

PUCRS

ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN DO NASCIMENTO BATISTA PIRES

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE
ETNOCULTURAL: UM OLHAR PARA O IMIGRANTE**

Porto Alegre
2021

PÓS-GRADUAÇÃO - *STRICTO SENSU*



Pontifícia Universidade Católica
do Rio Grande do Sul

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
ESCOLA DE HUMANIDADES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MIRIAN DO NASCIMENTO BATISTA PIRES

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE
ETNOCULTURAL: UM OLHAR PARA O IMIGRANTE**

Porto Alegre
2021

MIRIAN DO NASCIMENTO BATISTA PIRES

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE
ETNOCULTURAL: UM OLHAR PARA O IMIGRANTE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Pessoa e Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

Porto Alegre

2021

Ficha Catalográfica

P667p Pires, Mirian do Nascimento Batista

Perspectivas de professores em contextos de diversidade
etnocultural : um olhar para o imigrante / Mirian do Nascimento
Batista Pires. – 2021.

140 f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em
Educação, PUCRS.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme.

1. Educação Básica. 2. Estudos de Imigração. I. Guilherme,
Alexandre Anselmo. II. Título.

MIRIAN DO NASCIMENTO BATISTA PIRES

**PERSPECTIVAS DE PROFESSORES EM CONTEXTOS DE DIVERSIDADE
ETNOCULTURAL: UM OLHAR PARA O IMIGRANTE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do grau de Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Área de concentração: Pessoa e Educação

Aprovada em: _____ de _____ de _____.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme – PUCRS
Orientador

Prof^a. Dr^a. Andreia Mendes dos Santos – PUCRS

Prof. Dr. Adolfo Pizzinato – UFRGS

Prof. Dr. Handerson Joseph – UFRGS

Porto Alegre

2021

Dedico este trabalho a todos os professores de
escola pública que acreditam que uma
educação de qualidade é possível e a todos os
imigrantes que escolhem o Brasil como
destino temporário ou permanente.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que pela Sua soberana vontade me concedeu saúde, família e muitos outros recursos sem os quais eu não teria chegado até aqui.

A meu precioso marido, Jônatas Pires, pelo apoio constante desde a decisão de passar pelo processo seletivo de Mestrado na PUCRS em 2018 até o momento de defesa desta dissertação.

A meus pais, que na sua limitação, sempre me incentivaram a estudar.

A minha irmã Débora Batista, por me ajudar de forma tão amorosa, cuidando de minha filha enquanto eu desenvolvia este trabalho.

Ao meu orientador, prof. Dr. Alex Guilherme, por acreditar no meu projeto e me orientar durante a condução desta pesquisa.

A meus amigos e colegas de Mestrado, pela parceria e empatia manifestada de diversas formas ao longos desses 2 anos.

À banca examinadora, prof. Adolfo, prof^a. Andreia e prof. Handerson, que aceitou apreciar meu trabalho e apontar o que fosse necessário.

Aos 14 professores que disponibilizaram seu precioso tempo e abriram um pedaço de suas vidas, ao compartilharem suas experiências com alunos imigrantes.

À PUCRS, que pela excelência do Programa de Pós-Graduação em Educação me concedeu uma bolsa de estudos e uma estrutura excepcional para estudar.

A todos os contribuintes, que através do pagamento de seus impostos (por vezes, injustos) permitiram que eu pudesse: (i) concluir a Educação Básica, gratuitamente; (ii) fazer um curso de nível Superior em uma universidade de referência e gratuita; (iii) obter o grau de Mestre em uma universidade privada de excelência por bolsa de estudos.

*“Tratem o estrangeiro que peregrina entre
você como tratam quem é natural da terra;
amem o estrangeiro como amam a vocês
mesmos, pois vocês foram estrangeiros na
terra do Egito. Eu sou o Senhor, o Deus de
você.”*

Levítico 19:34

RESUMO

Esta dissertação teve por objetivo analisar as perspectivas dos professores que trabalham em contextos de diversidade etnocultural (decorrente de movimentos de imigração recente), de modo a identificar se seus discursos revelam uma postura assimilacionista ou de inclusão em relação a seus alunos imigrantes. Este trabalho se amparou no conceito de *natalidade*, de Arendt (2016), para discutir sobre o papel da educação na sociedade, e na interpretação deste conceito aplicado ao sujeito em situação de deslocamento, de Veck (2020). Além disso, esta pesquisa explorou os princípios da *Pedagogia Culturalmente Responsiva*, de Gay (2018), como uma abordagem inclusiva de ensino para alunos etnicamente diversos. Através de uma abordagem qualitativa, e utilizando a entrevista semi-estruturada como técnica de coleta, analisaram-se 11 transcrições de professores das redes municipal e estadual do Rio Grande do Sul (RS), Brasil. Adotou-se como metodologia a codificação e categorização em Primeiro e Segundo ciclos, conforme Saldaña (2013). Os resultados da análise revelaram que a perspectiva predominante entre os participantes da amostra é inclusiva, manifestando-se através das ações pedagógicas em função da presença de alunos imigrantes em sala de aula.

Palavras-chave: professores; perspectivas; alunos imigrantes; ações pedagógicas; inclusão.

ABSTRACT

This Master's thesis aimed at analyzing the perspectives of teachers who work in ethnical diversity contexts, in order to identify whether their speech reveal an assimilationist approach or an inclusive one towards their immigrant students. This study draws on the concept of natality, by Arendt (2016), to discuss the role of education in society, and it is also inspired by the interpretation of natality's concept applied to the displaced person, by Veck (2018; 2019; 2020). Besides, this study explores the principles of *Culturally Responsive Teaching*, by Gay (2018), as an inclusive approach to teaching ethnically diverse students. Through qualitative research, using the semi structured interview as data collection technique, 11 interview transcripts of teachers from public schools in Rio Grande do Sul (RS, Brazil) were analysed. Coding and categorization in First and Second cycles based on Saldaña (2013) were used as methodology. The results show that the perspective amongst the sample's participants is predominantly inclusive, and it is mostly expressed in the pedagogical practices due to the present of immigrant students in their classrooms.

Keywords: teachers; perspectives; imigrant students; teaching practices; inclusion.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Publicações em Diversidade Cultural por Área do Conhecimento.....	15
Figura 2 – Produção em Diversidade Cultural por Regiões do Brasil.....	15
Figura 3 – Publicações de Artigos, Dissertações e Teses por ano nos últimos 15 anos.....	20
Figura 4 – Cronograma da Pesquisa.....	82
Figura 5 – Quadro de Identificação da Amostra.....	85
Figura 6 – Localização das Escolas por Região.....	86
Figura 7 – Modelo Simplificado de Investigação Qualitativa.....	88
Figura 8 – Fluxograma de Etapas da Pesquisa.....	89
Figura 9 – Fragmento da Relação de Códigos de Primeiro Ciclo.....	90
Figura 10 – Fragmento de Listagem de Códigos de uma Entrevista.....	92
Figura 11 – Padrão de Sequências de Processos Encontrados nas Entrevistas.....	93
Figura 12 – Categorias Emergentes do Segundo Ciclo pelo Critério de Frequência.....	94
Figura 13 – Quadro de oposição a partir de Veck (2020).....	96
Figura 14 – Quadro de Classificação das Abordagens Centradas no Professor.....	111
Figura 15 – Categorias como Zonas de Proximidade.....	113
Figura 16 – Quadro de Distribuição das Categorias por Professor.....	114
Figura 17 – Quadro das Dissertações publicadas no Brasil sobre Diversidade Cultural e Educação.....	137
Figura 18 – Quadro das Teses publicadas no Brasil sobre Diversidade Cultural e Educação.....	138
Figura 19 – Quadro dos Artigos publicados no Brasil sobre Diversidade Cultural e Educação.....	139

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estado do Conhecimento (Primeiros Achados I).....	16
Tabela 2 – Estado do Conhecimento (Primeiros Achados II)	17
Tabela 3 – Compilação de Resultados.....	19
Tabela 4 – de Realizações de Entrevistas por Mês.....	84
Tabela 5 – Número de registros para migrantes de longo termo, por ano de entrada, segundo principais países de nascimento, Brasil (2010-2018).	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAVE – Afro American Vernacular English
ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal e de Nível Superior
CDESC – Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais das Nações Unidas
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CIBAI Migrações – Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instruções às Migrações
DCNEF – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental
DF – Distrito Federal
EC – Estado do Conhecimento
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ENEM – Exame Nacional do ENsino Médio
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística
IRA – Iniciação-Resposta-Avaliação
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
Libras – Língua Brasileira de Sinais
MEC – Ministério de Educação do Brasil
MR – Matriz de Referência
PCR – Pedagogia Culturalmente Responsiva
PLA – Português como Língua Adicional
PPP – Projeto Político-Pedagógico
SciELO – Scientific Electronic Library Online
SMED – Secretaria Municipal de Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UE – União Europeia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM ESTADO DO CONHECIMENTO.....	13
1. 1 A PESQUISA POR TRÁS DA PESQUISA	13
1.1.1 Panorama das pesquisas à luz do histórico brasileiro de migrações	21
2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO OU ASSIMILAÇÃO DO ESTRANGEIRO.....	27
2.1 INTRODUÇÃO.....	27
2.2 ESCOLA, NATALIDADE E INCLUSÃO	27
2.3 NATALIDADE E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE DESLOCAMENTO.....	33
2.4 ASSIMILAÇÃO VS. INCLUSÃO.....	37
3 A PEDAGOGIA CULTURALMENTE RESPONSIVA.....	45
3.1 INTRODUÇÃO.....	45
3.2 POTENCIAL DA PCR.....	46
3. 3 O LUGAR DA CULTURA.....	47
3. 4 EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS PROFESSORES	52
3.4.1 Interesse e Cuidado Culturalmente Responsivos	55
3. 5 CULTURA E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA.....	61
3. 6 DIVERSIDADE ÉTNICA NO CONTEÚDO CURRICULAR	66
3. 7 O PROCESSO DE INSTRUÇÃO	73
4 PERCURSOS METODOLÓGICOS	81
4. 1 SOBRE O TIPO DE PESQUISA	81
4.2 ÉTICA	82
4.3 SOBRE A COLETA DE DADOS.....	83
4.3.1 Da amostra	84

4. 4 SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE	86
4.4.1 Sobre o Processo de Codificação	89
5 ANÁLISE	95
5.1 RESULTADOS	96
5.1.2 Discussão.....	113
6 CONCLUSÃO.....	123
REFERÊNCIAS.....	125
ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA PARA ENTREVISTA	129
ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE) .	130
ANEXO C – Tabela de registros para migrantes segundo país de nascimento (2010-2018).....	136
ANEXO D – Quadro de dissertações do EC	137
ANEXO E – Quadro de teses do EC	138
ANEXO F – Quadro de artigos do EC	139
ANEXO G – Flyer da pesquisa.....	140

INTRODUÇÃO

O termo *diversidade cultural* tem sido muito prezado e debatido nas literaturas de áreas das Ciências Humanas nos últimos anos. Com a redemocratização política, no final dos anos 1980, e o avanço na campanha de promoção dos Direitos Humanos, o discurso de valorização à diversidade e inclusão ganhou força. Na área da Educação, uma evidência desses avanços se expressa na Lei de Diretrizes e Bases (LDB¹), através do Art. 78, ao assegurar o uso da língua materna dos povos indígenas, e promover o ensino bilíngue como forma de “proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências” (BRASIL, 1996).

Em 2008, a Lei nº 11.645 alterou a LDB/1996 inserindo o Art. 26-A, que passou a tornar obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena tanto nos currículos das escolas privadas quanto públicas.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, 1996).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (DCNEF²) de 2010, o Art. 16 estabelece que

os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular em seus conteúdos, a partir das possibilidades abertas pelos seus referenciais, a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Temas como saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), preservação do meio ambiente, nos termos da política nacional de educação ambiental (Lei nº 9.795/99), educação para o consumo, educação fiscal, trabalho, ciência e tecnologia, e **diversidade cultural** devem permear o desenvolvimento dos conteúdos da base nacional comum e da parte diversificada do currículo. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Quanto à relevância dos conteúdos, integração e abordagens, o mesmo documento orienta professores a levarem em conta a diversidade sociocultural da população:

Art. 25 Os professores levarão em conta a diversidade sociocultural da população escolar, as desigualdades de acesso ao consumo de bens culturais e a

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

² Resolução CNE/CEB 7/2010. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 34.

multiplicidade de interesses e necessidades apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de metodologias e estratégias variadas que melhor respondam às diferenças de aprendizagem entre os estudantes e às suas demandas. (BRASIL, 2010, grifo nosso).

