44 (3), 607-631. 2001.

VIZENTINI, P. F. *A transição do sistema mundial e a internacionalização das universidades: uma perspectiva brasileira*. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Porto Alegre. 2005. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/index.php?option=docman&task=doc>>. Acesso em: 1º set. 2016.

WILLIAMS, D. D. Naturalistic evaluation: Potential conflicts between evaluation standards and criteria for conducting naturalistic inquiry. *Education Evaluation and Policy Analysis*, 8, p. 87-99. 1986.

ZAMBERLAM, J.; CORSO, G.; BOCCHI, L.; FILIPPIN, J. R. & KÜLKAMP, W. *Estudantes internacionais no processo globalizador e na internacionalização do ensino superior*. Porto Alegre: Impa Artes Gráficas e Ltda., 2009.

Sobre os(as) autores(as)

Bianka Pires André – Doutora em Educação pela Universidade de Barcelona, Master em Comunicação e Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Licenciada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Trabalhou em Barcelona como pesquisadora vinculada ao Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Experiência na área de Educação atuando principalmente nos seguintes temas: inclusão social, integração escolar, minoria étnica, racismo e imigração brasileira. Atualmente Professora Associada da Universidade Estadual do Norte Fluminense, CCH, Laboratório de Estudo da Educação e Linguagem (LEEL), Professora do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem (UENF), e pesquisadora colaboradora do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM/UFRJ) e do Grupo de Pesquisa em Educação, Migração e Infância (EMIGRA/UAB).

Charles Gomes – Possui graduação em Economia pela Universidade Federal de Juiz de Fora, mestrado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo IUPERJ, mestrado em Sociologia do Direito – International Institute For The Sociology Of Law e doutorado em Ciência Política (Ciência Política e Sociologia) pelo IUPERJ. Fez pós-doutorado na Université de Paris I, onde foi professor convidado. Atualmente é pesquisador da Fundação Casa de Rui Barbosa. Tem experiência na área de Ciência Política, com ênfase em Análise Institucional e Relações Internacionais, atuando principalmente nos seguintes temas: direito dos estrangeiros, imigração, política de imigração, direitos humanos e cortes constitucionais.

Gustavo Villela Lima da Costa – Possui bacharelado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro e Doutorado em Antropologia Social pelo PPGAS/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Pós-Doutorado pelo PPGAS/Museu Nacional/Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Atuou como professor Adjunto da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, entre 2009 e 2013 no Campus do Pantanal, em Corumbá, e em 2014 no curso de Ciências Sociais do CCHS, em Campo Grande. No período entre 2009 e 2014, foi docente do Mestrado em Estudos Fronteiriços do Campus do Pantanal, em Corumbá. Atualmente é docente no Departamento de Ciências Humanas e no Programa de Pós-Graduação em História Social, da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Realiza pesquisas sobre Conflitos em Áreas de Preservação Ambiental, Turismo e Mudança Social na Ilha Grande, no Rio de Janeiro, e também realiza pesquisas na Fronteira Brasil-Bolívia (estudos sobre identidade, conflito, economia informal e ilegal).

Isabela Cabral Félix de Sousa – É formada em Psicologia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Doutora em Educação Internacional/Intercultural pela University of Southern California, onde defendeu uma tese sobre o empoderamento feminino através da educação em saúde reprodutiva. Fez pós-doutorado em Demografia na Università degli Studi di Roma La Sapienza desenvolvendo uma pesquisa sobre a integração social e o empoderamento de migrantes brasileiras na Itália. Atualmente é pesquisadora em Saúde Pública da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) e docente da Pós-Graduação em Ensino em Biociências e Saúde no Instituto Oswaldo Cruz (IOC) da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz). Coordena nesta instituição o Laboratório de Iniciação Científica na Educação Básica (Lic-Provoc) e o grupo de pesquisa Estudos Comparados em Formação Científica. É também pesquisadora associada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM). Tem interesse nos seguintes temas: educação, emoção, gênero, imigração, iniciação científica, integração social, intercultural, meio ambiente, saúde e trabalho.

Javier A. Carnicer – Mestrado e Doutorado em Ciência da Educação pela Universidade de Hamburgo. Atualmente é professor de Pedagogia intercultural na universidade de Münster.

Joana Bahia – Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, mestrado em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e doutorado em Antropologia Social

pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional /PPGAS. É coordenadora do Laboratório Interdisciplinar de Identidades, representações e migrações na UERJ e pesquisadora associada ao Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios (NIEM) do IPPUR/UFRJ, coordenado pelo Prof. Dr. Helion Povoá Neto. Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase nos seguintes temas: identidade étnica, minorias étnicas e estado nacional, migrações e religiosidades e transnacionalização religiosa. Realizou, entre março de 2011 e março de 2012, estágio pós-doutoral no Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, desenvolvendo pesquisa sobre o tema migrações e a expansão das religiosidades afro-brasileiras na Alemanha e em Portugal.

Luciano Ximenes de Aragão – Possui graduação em Geografia – Licenciatura pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, graduação em Geografia – Bacharelado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Geografia pela Universidade Federal Fluminense e doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é pesquisador associado do NIEM – Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e Professor Adjunto do Departamento de Geografia da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde também é professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Desenvolve pesquisas sobre teoria, método, didática e prática de ensino de Geografia, migrações internas, com ênfase nos deslocamentos pendulares e teoria e métodos da Geografia.

Miriam Santos – Graduação em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, mestrado em Ciência Política pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Realizou, de setembro de 2006 até setembro de 2007, um estágio pós-doutoral no CPDA da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Atualmente é pesquisadora associada do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e professora adjunta do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, vinculada aos Programas de Pós-Graduação em Ciências Sociais e de Educação Agrícola da mesma universidade. Bolsista

da FAPERJ na modalidade Jovens Cientistas do Nosso Estado. Tem experiência nas áreas de Antropologia e Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: imigração, identidade, socialização, campesinato e gênero.

Regina Petrus – Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, Mestrado e Doutorado em Planejamento Urbano e Regional pelo Programa de Doutorado do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional (IPPUR) da Universidade Federal do Rio de Janeiro, tendo como linhas de pesquisa teorias e políticas migratórias/identidades e territorialidades/refúgio no Brasil e integração local de refugiados/memória e oralidade/análise de discurso. Atualmente é professora aposentada da UFRJ e pesquisadora associada do Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios e pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS)/Museu Nacional/UFRJ, na linha de pesquisa Imigração, com projeto na área de histórias da imigração, narrativas orais, memória e oralidade, identidades, análise de discurso. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, em especial nos Estudos de População, atuando principalmente nos seguintes temas: ensino de Geografia, metodologia de ensino de Geografia, formação de professores, migrações, refúgio no Brasil, refugiados africanos no Rio de Janeiro, integração local de refugiados, redes sociais da migração, integração social, protagonismo e associativismo de comunidades de imigrantes e refugiados.

A proposta deste livro é a de discutir as questões que compreendem os conflitos entre os migrantes e demais atores sociais presentes no contexto pedagógico, a escola e a universidade e destes com a sociedade mais ampla. Reunimos tanto trabalhos que apontam para os migrantes no contexto brasileiro, quanto que estudam os brasileiros no contexto migratório transnacional.

O livro tem duas partes a se considerar: num primeiro momento discute a socialização e escolarização de migrantes e seus descendentes e a seguir privilegia o entendimento dos mecanismos de socialização e integração de migrantes na sociedade receptora e a importância da escola e da universidade na compreensão deste processo.