Nas políticas públicas, desde 2002, tem havido um movimento em direção à cooficialização de línguas indígenas e de imigração, valorizando as diversidades e particularidades culturais em todo o Brasil, totalizando, até 2017, 11 línguas cooficializadas em 25 municípios, de acordo com o Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL³). Nesse sentido, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como a 2ª língua oficial do Brasil, dando visibilidade e reconhecimento a uma comunidade minoritária que tem se inserido cada vez mais nos âmbitos públicos.

Paralelamente, tem aumentado, nos últimos anos, o número de estrangeiros que chegam ao Brasil em busca de melhores condições de vida. Devido a guerras civis, crises econômico-políticas, e outros diversos fatores, muitos estrangeiros têm emigrado de países como Haiti, Senegal, Síria, e Venezuela. De acordo com dados da prefeitura de Porto Alegre⁴, o Rio Grande do Sul é um dos estados com maior número de imigrantes no país (cerca de 100.000 pessoas) e o segundo estado que mais recebeu venezuelanos através do Programa de Interiorização do governo federal. Em Porto Alegre, só no ano de 2019, o Centro Ítalo-Brasileiro de Assistência e Instruções às Migrações (CIBAI Migrações) registrou 8.539⁵ atendimentos a imigrantes de 42 países.

A acolhida aos novos imigrantes e as políticas públicas em favor da diversidade cultural e linguística não apenas tem transformado o Brasil em um país cada vez mais multicultural, como repercute na Educação, prevendo espaços escolares cada vez mais diversos culturalmente. Embora as imigrações para o Brasil não sejam uma novidade, visto que a própria constituição histórica do país é marcada por fluxos migratórios (sejam voluntários ou involuntários – como no caso do tráfico de escravos), a campanha de nacionalização no Estado Novo fez com que se criasse uma ideia de um país monocultural e monolíngue. A escola, nesse contexto, não apenas sofreu os efeitos desse projeto nacionalista como se tornou, com o tempo, um instrumento para a consolidação dessa imagem culturalmente uniforme.

³ Cf. <<http://ipol.org.br/lista-de-linguas-cooficiais-em-municipios-brasileiros/>>.

⁴ Cf. <https://www2.portoalegre.rs.gov.br/portal_pmpa_estudante/default.php?p_noticia=999206407>.

⁵ Dados cedidos pelo Núcleo de Pesquisa da Missão Pompeia CIBAI Migrações. Porto Alegre, 3 de março de 2020.

Um dos efeitos dessa campanha se percebe na formação docente. Embora as orientações curriculares promovam o trabalho com a diversidade cultural, os cursos de licenciatura não preparam o futuro professor para contextos de diversidade étnica em sala de aula. Como consequência, os professores que se deparam com essas realidades (cada vez mais frequentes, especialmente no município de Porto Alegre), acabam adotando abordagens assimilacionistas por não saberem o que fazer com esses alunos diferentes.

As produções científicas confirmam essa lacuna na formação docente para esses contextos de diversidade. Canen et al. (2001) fez um levantamento de teses e dissertações defendidas nos programas de Pós-Graduação entre 1981 a 1998 no banco de dados da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED) que envolvessem o *multiculturalismo, currículo e formação docente*. Em um espaço de tempo de mais de 10 anos, as autoras registraram apenas 4 trabalhos, caracterizados como tendo um “potencial multicultural”. A amostra da pesquisa, de acordo com as pesquisadoras, indica “não haver, ainda, uma intencionalidade quanto ao marco teórico de multiculturalismo, embora insinuem categorias de estudo que fazem parte dessa concepção” (CANEN et al., 2001, p. 177).

Faeti e Calsa (2013) realizaram uma pesquisa envolvendo formandos do curso de Pedagogia de duas universidades do Paraná para verificar se conceitos relacionados ao multiculturalismo têm chegado aos cursos de formação de professores. Na análise da amostra de professores entrevistados (36), os autores concluíram que os teóricos de referência para trabalhos publicados na área do multiculturalismo não têm chegado aos cursos de formação na graduação. De acordo com os autores, quando os entrevistados foram questionados a respeito de um cenário fictício de discriminação étnico-racial, os futuros pedagogos demonstram basicamente duas atitudes: negação e omissão (FAETI e CALSA, 2013).

Embora as pesquisas em relação à formação docente para contextos etnicamente diversos seja muito incipiente aqui no Brasil, países como França e Reino Unido têm estado mais à frente na reflexão e discussão sobre o acolhimento a refugiados e imigrantes no âmbito escolar. Isso não significa que tais países tenham superado os problemas e conflitos que, tradicionalmente, cercam os grupos de imigrantes e/ou refugiados que ingressam no sistema escolar⁶. Porém, é precisamente porque os estudos voltados a essa temática estão mais consolidados nesses países que é possível haver uma ampla discussão e profusão de estratégias e propostas para um acolhimento que respeite a cultura desses recém-chegados e que ampare os professores que se envolverão diretamente com esses sujeitos.

⁶ O filme *Entre os muros da escola* (baseado no livro homônimo de François Bégaudeau) retrata os dramas e conflitos entre professores e famílias imigrantes na França.

Nos Estados Unidos, nas últimas décadas, muitos profissionais da educação têm se dedicado a tentar entender as dimensões culturais no desempenho acadêmico dos alunos (Banks, 2004; 2012; Au, 1993; Irvine, 2003; Ladson-Billings, 1994, Gay, 2018⁷). Geneva Gay (2018⁸), em sua obra *Pedagogia Culturalmente Responsiva*, através de uma compilação de numerosos estudos com alunos de grupos étnicos minoritários, defende que existe um padrão de baixo rendimento em tais sujeitos e propõe uma série de princípios e possibilidades de práticas docentes que compõem essa abordagem que dá nome ao seu livro.

Em um primeiro momento, poderíamos tomar a obra de Gay (2018) como uma referência para a formação de docentes que trabalham ou trabalharão em salas de aula etnicamente diversas. Contudo, se seguíssemos neste caminho, esbarraríamos em um problema metodológico: *Como propor uma abordagem para se trabalhar com alunos etnicamente diversos sem, antes, saber se esta é uma carência desses profissionais brasileiros?* Embora nossa hipótese seja que há, de fato, uma demanda por parte dos professores, é possível que muitos desses profissionais tenham uma postura assimilacionista a qual atribui o desempenho e a adaptação desses novos alunos inteiramente a eles mesmos.

Nessa linha, um grupo de pesquisadores da Universidade da Islândia e da Universidade de Cambridge conduziu um estudo a respeito das perspectivas dos professores sobre desafios atuais dos jovens refugiados. Analisando como os jovens refugiados são representados no contexto islandês em relação a duas perspectivas ideológicas geralmente conflitantes; modelos de discurso neoliberal e abordagens de inclusão multiculturais ‘liberais’, Harðardóttir et al. (2019) realizaram entrevistas semi-estruturadas com professores da rede pública do país e analisaram os documentos que orientam o acolhimento a imigrantes por parte do corpo docente.

Assim como o Brasil, a Islândia é um país que nas duas últimas décadas recebeu um contingente expressivo de imigrantes. Até 2006, a ilha praticamente não recebia grupos migratórios em seu território. O país passou a fazer parte do destino de refugiados sírios e ao abrir seu território para a entrada de estrangeiros, a ilha começou a receber um número cada vez maior de imigrantes. Até 2018, o país contava com uma proporção de 10% de estrangeiros, sendo que só no ano de 2017 mais de 15 mil entraram no país⁹. Como resposta a esse crescente fluxo, o país elaborou alguns documentos que servem como orientações para as instituições de ensino que acolherão os filhos destes estrangeiros.

⁷ Trabalhos citados, entre outros, em Gay (2018).

⁸ Publicado originalmente em 31 de março de 2000 pela Teachers College Press.

⁹ Cf. <<https://www.bbc.com/portuguese/internacional-44507356>> e <<http://www.rfi.fr/br/mundo/20161119-islandia-recebe-imigrantes-e-refugiados-de-bracos-abertos>>.

Harðardóttir et al. (2019), além de analisar os discursos dos professores em relação a esse novo contexto de sala de aula, examinam documentos que orientam as ações de acolhimento a refugiados. O objetivo dos autores é descobrir “que formas de conhecimento político, narrativas ideológicas e práticas acentuam e são manifestadas nas políticas públicas atuais e nas considerações dos professores sobre a inclusão social e educacional desses refugiados na Islândia¹⁰” (HARÐARDÓTTIR et al., 2019, p. 243). A análise de dados foi executada à luz do conceito de *statelessness*¹¹ da filósofa moderna Hannah Arendt. Ao concluir a análise, os autores perceberam que as noções de *igualdade*¹² encontradas nos documentos e manifestadas nos discursos dos professores entrevistados estão baseadas em uma ideia de *semelhança* em vez de estarem alinhadas a paradigmas de equidade e justiça transnacional. Ainda, as práticas de inclusão expressas pelos professores, se associam a uma postura assimilacionista (HARÐARDÓTTIR et al., 2019).

Sobre esse aspecto, Gay (2018) defende que as expectativas e posturas dos professores em relação a grupos étnicos minoritários está diretamente relacionada ao desempenho acadêmico desses alunos. Dessa forma, se as expectativas desses professores forem positivas em relação a seus alunos culturalmente diversos, há uma forte tendência de que eles atinjam êxito escolar. Por outro lado, o desempenho insuficiente desses alunos tende a refletir as baixas expectativas dos professores.

Dessa forma, levando em consideração o contexto brasileiro emergente de diversidade etnocultural em sala de aula à luz do estudo de Harðardóttir et al. (2019), e baseando-nos no trabalho de Geneva Gay (2018), esta pesquisa visa a responder a seguinte pergunta: ***O que revelam as perspectivas de professores em relação à diversidade cultural em sala de aula?***

Nesse sentido, este estudo tem como intuito olhar para as posturas dos professores diante de um contexto culturalmente diverso de sala de aula e entender como essas perspectivas se refletem nas práticas docentes. Interessa-nos saber se há alguma estratégia de inclusão das culturas desses alunos e de valorização das mesmas ou se é tomada uma postura de aculturamento e assimilacionismo na qual privilegia-se a imersão dos mesmos na cultura do país de acolhimento.

Portanto, consideramos como objetivo geral:

- **Analisar os discursos dos professores acerca da presença de alunos de diferentes grupos étnicos em sala de aula.**

¹⁰ Tradução livre de: “What forms of political knowledge, ideological narratives and practices are manifested within current public policies and teacher’s accounts of the social and educational inclusion of young refugees in Iceland?”.

¹¹ Condição de quem é apátrida; apatridia.

¹² No inglês, os termos *equality*, *equity* e *sameness* têm sentidos distintos.

E como objetivos específicos:

- **Entender as demandas que esses docentes identificam ao trabalharem em contextos culturalmente diversos.**
- **Identificar se as perspectivas desses professores se aproximam de uma visão assimilacionista ou de inclusão.**
- **Descobrir se existe um padrão de desempenho de alunos etnicamente diversos e se há uma relação entre esse padrão e as perspectivas de seus professores.**

Para atingir o objetivo geral e os específicos, será adotada a entrevista semi-estruturada com docentes como técnica de coleta. Nesse sentido, de modo a conduzir o estudo, são traçadas as seguintes questões norteadoras: *O que dizem os professores a respeito da presença de imigrantes em sala de aula? Qual é a demanda desses professores, se ela existe, no trabalho com alunos de diferentes etnias e línguas? Existe um padrão de baixo desempenho de alunos imigrantes no ensino regular do Brasil? Existe uma relação entre as perspectivas destes professores e o desempenho de seus alunos?*

Desse modo, este projeto está estruturado como segue. O capítulo 1 traz um levantamento bibliográfico do que vem sendo produzido em torno da temática de *diversidade cultural* associada à *educação*. O referencial teórico foi dividido em duas partes (capítulos 2 e 3). O capítulo 2 trata de uma abordagem filosófica em relação às questões de *educação* e *imigração*. Essa abordagem se fundamenta nos conceitos de natalidade de Hannah Arendt (2016¹³) para refletir sobre o papel da educação na sociedade, e se vale do trabalho do Dr. Wayne Veck (2018; 2019; 2020), que aplica o conceito de natalidade ao contexto dos refugiados, refletindo sobre o papel da escola para esses sujeitos. O capítulo 3 apresenta a Pedagogia Culturalmente Responsiva como uma abordagem inclusiva que envolve as atitudes dos professores, a comunicação em sala de aula, o currículo e a instrução do professor. Como a obra parte do contexto estadunidense, são utilizados diversos estudos no contexto brasileiro para comparar e/ou contrastar com os princípios dessa abordagem. O capítulo 4 apresenta a metodologia escolhida para analisar o *corpus* coletado, e o capítulo 5 apresenta os resultados de análise e a discussão dos achados à luz dos conceitos abordados na fundamentação teórica.

É importante registrar que, apesar de haver conceitos na literatura que caracterizam o contexto a ser pesquisado como Multicultural ou Intercultural, não optamos por esses termos. Por um lado, isso se deve ao fato de que ambos os termos trazem implicações as quais não constituem o foco principal deste estudo. Guilherme et al. (2012, p. 1) define Interculturalismo como uma interação entre diferentes culturas assim como os vários

¹³ Publicação original em 1957 em inglês e alemão.

processos que subjazem essa interação (como iniciativas educacionais e trabalho ecumênico). Já o Multiculturalismo defende a tolerância de múltiplas culturas dentro de uma estrutura maior e uma consequência disso é a valorização de grupos minoritários (GUILHERME et al., 2012).

O termo que se refere à presença de diferentes grupos étnicos (principalmente em decorrência de um movimento de imigração) em um mesmo espaço é adotado aqui neste trabalho como *diversidade cultural* ou *diversidade etnocultural*. Primeiramente, porque não cabe aqui analisar ou defender os tipos de interações entre as culturas ou promover algum grupo minoritário. Este trabalho parte da premissa de que existem diferentes culturas de etnias e que elas estão lá e gozam de direitos de frequentar o sistema público educacional, de modo que o objetivo central é saber o que se pensa a respeito da presença dessas culturas. Além disso, como será tratado no próximo capítulo, o termo diversidade cultural, muitas vezes envolve dimensões mais externas, como classe social, gênero e orientação social, e há pouca associação dos imigrantes com diversidade cultural. Esse “silêncio” latente nos preocupou em um primeiro momento. Por isso, este trabalho visa a evidenciar essa lacuna do campo da diversidade, assim como pretende contribuir para a produção envolvendo diversidade cultural como etnocultural.

Por fim, por vezes, se utilizarão os termos etnocultural e cultural intercambiavelmente. Da mesma forma, quando mencionados os termos multiculturalismo e/ou interculturalismo (e derivações), os mesmos aparecem como sinônimos para diversidade, sem sugerir um compromisso com os conceitos atrelados aos termos.

1 DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO: CONSTRUINDO UM ESTADO DO CONHECIMENTO

1.1 A PESQUISA POR TRÁS DA PESQUISA

Para estabelecer um panorama da produção em torno desse tema de investigação, foi feito um levantamento da produção científica na área de interesse pela metodologia de um Estado do Conhecimento (EC), o qual é definido por Morosini (2015, p. 102) como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica” (MOROSINI, 2015, p. 102).

Tal metodologia constitui uma importante etapa, pois permite a análise de diversos fatores relacionados ao tema escolhido pelos pesquisadores. Além de mostrar o que tem sido pesquisado na área de interesse no país onde a pesquisa será realizada, a presença ou ausência de trabalhos na temática escolhida constituem um banco de dados próprio para as primeiras análises em torno do tema selecionado.

Além disso, esta etapa é deveras importante porque dissipa os pré-conceitos que se têm acerca de determinadas temáticas e que são comuns ao pesquisador no início da construção de seu projeto, bem como evidencia as publicações nacionais, valorizando as pesquisas em nível superior, cuja trajetória é tão recente no caso do Brasil. Nesse sentido, Quivy e Campenhoudt (2015, p. 50) afirmam que

quando um investigador inicia um trabalho, é pouco provável que o assunto tratado nunca tenha sido abordado por outra pessoa, pelo menos em parte ou de forma indirecta (sic). Tem-se frequentemente a impressão de que não há “nada sobre o assunto”, mas esta opinião resulta, em regra, de uma má informação. Todo o trabalho de investigação se inscreve num *continuum* e pode ser situado dentro de, ou relação a, correntes de pensamento que o precedem ou o influenciam. (QUIVY e CAMPENHOUDT, 2015, p. 50).

Dessa forma, foi elaborado um EC relacionando os conceitos de *Diversidade Cultural e Educação*, o qual procurou revelar o panorama das produções que têm versado sobre tais temas para entender não apenas o que vem sendo pesquisado nesse assunto, mas também que aspectos vêm sendo abordados e o que tem sido constatado no final dessas pesquisas.

Para isso, foram selecionados como banco de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴, desenvolvida e coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO)¹⁵, o portal de periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), e o Google Acadêmico (também conhecido como *Google Scholar*)¹⁶. A pesquisa foi organizada em duas etapas: [a] leitura flutuante (a qual compreende uma seleção dos trabalhos apontados no banco a partir dos descritores informados e através de critérios de exclusão e seleção) e [b] leitura aprofundada (na qual são analisados profundamente os resumos dos trabalhos selecionados e, a partir desse grupo, elegidos trabalhos completos para serem incorporados aos marcos teóricos deste trabalho) em cada um dos bancos no período de agosto a setembro do ano de 2019.

Iniciamos a pesquisa a partir do descritor *diversidade cultural* para buscar indicadores a partir dos resultados obtidos das bases. A BDTD apontou, no momento da busca, 795 trabalhos, sendo 217 teses e 578 dissertações dentro de um espaço de tempo de 1994 a 2019. A partir deste primeiro resultado, analisamos alguns indicadores envolvidos nessa temática, os quais são: recorte temporal, produção por área do conhecimento e produção por região.

Dessa forma, ao estabelecer um recorte temporal, buscamos a quantidade de produções publicadas no período de 2000 a 2010 e entre os anos de 2011 e 2019. Dos 795 apontados nos resultados da busca, 245 foram publicados entre os anos de 2000-2010 enquanto 545 foram publicados no período de 2011-2019¹⁷. Esses números indicam que, na última década, houve um interesse significativo por parte dos pesquisadores em torno do tema, pois o montante de trabalhos dobrou de uma década para outra.

Além desse indicador, também foi possível analisar que áreas do conhecimento têm se voltado para os estudos envolvendo diversidade cultural. Assim, aplicando esse filtro, registramos 6 grandes áreas do conhecimento: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Agrárias e Ciências da Saúde¹⁸. A área das Ciências Humanas é, tradicionalmente, a que tem mais estudos voltados a esse

¹⁴ A BDTD foi escolhida como banco de dados por possibilitar o acesso a todos os trabalhos “contidos”, fator fundamental para esta pesquisa, pois nosso interesse é, a partir de uma seleção por trabalhos dentro do tema, analisar de forma mais profunda as próprias produções.

¹⁵ A SciELO é um banco de dados eletrônico de periódicos, artigos e relatórios científicos brasileiros.

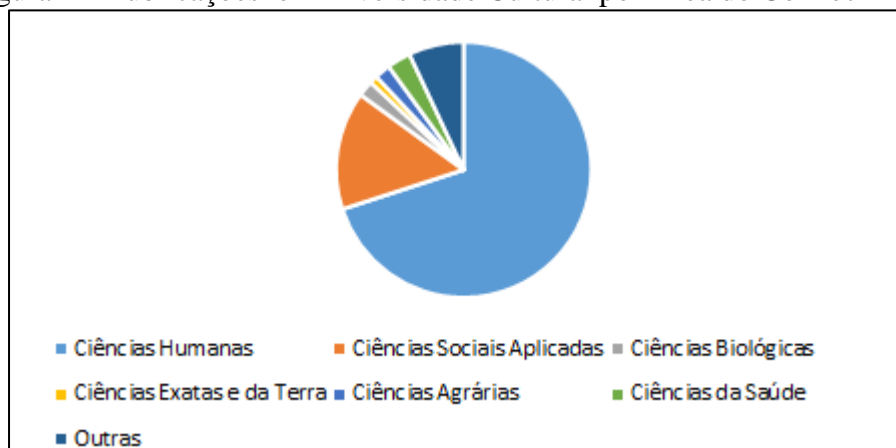
¹⁶ Tanto o banco da CAPES quanto o Google Acadêmico foram utilizados para buscar apenas trabalhos em formato de artigos, em função do baixo número de resultados apresentados, fato que não ocorreu com as dissertações e teses.

¹⁷ Os demais trabalhos (5) datavam de um período anterior ao recorte estabelecido, cobrindo os anos de 1994 a 1999.

¹⁸ Houve um contingente de trabalhos que não se enquadrou diretamente a nenhuma das áreas mencionadas acima, tendo os mesmos sido computados no banco de dados em subáreas específicas de difícil identificação a uma grande área. Nesses casos, criamos uma categoria intitulada “Outras” para abarcar esses trabalhos de difícil identificação.

campo, responsável por cerca de 70% das publicações, sendo os cursos que mais pesquisam a temática os de Educação, Letras e Ciências Sociais, respectivamente. Já a área de Ciências Sociais Aplicadas representou um aproximado de 15% das publicações, tendo como subáreas mais recorrentes a Administração, o Direito e a Comunicação. Por fim, as Ciências da Saúde, as Biológicas, as Agrárias e as Ciências Exatas e da Natureza apresentaram uma representatividade pouco expressiva de 3%, 2%, 2% e 1%, respectivamente¹⁹, como pode ser observado na figura abaixo.

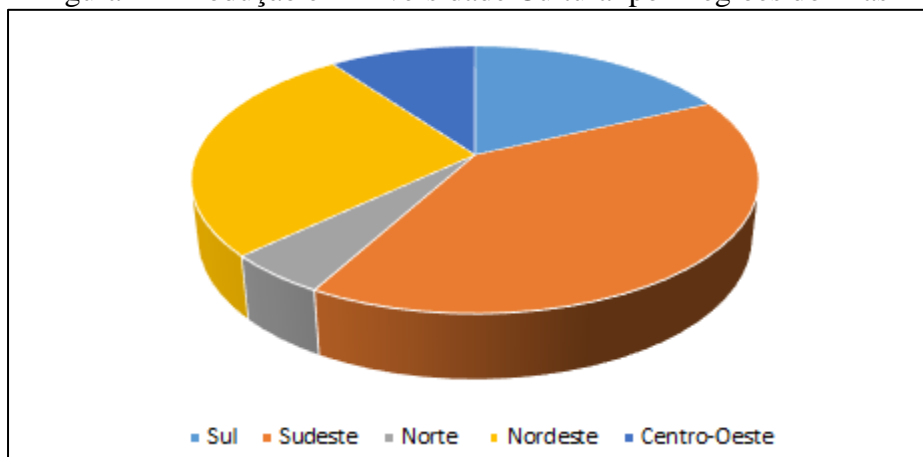
Figura 1 – Publicações em Diversidade Cultural por Área do Conhecimento



Fonte: O autor (2020).

Ainda, também buscou-se explorar a proporção de pesquisas conduzidas nesse tema por regiões do Brasil. Assim, ao dividirmos os resultados da busca pelas cinco regiões do país, ficamos com um quadro representado pela figura 2, mostrando as regiões Sudeste e Nordeste como as que mais investigam a respeito de diversidade cultural.

Figura 2 – Produção em Diversidade Cultural por Regiões do Brasil



Fonte: O autor (2020).

¹⁹ Como mencionado em nota anterior, a categoria “Outras” representa aproximadamente 7% das produções.

Ao buscar esgotar os diferentes aspectos envolvendo a temática desta pesquisa, foi feito um cruzamento entre o descritor *diversidade cultural* e o descritor *educação*, o qual resultou em um total de 330²⁰ trabalhos. A partir desse resultado, foi realizada uma leitura flutuante dos títulos e resumos de modo a selecionar quais pesquisas versavam sobre a diversidade cultural como étnico-cultural em um contexto de educação básica.

Foram utilizados como critérios de seleção nessa etapa: dissertações e teses que tivessem como grupo de interesse a *população imigrante* (excluindo, então, trabalhos realizados com indígenas²¹, surdos e migrantes regionais, que são comumente associados à diversidade) e trabalhos voltados à educação básica (excluindo trabalhos voltados ao ensino superior, técnico e/ou profissional). Como critérios de exclusão, desconsideramos: trabalhos cujo recorte de tempo analisado tenha sido anterior aos anos 2000 e estudos voltados exclusivamente a materiais didáticos e documentos públicos (e.g. Constituição Federal, PPPs e Estatutos).

O resultado dessa primeira etapa partindo dos critérios mencionados acima foi uma amostra de 9 trabalhos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 1 – Estado do Conhecimento (Primeiros Achados I)

ESTADO DO CONHECIMENTO (TESES E DISSERTAÇÕES)						
"diversidade cultural" + "educação"						
Palavra	Local	Teses	Dissertações	Total	Utilizados	Data
"diversidade cultural"	IBICT	217	578	795	-	19/08
"diversidade cultural" + "educação"	IBICT	89	241	330	9	19/08

Fonte: O autor (2020).

Como o grupo de interesse desta pesquisa é deveras específico, partimos para uma segunda busca no mesmo banco de dados, desta vez, alterando o descritor *diversidade cultural* para *imigrantes*, e fazendo, novamente, o cruzamento com o descritor *educação*. Esse cuidado foi tomado como intuito de garantir que nenhum trabalho importante passasse despercebido. Para nossa surpresa, foram apontados 275²² trabalhos, em sua grande maioria, diferentes dos 330 encontrados na busca anterior. Assim, a partir desse resultado, partimos

²⁰ A busca inicial apresentou 336 trabalhos, mas ao realizarmos uma pesquisa minuciosa por cada título, verificaram-se 6 trabalhos repetidos.

²¹ Embora este Estado do Conhecimento tenha, em um primeiro momento, priorizado pesquisas com foco no imigrante de modo a criar um panorama bibliográfico sobre os temas-chave desta pesquisa, estudos realizados com indígenas foram consultados em um segundo momento para cruzar aspectos abordados no referencial teórico com o contexto educacional brasileiro.

²² No momento da busca, o banco apontou um número de 281 trabalhos, mas ao fazer uma leitura flutuante pelos títulos e resumos, notamos 6 trabalhos repetidos.

novamente para uma leitura flutuante entre seus títulos e resumos e chegamos a um número de 11 publicações na área. Dessa forma, ficamos com um total de 20 trabalhos selecionados²³ para uma leitura profunda, como mostra a tabela abaixo.

Tabela 2 – Estado do Conhecimento (Primeiros Achados II)

ESTADO DO CONHECIMENTO (TESES E DISSERTAÇÕES)						
"diversidade cultural" + "educação" E "imigrantes" + "educação"						
Palavra	Local	Teses	Dissertações	Total	Utilizados	Data
"diversidade cultural"	IBICT	207	545	795	-	19/08
"diversidade cultural" + "educação"	IBICT	89	241	330	9	19/08
"imigrantes" + "educação"	IBICT	71	204	275	11	20/08
Saldo Total de Trabalhos	IBICT	3	17	605	20	28/08

Fonte: O autor (2020).

É interessante observar a diferença nos resultados entre os descritores de *diversidade* e *imigrantes*, uma vez que, supõe-se que este último conceito esteja naturalmente contemplado dentro do primeiro termo já que *imigrante* se refere a uma cultura diferente da nacional. Nesse sentido, questiona-se os limites do próprio termo diversidade cultural, bem como do próprio conceito de cultura, à medida que aquele termo parece não abarcar diretamente a ideia de diversidade *étnico-cultural*. Afinal, do que estamos falando quando falamos sobre diversidade cultural? Não é objetivo deste trabalho responder a esse questionamento, mas consideramos uma reflexão relevante para futuras investigações.

Debruçando-nos sobre as 20 pesquisas selecionadas, partimos para um terceiro momento na elaboração deste EC, qual seja, categorizar os trabalhos selecionados, analisando: os objetivos; as metodologias utilizadas; o local onde as pesquisas foram conduzidas; e os resultados obtidos (quando esses eram mencionados). Assim, olhando primeiramente para os objetivos de cada tese e dissertação, identificamos que os trabalhos publicados no Brasil em torno do tema *imigração* e *educação* têm se voltado a investigar: (i) a inserção dos alunos imigrantes no ensino regular brasileiro (atentando para aspectos como adaptação e discriminação, em geral); (ii) as práticas e/ou posturas dos docentes que têm trabalhado com essa comunidade na escola básica (bem como métodos e propostas pedagógicas de grupos de fora da escola através de pesquisas-ação); (iii) o acesso ao direito à educação por parte deste grupo específico; e (iv) os currículos e Projetos Políticos e Pedagógicos (PPPs) das escolas que se caracterizam por esse contexto culturalmente diverso.

²³ A relação desses trabalhos encontra-se na seção de anexos deste arquivo.

As metodologias mais utilizadas na condução dessas pesquisas têm sido o estudo de caso e a etnografia, e as técnicas de coletas de dividem entre observações participantes, questionários, entrevistas e análises de documentos. Além desse aspecto, nota-se que a maioria dos trabalhos realizados acerca do tema (12) provêm do estado de São Paulo, mais especificamente da capital, região historicamente marcada por receber um contingente significativo de imigrantes. Apesar de a região Sudeste ter uma representação expressivamente maior que as demais, é interessante observar que todas as outras regiões do país têm representação nos materiais publicados, sendo 2 trabalhos da região Sul, 2 do Nordeste, 2 da região Norte e 2 do Centro-oeste.

Esse dado é relevante porque, primeiramente, expressa que o interesse por investigar esse campo de estudos não provém de um único programa de pós-graduação ou de um grupo de pesquisa específico. De fato, registramos 13 instituições diferentes na amostra analisada, sendo que, dessas, apenas 4 publicaram mais de um trabalho, restando 9 instituições espalhadas pelo Brasil que endossaram o tema.

Um segundo ponto a ser considerado é que essa variedade de instituições, assim como a representatividade de cada região nos trabalhos, sugere que a presença de estudantes imigrantes no sistema escolar não é um fenômeno particular de um determinado local, mas é uma realidade nacional. Esse dado mostra que, cada vez mais, a academia têm voltado seu olhar a essa realidade e buscado entender esses sujeitos na dinâmica do sistema educacional brasileiro.

Quanto aos resultados registrados nos resumos, destacam-se:

- A presença de discriminação em direção a esse público no contexto da escola.
- A carência de uma formação pedagógica que prepare o professor para trabalhar em contextos culturalmente diversos e a necessidade de um trabalho intercultural.
- A lacuna que existe entre a legislação (tanto por parte da Constituição, LDB/1996 e Estatuto do Estrangeiro) e a escolarização desse público, evidenciada nos entraves e dificuldades que essa comunidade enfrenta no acesso à educação.

Tendo estabelecido um panorama em torno das dissertações e teses publicadas na área, buscamos em outros bancos as produções em formato de artigo, para esboçar o que os professores têm pesquisado a respeito da temática da imigração e educação e quais enfoques têm sido conferidos nessa área por esse grupo. Diferentemente da busca por dissertações e teses, optamos por realizar a pesquisa em três bancos de dados diferentes, em virtude de haver

um número relativamente pequeno de trabalhos em cada banco. Assim, essa variedade de repositórios permitiu uma amostra maior. A Tabela 3 mostra os resultados dessa etapa:

Tabela 3 – Compilação de Resultados

Estado do Conhecimento (Artigos)				
Palavra	Local	Artigos	Selecionados	Data
"imigrantes" + "educação"	SciELO	45	5	05/09/2019
"imigrantes" + "educação"	CAPES	534	7	12/09/2019
"imigrantes" + "educação"	Google Scholar	65	4	17/09/2019
Saldo total de trabalhos	Todos	644	16	17/09/2019

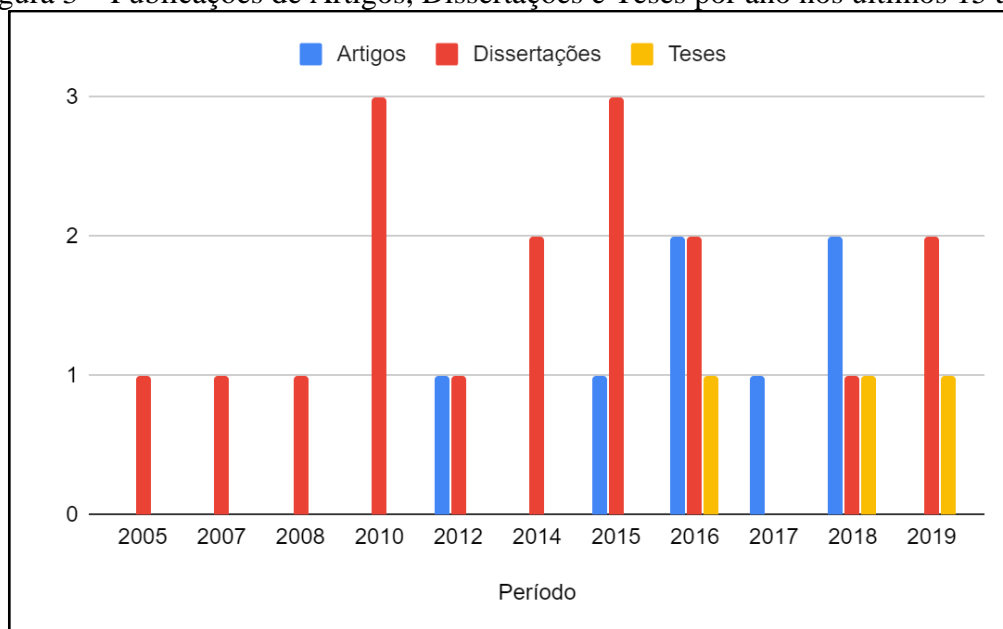
Fonte: O autor (2020).

Para executar a busca, foram estabelecidos os mesmos filtros utilizados na seleção de dissertações e teses (recorte de tempo, trabalhos nacionais e que se relacionassem ao ensino básico), o que gerou o total de 16 artigos expostos na tabela acima. Contudo, ao fazermos uma leitura flutuante pelos resumos, nos deparamos com um aspecto diferente do que fora encontrado nos resultados das dissertações e teses. Embora as pesquisas tenham sido conduzidas por pesquisadores brasileiros e publicadas em periódicos nacionais, grande parte delas são resultados de estudos conduzidos no exterior. Dos 16 trabalhos selecionados, 9 são resultados de pesquisas realizadas em Portugal, Espanha, Itália ou França, países marcados pelo multiculturalismo. Os 7 trabalhos restantes²⁴ se categorizam a seguir: (2) estudos envolvendo o direito à educação para imigrantes bolivianos (Qualis CAPES: A1 e B4); (2) acesso à educação e políticas de inclusão para imigrantes haitianos (Qualis CAPES: B5 e B2); (1) acolhimento de imigrantes no ensino através de abordagens plurilíngues (Qualis CAPES: A1) ; (1) produção científica relacionando *imigração* e *educação* (Qualis CAPES: B1); (1) educação intercultural (Qualis CAPES: A2).

Dessa forma, agrupamos os resultados das buscas por teses, dissertações e artigos, somando um total de 27 trabalhos. Para melhor visualização desses dados, elaboramos o gráfico.

²⁴ A relação destes sete trabalhos, bem como das demais teses e dissertações analisadas encontra-se na seção de Anexos.

Figura 3 – Publicações de Artigos, Dissertações e Teses por ano nos últimos 15 anos



Fonte: O autor (2020).

De acordo com o gráfico acima, há uma produção pouco expressiva de dissertações entre os anos de 2005 e 2008, e inexistente de artigos e teses no mesmo período. Porém, no ano de 2010, percebe-se um aumento de publicações em torno do nosso tema de interesse. É a partir desse ano que as pesquisas de mestrado começam a se intensificar e alguns artigos passam a ser publicados (talvez fruto das mesmas pesquisas iniciadas em 2010). A partir do ano de 2016, outro fenômeno pode ser observado: ainda que tenha havido um declínio de dissertações em relação ao ano anterior, há uma evolução no número de artigos publicados e inicia-se a publicação de teses no campo. Ainda, a frequência de produções nos últimos anos do nosso recorte sugere que tem havido um interesse mais contínuo de pesquisadores em volta desse campo de pesquisa, com exceção do ano de 2017, no qual há apenas registro de 1 artigo publicado na área.

Por fim, sabendo da evolução da produção científica no campo da diversidade cultural e educação, resta-nos entender o que motivou os picos de trabalho nos anos de 2010, 2015 e a contínua produção na área nos últimos três anos e que enfoque tem sido dado a esses estudos durante esse recorte de tempo. Assim, nos encaminhamos para a última etapa deste EC. Dos 27 trabalhos de nossa amostra total, selecionamos 4 para ler em profundidade e procurar representar a trajetória das pesquisas realizadas na temática ao longo do tempo. Foram selecionados trabalhos que abordassem diferentes aspectos na relação entre imigrantes e educação, como o acesso ao direito à educação, as relações socioculturais entre imigrantes e nacionais, e a presença de racismo e xenofobia no ambiente escolar em direção aos estrangeiros. Uma observação nos fluxos migratórios em direção ao Brasil na última década e

o panorama socioeconômico mundial nesse mesmo período podem nos ajudar a compreender o interesse da academia em relação ao tema nos últimos anos.

1.1.1 Panorama das pesquisas à luz do histórico brasileiro de migrações

O Brasil é historicamente um país de imigração, desde a chegada dos portugueses em 1500 d.C., passando pelo vil período escravista que durou mais de três séculos, até o auge da onda migratória na virada do século XIX para o século XX, atraindo culturas tanto da Europa (como alemães, italianos e poloneses) quanto do Oriente Médio (libaneses) e Japão. Embora o século XXI não configure o auge da imigração no nosso país, muitas populações ainda têm escolhido o Brasil como destino final, mas não mais aquelas que outrora caracterizaram os fluxos do século passado. O que chama a atenção nessa nova fase são os grupos que têm chegado ao Brasil a cada ano e as diferentes reações da sociedade em relação a esse fenômeno.

Apesar da presença constante de diferentes culturas no território do Brasil ao longo dos séculos, a campanha de nacionalização durante o Estado Novo contribuiu para trazer uma imagem uniforme do país, e a educação foi o principal meio para isso. A escola se instituiu e se consolidou historicamente em um projeto de sociedade nacionalista, refletindo e reproduzindo uma visão monolíngue e homogênea do que é ser brasileiro. E é por isso que os novos movimentos migratórios causam impacto, não por serem novos, mas por desafiarem a falsa imagem monolíngue e monocultural do brasileiro.

Nesse sentido, com a Constituição de 1988 e a LDB/1996, o direito à educação pública e gratuita foi sendo ampliado a todos, inclusive aos imigrantes e filhos de imigrantes que continuaram, mesmo que em menores proporções, buscando no Brasil novas oportunidades de vida e de trabalho. A tabela 4 (ANEXO C) ilustra um pouco os principais países de origem desses grupos e aumento e decréscimo desses fluxos a cada ano a partir de 2010 até 2018.

De acordo com esses dados, o maior grupo de estrangeiros que imigraram entre 2011 e 2012 foi o de bolivianos. O aumento das taxas de emigração da Bolívia em função de baixos indicadores econômicos e sociais aliados ao fato de ser um país de fronteira com o Brasil facilita esse fluxo. Chegando aqui, grande parte desses grupos acaba se concentrando no estado de São Paulo em função do maior número de oportunidades de emprego nessa região. É nela, inclusive, que se verifica o maior volume de publicações em torno do eixo imigração/educação. É nesse contexto que o trabalho de MAGALHÃES (2010) explora as *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas*

*escolas públicas de São Paulo*²⁵. Com o objetivo de entender como vinha sendo realizado o direito à educação para os imigrantes bolivianos que vivem em São Paulo, a autora elaborou uma pesquisa de abordagem qualitativa, usando como técnicas de coleta entrevistas com estudantes, pais, professores e funcionários de escolas públicas da capital.

Magalhães (2010) define sua concepção de direito ao citar 4 critérios elencados pelo Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC) das Nações Unidas²⁶:

o direito à educação se realiza quando a educação está **disponível, acessível, aceitável e adaptável**. Disponível no sentido de que haja instituições e programas de ensino em quantidade suficiente; acessível, sem obstáculos econômicos, legais ou discriminatórios; aceitável contando com padrões mínimos de qualidade; e adaptável em relação à flexibilidade capaz de responder às necessidades dos estudantes, nos mais diferentes contextos sociais e culturais. (MAGALHÃES, 2010, p. 16, grifo nosso).

Assim, a autora estabeleceu sua análise sobre três eixos: (i) acesso e permanência na escola, no qual buscou identificar as barreiras existentes em relação ao ingresso desses sujeitos na escola e seu processo escolar; (ii) relação entre os imigrantes e suas famílias com a comunidade escolar local, como eles eram vistos dentro das instituições escolares e que tensões apareciam nessa relação; (iii) expectativas em relação à escola por parte das famílias bolivianas, como elas viam a escola brasileira e que sentido atribuíam a essa educação para seus filhos.

Sobre o primeiro eixo, a pesquisa revela que uma das barreiras para o acesso e permanência na escola é a questão da matrícula. Por um lado, as instituições têm uma informação equivocada ou inexistente da legislação em prol do imigrante e acaba cobrando documentos que muitos estrangeiros não têm. Por outro, os próprios imigrantes desconhecem seus direitos de acesso mesmo sem ter um certificado ou uma certidão de nascimento e acabam desistindo da matrícula. Um outro aspecto mencionado foi a língua. A autora relata que nenhum entrevistado afirmou ter ingressado imediatamente na escola ao chegar no Brasil, pois os estrangeiros esperam em média 1 ano até ficarem mais familiarizados com o idioma, para, então, buscar ingresso em alguma instituição escolar. Além desses fatores, ainda existe a incompatibilidade entre o trabalho e o estudo, pois a maioria dos jovens que vêm acabam ingressando em uma jornada de trabalho integral, restando apenas o período noturno para os estudos, o que acaba os desmotivando em função dos riscos no deslocamento à escola à noite e do próprio cansaço da jornada de trabalho.

²⁵ Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

²⁶ Proposta que ficou internacionalmente conhecida como os “4 As”: *available, accessible, acceptable, adaptable*.

Quanto à relação entre as famílias imigrantes e a comunidade escolar, Magalhães (2010) denuncia situações de invisibilidade, discriminação e violência a partir dos relatos dos sujeitos. A invisibilidade aparece em suas análises tanto na timidez dos alunos que, muitas vezes, preferem não realizar os trabalhos que dependem da oralidade, quanto no desinteresse por parte dos professores em conhecer essa população. Já os casos de violência relatados, em sua maioria associados à discriminação, aparecem como motivadores para o abandono da escola, como no trecho “*Muitos meninos bolivianos já não queriam mais ir à escola, meu filho falava ‘vão bater em mi (sic) e eu vou morrer’*” (MAGALHÃES, 2010, p. 144). O receio da violência escolar acaba se potencializando com a omissão da liderança escolar, também exposta nos relatos.

Por fim, em relação à expectativa dos imigrantes em relação à escola brasileira, tanto as falas das mães quanto dos estudantes expressam uma visão da escola brasileira como mais permissiva e “fácil”. Contudo, também é recorrente a menção do interesse de muitos desses jovens de cursar um curso técnico ou superior no futuro, que é logo desmotivada pela invalidação dos certificados para imigrantes.

Na perspectiva da autora, a universalização do direito à educação para os imigrantes bolivianos é tensionada por fatores de naturezas diversas. Ela está disponível no sentido de que a legislação não é mais um empecilho para que os filhos de imigrantes ingressem nas instituições de ensino, porém não está acessível à medida que os mesmos sofrem discriminação pelos pares e se tornam vítimas da burocracia e falta de informação por parte dos funcionários e gestores das escolas. Ao mesmo tempo, os critérios de aceitabilidade e adaptabilidade são questionáveis quando analisamos os silenciamentos desses sujeitos e o medo da violência, que, por vezes, resulta em evasão.

Diferentemente do trabalho de Magalhães (2010), voltado exclusivamente para a comunidade boliviana, a pesquisa de Soares (2015) direciona o olhar para as relações sociais entre nacionais e imigrantes no contexto de uma escola privada em São Paulo em *Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula*. Enquanto aquela investigou o acesso de um determinado grupo ao espaço escolar, esta analisou um contexto cuja presença de imigrantes (chinese e peruanos, nesse caso) é uma realidade da escola há mais de dez anos. Como objetivo, Soares (2015) buscou o significado dessas relações na integração e na constituição da autoimagem do imigrante. Para isso, a mesma utilizou como instrumentos metodológicos a observação nos espaços escolares, entrevistas com alunos nacionais, imigrantes e professores, e a análise de documentos.

Esse estudo apontou novamente as relações de tensão entre os nativos e os estrangeiros, ao analisar os relatos dos sujeitos. O que chama a atenção, porém, nessa análise, são as perspectivas dos professores em relação aos imigrantes, refletidas, por exemplo, nas suas posturas em relação ao idioma do outro. Aliada a essa visão de que esses alunos precisam ser radicalmente “aculturados” através da adoção do idioma do país acolhedor, existe o discurso da diversidade cultural como causa do fracasso escolar. “Os imigrantes são encarados como dificultadores do processo de ensino da escola” (SOARES, 2015, p. 48) no sentido em que acabam tendo critérios de cobrança mais baixos para os alunos estrangeiros, diminuindo, assim, o nível da escola. É interessante notar que ao longo de todo o eixo de análise dos professores, nenhum dos entrevistados questiona seu papel como professor nesse processo de educação a imigrantes, como se os alunos fossem os únicos responsáveis pela sua aprendizagem e a escola não tivesse compromisso com esse público.

A partir das observações, a pesquisadora percebeu que algumas posturas pedagógicas também operam a favor da estigmatização dos imigrantes em oposição à integração dos mesmos, quando eles não são chamados pelo nome ou nem são chamados nos momentos de discussão da aula. Para a autora, “existe uma disputa pelo espaço social” a qual “está determinada pelo fato de os nacionais se sentirem ameaçados pelos imigrantes que podem, e de certa forma já o fazem, ocupar espaços de ascensão” (SOARES, 2015, p. 68-69). Além dessa estigmatização em direção aos estrangeiros por parte dos nacionais, percebe-se uma distinção dos grupos de imigrantes, ao passo que os peruanos são vistos como menos ameaçadores que os chineses nas disputas pelos espaços sociais.

É nessa linha que se insere o trabalho de OLIVEIRA (2019)²⁷, o qual se dedica a analisar aspectos de xenofobia e racismo em uma escola municipal de São Paulo (SP). Através de um estudo etnográfico em uma instituição que conta com mais de 150 alunos imigrantes, a autora apresentou relatos e entrevistas de professores, alunos e funcionários da escola sobre “a maneira que ocorrem, ou não, as representações de alunos imigrantes e nativos em relação aos conflitos relacionados à xenofobia e ao racismo na escola” (OLIVEIRA, 2019, p. 138).

Da perspectiva dos alunos imigrantes, os relatos “demonstraram que o principal conflito numa escola com grande contingente de alunos imigrantes é o preconceito” (OLIVEIRA, 2019, p. 195). Nas observações de sala de aula, a autora percebeu que os grupos de brasileiros não se agrupava com os imigrantes, embora os alunos brasileiros relatassem

²⁷ *Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo*, tese apresentada à PUC-SP, como exigência parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação sob orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

manter boas relações entre eles e não se importar com a presença de estrangeiros na escola. Além disso, ao entrevistar os professores, eles mesmos relataram episódios de discriminação e racismo por parte dos alunos.

As marcas de xenofobia e racismo foram percebidas, mais uma vez, nas posturas dos alunos em sala de aula e, principalmente, nos discursos de alunos e professores. Em relação aos professores, muitos demonstraram um desconforto (e até indignação) em relação ao tema da pesquisadora, manifestando sentirem falta de uma formação para lidar com um público tão diverso, alegando novamente a questão da língua como um dos maiores obstáculos para a realização de seu trabalho. A autora percebeu, também, que as manifestações de xenofobia e racismo ou “xenorracismo”, termo salientado por ela, ocorrem a partir da hierarquização dos diferentes grupos de imigrantes. Dessa forma, quando os professores se referem aos imigrantes de forma negativa, mencionando, por exemplo, as dificuldades que encontram ao trabalhar com esses grupos, se referem aos haitianos ou a qualquer outro imigrante negro, sendo que em nenhum momento os professores mencionaram os orientais ou sírios que também não têm o português como língua materna. Nesse sentido, a autora ainda destacou um episódio no qual alguns estudantes manifestaram surpresa ao saberem que uma aluna que vinha da Namíbia sabia falar inglês, associando a língua inglesa a um traço de prestígio e nobreza e a origem da aluna (África) à pobreza e carência.

A pesquisa de Oliveira (2019) conclui que embora o acesso à educação esteja garantido aos imigrantes através da garantia de matrícula, nem todos os alunos estrangeiros são integrados da mesma forma. Assim, diante do mito de que o povo brasileiro é hospitaleiro, para a autora, “a hospitalidade varia de acordo com a origem e as marcas fenotípicas do imigrante” (OLIVEIRA, 2019, p. 193). Nas palavras dela, esse estudo demonstrou que “os imigrantes com fenótipos ocidentais são integrados rapidamente, ao aprender o português; em contrapartida, mesmo o aluno angolano que fala português nativo, dificilmente será integrado, pelo fato de ser africano negro” (OLIVEIRA, 2019, p. 196).

Destacamos, ainda, o trabalho de Silva (2018) por duas razões. Primeiramente, porque sua pesquisa se realizou no município de Caxias do Sul (RS), diferentemente da maioria dos trabalhos realizados sobre essa temática, que acabam sendo conduzidos no estado de São Paulo. Isso mostra que o fenômeno de imigração no Brasil é um movimento nacional, não se limitando a um pólo específico, mas que alcança instituições públicas de ensino em todo o território brasileiro. Um segundo ponto é que essa pesquisa aborda a perspectiva das violências de Galtung (1975) e Fanon (1963), uma abordagem que ainda não havia sido estudada na relação entre imigrantes/educação.

Neste estudo, o pesquisador utilizando a História Oral como técnica de coleta, analisou os relatos de duas imigrantes haitianas matriculadas em uma escola da rede estadual de Caxias de Sul (RS). Como resultados, o autor afirma que

o processo de mobilidade, motivado por violências estruturais (falta de oportunidades), acaba por ocasionar violências psicológicas (medo, insegurança, sentimento de inferioridade) também atravessadas por violências culturais (machismo, misoginia e racismo). Neste estudo de caso, as duas *jovens* estudantes *imigrantes negras* que vivem social e economicamente *vulneráveis*, têm estas características como marcadores de sua diferença em uma sociedade de cultura eurocêntrica, patriarcal, fortemente industrializadas e economicamente desenvolvida. (SILVA, 2018, p. 80).

Esta pequena amostra de 4 trabalhos selecionados para se fazer um panorama das abordagens ao eixo imigrantes/educação demonstra que a maioria dos estudos tem buscado entender os desafios dessa população específica na inserção e permanência no sistema de ensino do país acolhedor, a partir da perspectiva dos próprios imigrantes. Esses estudos têm mostrado que a discriminação, o preconceito e a violência são aspectos recorrentes no universo escolar desses indivíduos, apontando a educação inclusiva como um dos maiores desafios atuais para os governos, para o corpo docente e para a gestão das instituições. As pesquisas ainda expressam uma carência na formação de professores para lidarem com esses contextos culturalmente diversos, uma realidade relativamente nova na nossa realidade, especialmente nos últimos dez anos. Por outro lado, não foram encontrados estudos que avaliem o desempenho e a aprendizagem desses alunos etnicamente diversos ao acessarem o sistema de educação brasileiro. Desse modo, ainda que perceba-se um aumento nas produções acerca da relação entre *imigração* e *escola*, este EC revela que ainda há um amplo espaço em relação a esse tema que precisa ser preenchido de modo a gerar dados consistentes a respeito dessa configuração em nível nacional. Contribuir com esse escopo é um dos objetivos deste estudo.

2 O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA INCLUSÃO OU ASSIMILAÇÃO DO ESTRANGEIRO

2.1 INTRODUÇÃO

Quando abordamos a questão do deslocamento de pessoas em busca de refúgio (seja no *status* de imigrante ou de refugiado) há uma série de pressupostos imbricados nos discursos que se voltam ao tema, seja a favor da entrada dessas pessoas em outros países ou a favor de uma postura mais controladora das fronteiras. No caso da educação, essa questão se torna ainda mais complexa, pois não apenas envolve as nossas concepções acerca do tema de imigração e acolhimento, como também a nossa própria visão do papel da educação na sociedade. A partir disso, este capítulo propõe uma abordagem filosófica do papel da educação e uma reflexão de como isso se aplica às crianças e jovens que se encontram em situação de deslocamento.

Para isso, nos fundamentamos no trabalho de Hannah Arendt (2016), que, como afirmam Guilherme e Morgan (2020, p. 89) “teve experiência pessoal do totalitarismo e do antissemitismo nazistas, que dela fizeram uma pessoa refugiada e apátrida (antes de finalmente se tornar cidadã estadunidense)”. Em relação à contribuição da pensadora para as questões que unem imigração e educação, os autores afirmam que “Arendt é tão abrangente e, de fato, original, que é difícil caracterizá-la como parte de uma escola. Seu tom é, contudo, tanto liberal quanto republicano, e isso influencia seu entendimento sobre a escolarização e a educação de modo geral” (GUILHERME e MORGAN, 2020, p. 90).

2.2 ESCOLA, NATALIDADE E INCLUSÃO

Ao explorar o papel que as esferas pública e privada desempenham para a condição humana, Hannah Arendt (2007) explica que o advento das cidades-estado concedeu ao homem uma segunda vida, além da vida privada: o *bios politikos*. Enquanto a vida privada compreende o que é próprio do homem, essa segunda ordem de existência abrange tudo o que lhe é comum (*koinon*). Porém, a coexistência dessas duas ordens só é possível se houver uma plena separação entre elas. O papel da escola encontra-se exatamente no âmago desse princípio. Ela é a instituição capaz de manter separadas essas esferas e, ao mesmo tempo, capaz de operar a transição do privado para o público, da família para o mundo (ARENDR, 2007).

Em seu ensaio *A Crise na Educação*, Arendt (2016) aborda as questões concernentes a essa transição da vida privada para a pública da qual a escola é encarregada. A autora

examina o papel que a educação tem exercido no modelo americano e, embora sua análise seja sobre esse contexto específico, o estudo de tal crise permite a reflexão sobre a principal função e os princípios essenciais da educação em uma esfera global.

Arendt (2016) abre seu ensaio colocando que a crise da educação americana é parte de uma crise global que acometeu o mundo moderno e atingiu seu auge na Segunda Guerra Mundial. Segundo a autora, essa crise assume uma dimensão ainda maior nos Estados Unidos, pelo fato de que, nesse país, a educação tem um claro traço político. Para ela, “a explicação reside no fato de que a América sempre foi uma terra de imigrantes” (ARENDR, 2016, p. 223). Esse traço é aparente tanto em relação à educação para os nativos quanto para os estrangeiros. Primeiramente, porque a contínua imigração desempenha um papel decisivo na consciência política e na estrutura psíquica do país (ARENDR, 2016).

Destino de imigrantes desde o século XVII, o então Novo Mundo representava um recomeço para os peregrinos que fugiam da perseguição religiosa na Inglaterra. Durante o século XIX, a doutrina do *Manifest Destiny* ratificava o pensamento de que aquele povo estaria construindo uma Nova Ordem e, abençoados por Deus, poderiam seguir com a missão de civilizar o Oeste, atraindo ainda mais pessoas para a nova Terra Prometida. No século XX, durante e após a Segunda Guerra Mundial, o país continuou representando um porto seguro para aqueles que fugiam da pobreza da guerra e da opressão dos regimes totalitários. Com a consolidação do Capitalismo e a noção do *American Dream*, hoje, esse país é símbolo dos princípios de liberdade e oportunidade.

Em relação aos estrangeiros, o caráter político da educação se apresenta no poder que a escola tem de unir diferentes culturas através do ensino do idioma oficial. Ao ensinar a língua do país, a escola acaba sutilmente transmitindo o que significa ser estadunidense através da sua própria estrutura, na forma como se relaciona com a comunidade e na forma como apresenta o mundo. Essa experiência escolar é capaz de gerar nos recém-chegados um sentimento de pertencimento em relação ao país e que será passada para a geração seguinte, mesmo que se mantenha a cultura e as tradições do país de origem. Isso significa que essa consciência coletiva da nação como um Novo Mundo se garante através de cada nova geração que passa pelo sistema escolar.

Em relação à educação dos nativos, Arendt (2016) destaca que no século XVIII, esse *pathos* do novo gerou um “ideal educacional” o qual fez das crianças um alvo para o projeto de um mundo melhor, e, no caso dos Estados Unidos, para a construção de uma Nova Ordem do Mundo. Embora a autora observe “o quanto parece natural iniciar um novo mundo com aqueles que são por nascimento e por natureza novos” (ARENDR, 2016, p. 225), a mesma

argumenta o quão enganosa essa ideia é. Para ela, toda a criança – ou, como ela as define, os “recém-chegados ao mundo pelo nascimento” –, nasce em um mundo velho, pré-existente formado por vivos e mortos. Por esse motivo, a autora argumenta que

mesmo às crianças que se quer educar para que sejam cidadãos de um amanhã utópico é negado, de fato, seu próprio papel futuro no organismo político, pois, do ponto de vista dos mais novos, o que quer que o mundo adulto possa propor de novo é necessariamente mais velho do que eles mesmos. (ARENDDT, 2016, p. 225).

Dessa forma, qualquer projeto que vise a construir algo novo a partir das crianças, deixa de ser essencialmente novo, na medida em que já se têm uma expectativa do que essa novidade significa. É nessa dinâmica que a autora aponta o traço político que a educação pode adquirir, de modo que “a educação se transformou num instrumento da política e a própria atividade política foi concebida como uma forma de educação” (ARENDDT, 2016, p. 225). O grande problema dessa associação está no risco do abuso e doutrinação por parte de um determinado grupo. Nesse sentido, a autora explica:

no que toca à política, isso implica obviamente um grave equívoco: Ao invés de juntar-se a seus iguais, assumindo o esforço de persuasão e correndo o risco do fracasso, há a intervenção ditatorial, baseada na absoluta superioridade do adulto, e a tentativa de produzir o novo como um *fait accompli*, isto é, como se o novo já existisse. Por esse motivo, na Europa, a crença de que se deve começar pelas crianças se se quer produzir novas condições permaneceu sendo principalmente o monopólio dos movimentos revolucionários de feição tirânico, que ao chegarem ao poder, subtraem as crianças a seus pais e simplesmente as doutrina. (ARENDDT, 2016, p. 225).

Apontando os riscos de relacionar *educação e política*, Arendt (2016) sustenta que “a educação não pode desempenhar papel nenhum na política, pois na política lidamos com aqueles que já estão educados” (ARENDDT, 2016, p. 225). Há, nessa afirmação, um dos fundamentos que orientam o pensamento arendtiano a respeito do papel da educação: a necessária separação entre a *política* e a *educação*. Contudo, para compreender a justificativa por trás desse argumento, precisamos lidar com um conceito o qual a autora afirma ser a essência da educação: a *natalidade*.

Para Arendt (2016), há um duplo aspecto na questão da natalidade. O primeiro consiste no meio pelo qual todos os seres humanos chegaram à vida, ou seja, através do nascimento natural. Porém, quando o ser humano nasce, ele está sob os domínios da vida privada, não podendo participar ou atuar na sua comunidade. Assim, ele precisa ser inserido na vida em comum, ou seja, “nascer para o mundo”, e é nesse segundo aspecto da natalidade que a escola encontra sua essência. É por esse motivo que a autora defende não ser possível a

educação de adultos, pois todo adulto já nasceu para o mundo, mesmo que não tenha sido através da escola. Portanto, o papel da escola deve ser de introduzir a criança nesse mundo até que ela possa aprender como ele funciona e atuar nele, ao preparar a criança para a fase adulta. Dessa forma, enquanto o objeto da educação são as crianças, o instrumento da política são os adultos, e é nesse aspecto que a associação entre política e educação é errônea²⁸. Na perspectiva arendtiana, “como não é possível educar adultos, a palavra ‘educação’ tem uma ressonância perversa em política — há uma pretensão de educação quando, afinal, o propósito real é a coerção sem uso da força” (ARENDDT, 2016, p. 225).

A questão da natalidade, no pensamento arendtiano, é central e pauta todas as demais questões envolvidas em um sistema de ensino. No caso dos Estados Unidos, a partir desse conceito-chave, a autora desenvolve o raciocínio sobre os pressupostos que ela acredita terem sido, de certa forma, responsáveis pela crise do sistema de ensino estadunidense. Ao mesmo tempo que denuncia essas causas, a autora promove uma discussão acerca de quais princípios devem orientar a educação.

A primeira crítica que Arendt (2016) faz diz respeito à ideia de haver um mundo da criança à parte do mundo adulto. Para ela, “as relações reais e normais entre crianças e adultos, emergentes no fato de que pessoas de todas as idades se encontram sempre simultaneamente reunidas no mundo, são assim suspensas.” (ARENDDT, 2016, p. 230). Por influência de pedagogias modernas que valorizam o lúdico e a autonomia desses jovens, formou-se uma ideia de que há determinados comportamentos e características que compõem esse grupo social infantil, no qual a autoridade é a do próprio grupo, ou seja, daquilo que é próprio de seus membros. Como consequência, tais comportamentos que, de modo geral, seriam considerados repreensíveis passam a ser aceitáveis por estarem dentro do escopo infantil, e a criança em vez de ser inserida aos poucos no mundo adulto, acaba sendo cada vez mais afastada dele. Arendt (2016) explica que

essa retenção da criança afastada é artificial porque extingue o relacionamento natural entre adultos e crianças o qual, entre outras coisas, consiste do ensino e da aprendizagem, e porque oculta ao mesmo tempo o fato de que a criança é um ser humano em desenvolvimento, de que a infância é uma etapa temporária, uma preparação para a condição adulta. (ARENDDT, 2016, p. 233).

Outra crítica diz respeito à influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo na pedagogia na segunda metade do século XX. Para a autora, “a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da

²⁸ Guilherme e Morgan (2020), em seu capítulo *Hannah Arendt (1906-1975) – O diálogo como um espaço público*, exploram as complexidades da separação entre escola e política no nosso contexto atual.

matéria efetiva a ser ensinada” (ARENDT, 2016, p. 231). Nessa perspectiva, a autoridade do professor se atribui não mais à sua experiência em uma área específica da ciência, sua expertise, mas à sua competência em ensinar “qualquer coisa”. Como resultado, tanto o professor quanto o aluno acabam sendo lançados a seus próprios recursos: o primeiro acaba sendo desestimulado de aprofundar seus conhecimentos na sua área e conduzido a conhecimentos mais amplos e genéricos sobre uma gama de assuntos que envolvem a educação como um todo; o segundo, sob o pretexto da autonomia, se vê sozinho quando carece de alguma orientação mais específica e seu aprendizado, por conseguinte, se torna tão genérico quanto a orientação de seus mestres.

Da mesma forma, é fruto do Pragmatismo a ideia de que “só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos e sua aplicação à educação [...] consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer” (ARENDT, 2016, p. 231). Essa perspectiva tirou o foco da aprendizagem de um determinado conteúdo para a aquisição de uma habilidade ou competência. A consequência disso, de acordo com a autora, vai ao encontro da primeira crítica citada, a qual mantém a criança cada vez mais inserida no universo infantil e afastada, portanto, do mundo dos adultos. Arendt (2016) conclui alegando que “aquilo que, por excelência deveria preparar a criança para o mundo dos adultos, o hábito gradualmente adquirido de trabalhar e de não brincar, é extinto em favor da autonomia do mundo da infância” (ARENDT, 2016, p. 233).

Todos esses pressupostos criticados pela filósofa apontam para uma crise de autoridade. Para a autora, a autoridade tem um papel fundamental na Educação, de modo que sem ela, a Escola perde seu sentido. No mundo moderno do século XX, a autoridade se tornou questionável, especialmente com a ascensão do Nazismo e do Fascismo na Europa, causando desconfiança em qualquer figura que representasse um potencial de opressão. Esse panorama contribuiu para que as Pedagogias modernas ganhassem adeptos e confrontassem, inclusive, o papel do professor. Contudo, o que Arendt (2016) defende é que o conceito de autoridade, tão vital para que a Escola cumpra sua função na sociedade, está relacionado a um princípio de responsabilidade pelo desenvolvimento do mundo. Nas palavras da autora,

na Educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma da autoridade. [...] A qualificação do professor consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: Isto é o nosso mundo. (ARENDT, 2016, p. 239).

Dessa forma, autoridade (com respeito à Educação), na perspectiva de Hannah Arendt, tem a ver com responsabilidade pela continuidade do mundo. A autoridade é a reação necessária a uma sociedade que “se renova continuamente através do nascimento, da vinda de novos seres humanos” (ARENDR, 2016, p. 234). Nesse sentido, há duas questões em jogo no princípio da natalidade. Primeiro, toda a criança que nasce no mundo não é somente um novo ser humano para o mundo, mas também é um ser em formação, um adulto em devir. Segundo, esse recém-chegado carrega um *potencial de novo* consigo, o que Arendt denomina de *revolucionário*.

Em outras palavras, a chegada de novas pessoas ao mundo é a garantia de continuidade do mesmo desde que esses recém-chegados sejam ao mesmo tempo protegidos desse mundo e, ao mesmo tempo, impedidos de se tornarem uma ameaça a ele. A criança em relação ao mundo é vulnerável, no sentido que pode enfrentar abusos de força e violência. Contudo, em certo aspecto, o mundo também é vulnerável aos jovens na medida em que, inflamados pelo potencial do novo, podem vir a destruir o que gerações têm construído ao longo de séculos para sua própria preservação. É por isso que a autora defende que

pertence à própria natureza da condição humana o fato de que cada geração se transforma em um mundo antigo, de tal modo que preparar uma nova geração para um mundo novo só pode significar o desejo de arrancar das mãos dos recém-chegados sua própria oportunidade face ao novo. (ARENDR, 2016, p. 225-226).

Sendo a escola o lugar no qual a criança é introduzida ao mundo, essa ampla responsabilidade, para a autora, implica uma atitude conservadora. Para ela, “o conservadorismo, no sentido de conservação, faz parte da essência da atividade educacional, cuja tarefa é sempre abrigar e proteger alguma coisa - a criança contra o mundo, o mundo contra a criança, o novo contra o velho, o velho contra o novo” (ARENDR, 2016, p. 242). Essa proteção do mundo contra a criança e vice-versa tem a ver com o papel que a escola tem de manter o equilíbrio entre as esferas pública e privada. Nesse sentido, o mundo está para o aspecto público da vida, enquanto a criança está para a proteção da esfera privada, e o professor opera como um mediador entre o velho (mundo) e o novo (criança).

É por esse motivo que a escola não pode abrir mão de sua autoridade e é precisamente aqui que se encontra o ponto nevrálgico da crise sobre a qual a filósofa discorre em seu memorável ensaio. A Educação encontra-se em crise no momento em que seus responsáveis, os adultos, abriam mão de sua responsabilidade pelo mundo. Como resultado, o mundo público se enfraquece, e o resultado disso é o fortalecimento da esfera privada, o que no longo prazo tende ao caos. A autora conclui seu ensaio sugerindo o caminho para a superação de tal crise:

a Educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável se não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens. A educação é, também, onde decidimos se amamos nossas crianças o bastante para não expulsá-las de nosso mundo e abandoná-las a seus próprios recursos, e tampouco arrancar de suas mãos a oportunidade de empreender alguma coisa nova e imprevista para nós, preparando-as em vez disso com antecedência para a tarefa de renovar um mundo comum. (ARENDRT, 2016, p. 247).

Dessa forma, a essência da educação está na natalidade, em fazer a criança nascer para o mundo, e ao participarmos desse processo, estamos assumindo responsabilidade tanto pelo mundo quanto pelas crianças, ao protegê-los um do outro. Nesse sentido, frente ao cenário internacional de crise migratória, podemos dizer que as crianças em situação de deslocamento ao passar pelo sistema educacional do país acolhedor, acabam vivenciando uma espécie de *terceiro nascimento*, pois agora elas precisam “nascer” para esse novo mundo no qual não têm participação alguma por não compartilhar da língua ou da história coletiva daquele local. Assim, emerge a questão de *Como abraçar essa responsabilidade pelo mundo e pelas crianças em situação de deslocamento?* Em outras palavras, *como é possível fazer nascer essas crianças nesse novo mundo?*

2.3 NATALIDADE E A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA EM SITUAÇÃO DE DESLOCAMENTO

Nos últimos cinco anos, a relação entre pessoas em situação de deslocamento e Educação tem despertado o interesse de muitos pesquisadores. Veck (2020) aponta que embora muito já tenha sido estudado a respeito dos traumas e dificuldades de crianças refugiadas – bem como as dificuldades de aprendizagem ao aprender uma segunda língua –, isso ainda não constitui uma resposta educacional a essa crise. Para tentar entender o que há de mais profundo nessa questão, o autor estabelece uma reflexão à luz do pensamento arendtiano, e assim como Arendt (2016) defende que uma crise abre espaço para refletirmos sobre suas causas, a crise migratória “nos faz retornar à pergunta sobre *O que exige a nossa maior atenção em educação?*”²⁹ (Veck, 2020, p. 3).

Recorrendo ao conceito de natalidade de Arendt, Veck (2020) afirma que essas crianças em situação de deslocamento são novas não apenas para o mundo, mas para a própria condição de deslocamento. Dessa forma, o autor discorre sobre o que subjaz essa condição.

²⁹ Tradução livre de: “what demands our most serious attention in education.”

Um dos aspectos da condição humana se revela no que Arendt (2016) denomina como “capacidade de novidade”, no poder que cada ser humano carrega de começar algo novo, de agir e de dizer algo. O que Veck (2020) pondera é que, entre essa liberdade de expressão e o discurso em si, é necessária a presença de um interlocutor, de alguém que ouça de modo a validar as ideias de outrem concedendo o *status* de opinião. É nesse sentido que o apátrida se encontra em uma situação na qual ele não está apenas desprovido de direitos, mas está também desprovido do “direito a ter direitos”, o que Arendt (apud VECK, 2020, p. 4) interpreta como “viver em uma estrutura onde alguém é julgado por suas ações e opiniões junto com seu direito de pertencer a algum tipo de comunidade organizada³⁰”.

Para Arendt, a criança apátrida encontra-se em um “vazio perpetuamente suspenso entre um futuro digno de esperança e um passado no qual possa se lembrar, e nessa lembrança, achar suas raízes³¹” (apud VECK, 2020, p. 4). Dessa forma, a condição de deslocamento não está no fato de ele ter perdido seu lar, mas, sim, na impossibilidade de ele encontrar um novo. No tocante à educação, o refugiado não apenas foi destituído de seu país de origem, mas ainda foi destituído do acesso a uma educação que permitiria “firmar raízes no mundo e exercer seu poder de novidade através da ação e do discurso³²” (VECK, 2020, p. 4).

Assim, se analisarmos esse quadro pelo aspecto da natalidade, a criança refugiada que chega no país de acolhimento é, tanto uma vida nova para aquele país quanto um ser humano que irá compor aquela estrutura social. Portanto, existe a responsabilidade com o bem-estar (correspondente à vida desse sujeito) e com a educação desse apátrida “para que ele possa conhecer e tomar seu lugar no mundo com os outros³³” (VECK, 2020, p. 5). A crítica de Veck (2020) é que a escola normalmente busca suprir apenas um desses aspectos, qual seja, o bem-estar da criança refugiada, mas acaba não contribuindo para que esse recém-chegado possa, de fato, assumir um lugar nessa estrutura e se apropriar de um discurso. Para o autor, essa postura se reflete na forma como enxergamos essas crianças, se os vemos como *estrangeiros* ou como *recém-chegados*. O autor afirma que “quando olhamos para uma criança forçada a deixar seu lar, e enxergamos apenas o que ela passou e como ela continua a sofrer, estamos

³⁰ Tradução livre de “to live in a framework where one is judged by one’s actions and opinions’ along with ‘a right to belong to some kind of organized community”.

³¹ Tradução livre de “This is a void perpetually suspended between a future one can invest hope in and a past where one might remember and, in this act of remembrance, locate one’s roots.”

³² Tradução livre de “Displaced children, deprived of a state to call a home, may also find themselves denied access to the type of education that might prepare them to strike out roots in the world, to actualize their newness through action and speech”.

³³ Tradução livre de “[...] when we look at a child forced to leave their home, and see only what they have been through and how they continue to suffer, we hold them as strangers and not as newcomers”.

tomando-a como uma estrangeira e não como recém-chegada³⁴.” (VECK, 2020, p. 5). Tratar uma criança como recém-chegada é reconhecer o passado brutal dessa criança mas também reconhecer nela seu potencial de novidade de nascer para um novo mundo. (VECK, 2020).

Dessa forma, tratar os apátridas como recém-chegados – e não como estrangeiros – implica devolver aos mesmos seu direito de discurso, o qual não se baseia em simplesmente “dar voz” a eles, mas, de fato, ouvi-los. Para Veck (2020), é nesse aspecto que se fundamenta o exercício de inclusão desses sujeitos ao sistema escolar. De acordo com o autor, exercer a responsabilidade por parte do educador significa

que é crucial lembrar que esses alunos refugiados não são simplesmente “vítimas”, embora sejam frequentemente concebidos como tal, que ser um refugiado é apenas um aspecto de sua subjetividade (Ferfolja and Vickers, 2010: 151). É uma questão de aprender a responder a *quem* essa pessoa em busca de refúgio está se tornando a despeito de responder a *que* ela foi reduzida³⁵. (VECK, 2020, p. 6, grifos do autor).

Para tentar entender o sujeito em situação de deslocamento, o autor lança luz ao que está envolvido na experiência de assimilação dessas pessoas ao país anfitrião. Veck (2020) relata que uma pessoa em situação de deslocamento é uma pessoa que foi arrancada de uma rede de relações e relacionamentos que conectam essa pessoa a sua cultura por uma série de laços com outras pessoas, organizações e estruturas sociais. Quando essa pessoa é arrancada dessa rede, ela se vê sozinha, lançada a sua única companhia. Essa solidão que acompanha o assimilacionismo consiste em esquecer o passado, desarraigar-se de um conjunto de códigos e valores para se tornar “sem raíz” e, talvez, se ajustar a uma nova rede de relações. A solidão do assimilado não consiste apenas em se separar de um grupo de relações, mas também de separar do seu próprio “eu”, o “eu” que se define a partir da memória. Para Arendt (2016), o assimilado ao assumir uma personalidade que se torne aceita no país de destino, acaba nunca mostrando seu diferencial. Veck (2020, p. 9) defende que “responder à solidão com uma tentativa de assimilar alguém a um dado conjunto de costumes e práticas sociais resulta apenas em mais estranhamento de si mesmo e, conseqüentemente, em mais solidão³⁶”.

Nesse sentido, o autor sugere um caminho para a criança passar pela inevitável experiência de assimilação da cultura do país anfitrião sem abrir mão de sua subjetividade. Para ele, a escola pode exercer seu papel de proteger a criança refugiada do mundo no

³⁴ Tradução livre de: “when we look at a child forced to leave their home, and see only what they have been through and how they continue to suffer, we hold them as strangers and not as newcomers.

³⁵ Tradução livre de: “[...] it is ‘crucial to remember that these refugee students are not simply ‘victims’, although they are often constructed as such’, that ‘being a refugee is only one aspect of their subjectivity’ (Ferfolja and Vickers, 2010: 151). It is a question of learning to respond to who the young person seeking refuge is becoming, beyond what they have been reduced to.”

³⁶ Tradução livre de “Answering loneliness by attempting to assimilate oneself into any given set of customs or social practices, results only in further estrangement from oneself and, thus, in further loneliness.”

momento em que permite que ela passe pelo processo de assimilação juntamente com sua solidude criando espaços para isso. Nas palavras dele, “se a assimilação e a forma particularmente corrosiva que ela engendra deve ser presente nas escolas, elas precisam criar espaços para esse tipo de solidude que permite aos jovens fazer companhia para si mesmos³⁷.” (VECK, 2020, p. 9). Contudo, oferecer espaços de solidude não garante que a escola seja inclusiva se ela constantemente tentar monitorar e exigir o progresso desses alunos.

O espaço para o exercício de solidude deve ser um ambiente no qual o assimilado possa estar em contato com o seu próprio “eu” e isso demanda que as instituições desenvolvam o que autor descreve como “paciência de pensamento” (VECK, 2020, p. 10). Segundo ele,

o que tal paciência deve mitigar é a nossa obsessão por fazer algo para as crianças refugiadas, agindo sobre e por eles. Em potencial, permitir-nos desistir de criar intervenções e planos para essas crianças para, enfim, entender que mais do que tudo, eles não necessitam ser envolvidos ou sujeitados a qualquer tipo de atividade, mas, de fato, da oportunidade de se afastar da pulsação da interação humana³⁸. (VECK, 2020, p. 10).

Essa pulsação da interação humana em um contexto educacional, pode se manifestar como uma forma de assistencialismo, na medida em que há um constante esforço em “adequar” esse novo aluno à estrutura da escola, ao currículo e ao idioma oficial do país acolhedor. O perigo dessa falta de paciência por parte da escola está em tratar esse sujeito pelo que ele sofreu e não pelo que ele pode vir a ser nesse novo mundo. Há um juízo por trás dessas intervenções que sutilmente sugere a ideia de superioridade dos anfitriões, pois elas colocam o sujeito em uma posição na qual ele precisa de auxílio. Somado a isso, nosso tratamento em direção à pessoa em situação de deslocamento como *estrangeiro* se apresenta, entre outras maneiras, quando falamos por eles ou agimos por eles. Portanto, na perspectiva do exercício de solidude, se devolve ao apátrida a condição de ser um sujeito de direitos, ao darmos a esses sujeitos o poder de falar e de serem ouvidos. Assim, preparando os mesmos para que passem da liberdade de expressão para o direito ao discurso, estamos reconhecendo-os como recém-chegados.

³⁷ Tradução livre de “If assimilation, and the particularly corrosive form of loneliness it engenders, is to be countered in schools, they shall need to create spaces for the kind solitude that enables young people to keep themselves company.”

³⁸ Tradução livre de “What such patience might abate is our obsession with doing something for children seeking refuge, with acting upon and for them. In might, that is, allow us to desist in devising interventions and plans for these children for long enough to recognize that what they may need most of all is not be involved in or subjected to activity of any kind, but in fact the opportunity for a complete withdrawal from the pulse of human interaction.”

Da mesma forma, Veck (2020, p. 10) argumenta que ao oferecer esse espaço de solitude ao apátrida, a escola está protegendo-o do mundo, e “é precisamente porque ela o protege do mundo que ela pode preparar esse jovem para fazer diferença nele³⁹.” Porém, para que isso aconteça, a instituição deve também guardar o jovem da “obsessão do adulto por incessante performance, comportamento e produção⁴⁰”. (p. 10) É nesse processo que envolve assimilação e solitude que o recém-chegado pode criar raízes no país anfitrião e, no sentido arendtiano, nascer para esse novo lugar social, sendo ele mesmo em toda a sua diferença e em todo o seu devir. Veck (2020) conclui que

a educação poderia ser o lugar no qual crianças em situação de deslocamento descobrem que são amadas o suficiente para serem guiadas a um mundo que deverão compartilhar com outros, e onde, no meio desse caminho, serem encorajados a dialogar consigo mesmos e serem eles mesmos⁴¹. (VECK, 2020 p. 14).

2.4 ASSIMILAÇÃO VS. INCLUSÃO

Embora a escola seja um meio para o processo de assimilação do imigrante, a escola inclusiva não deve assumir uma postura assimilacionista. Veck et al. (2018) alertam que há uma forte pressão em direção às escolas britânicas para atender a essa população em busca de refúgio conformando-os a estruturas pré-existentes, sem considerar de que formas esses sujeitos podem ser incluídos. Essa postura assimilacionista se manifesta de diferentes maneiras. Bauman (1995 apud VECK et al., 2018) aponta dois tipos de assimilação: *assimilação pelo que é dado* e *assimilação pela indiferença*. O primeiro diz respeito ao esforço que se faz de conformar o recém-chegado às estruturas, valores e práticas do país anfitrião, e o segundo é caracterizado precisamente pela ausência desse esforço, situação na qual o indivíduo se encontra sozinho e acaba sendo forçado a se adaptar a uma sociedade de indiferentes.

Para Bauman (1995 apud VECK et al., 2018), a estratégia de assimilação tem a ver com uma tentativa de erradicar a diferença em vez de aceitá-la. O filósofo explica que esse processo ocorre de duas formas. Primeiro, a sociedade cria dois grupos: um grupo de iguais, que partilham determinadas características como uma mesma língua, valores, uma história

³⁹ Tradução livre de “It is precisely because it protects them from the world, that the school can prepare the young to make a contribution to it.”

⁴⁰ Tradução livre de “However, this safeguarding role should extend to shielding the young from an adult obsession with endless performance, behaviour and production.”

⁴¹ Tradução livre de: “Education could be the place where displaced children discover that they are loved enough to be guided to a world they are to share in common with others and where, in the midst of this passage to their future, they are encouraged to converse with themselves, to be with themselves.”

coletiva e um território coletivo; e um grupo de forasteiros, que, como o nome sugere, se diferenciam do primeiro grupo precisamente por não compartilharem daquelas características que os tornam iguais. Quando se divide a sociedade nesses dois tipos de pessoas, cria-se, ao mesmo tempo, a possibilidade de “converter” um forasteiro em um “dos iguais”. Nas palavras de Veck et al. (2018, p. 163), “a mesma sociedade que cria esse estrangeiro como forma de distinguir uma pessoa como ‘outro’, um ‘de fora’, pode, então, trabalhar sobre essa pessoa para recriá-lo e moldá-lo de modo a se tornar ‘um de nós’⁴²”. Nesse sentido, os autores argumentam que

os assimilados são, portanto, sob as condições da modernidade, produzidos duas vezes - eles são, ao mesmo tempo, um subproduto das fronteiras reais e simbólicas que os outros criaram, as fronteiras que eles estabeleceram para distinguir o que é ‘normal’ do que é julgado ‘estranho’ e são um produto direto dos esforços dos outros em transformá-los⁴³. (VECK et al., 2018, p. 163-164).

Uma forma de perceber esse processo em relação a essas pessoas em situação de deslocamento, é analisando os discursos que transpassam essas questões. Veck et al. (2018) atentam para as generalizações e categorizações que são feitas aos termos “refugiado”, “imigrante” ou “requerente de asilo”. Esses termos, embora variem em nível local, nacional e internacional, são, na prática, usados generalizadamente e intercambiavelmente. Os autores alertam que “como uma consequência de nossas tendências por generalizar, os refugiados são vistos como um grupo homogêneo, e a alteridade desse grupo, sua suposta estranheza, os reduz a um conjunto de essências que nada mais fazem do que acentuar sua própria diferença⁴⁴” (VECK et al., 2018, p. 167). Assim, o problema da generalização está no fato de que as pessoas acabam sendo vistas dentro de uma determinada categoria, tornando invisível o indivíduo que está dentro dessa categoria.

Em 2015, o então primeiro-ministro do Reino Unido, David Cameron, foi alvo de críticas ao se referir aos migrantes que tentam chegar à Inglaterra pela França como um “*exame* de pessoas atravessando o Mediterrâneo⁴⁵”. O representante político se pronunciava a respeito das constantes tentativas de milhares de migrantes da cidade de Calais (França) que tentavam entrar no Reino Unido pelo Eurotúnel, causando a morte de pelo menos 9 pessoas

⁴² Tradução livre de “[...] the same society that creates the stranger by way of distinguishing a person as ‘other’, an ‘outsider’, can then work upon this person, to reshape and create them to fit into the mould named, ‘One of us’.”

⁴³ Tradução livre de: “The assimilated are, therefore, under the conditions of modernity, twice produced – they are at once a by-product of the actual and symbolic borders others have produced, the boundaries they have established to clearly distinguish what is ‘normal’ from what is to be deemed ‘strange’, and they are a direct product of the efforts of others to transform them.”

⁴⁴ Tradução livre de “In sum, as a consequence of our generalising tendencies, refugees are seen as a homogenous group, the ‘otherness’ of this group, their assumed strangeness, reduces them to a set of essences that accentuate their difference.”

⁴⁵ Cf.: <<https://www.bbc.com/news/uk-politics-33716501>>.

em apenas uma semana. No ano anterior, o secretário de defesa do Reino Unido, Michael Fallon, teve de se retratar por ter usado o termo “*swamp*⁴⁶”, ao dizer que “as cidades britânicas estavam sendo ‘inundadas’ por imigrantes e seus residentes estavam ‘sitiados’⁴⁷”. Nessa mesma linha, em 2016, o governo francês aprovou o desmantelamento do campo de refugiados da cidade de Calais, conhecido como “*selva*”.

Outro exemplo quanto à linguagem de hostilidade aos estrangeiros é exposto por Veck et al. (2018) ao se referirem ao fenômeno do *Brexit*⁴⁸ e seus efeitos no Reino Unido. Um dos motivos que levaram ao movimento em favor do *Brexit* foi a falta de autonomia do país sobre suas próprias leis de imigração, pois enquanto membro da União Europeia (EU), está sujeito aos acordos estipulados pelo bloco. Os autores relatam que nas campanhas em favor do *Brexit*, especialmente nos textos retirados do site oficial da campanha *Leave.EU*, a palavra imigração tem sempre um traço negativo e está frequentemente relacionada ao termo “controle”, o que os autores interpretam como uma fobia do estrangeiro.

Veck et al. (2018) defendem que os efeitos do uso dessa linguagem hostil resultam em práticas excludentes em direção aos estrangeiros que podem se manifestar de duas formas:

primeiro, os estrangeiros são assimilados; eles são, em outras palavras, moldados de modo a se adequarem a normas sociais e valores dominantes. Segundo, há a estratégia de exclusão direta e violenta exclusão, onde, para manter o que é tido como ‘norma’, a diferença não é assimilada, mas banida em guetos ou fora das fronteiras do Estado⁴⁹. (VECK et al., 2018, p. 166).

Dessa forma, seja através de termos pejorativos (como os exemplos supracitados) ou através de uma conotação de ameaça, os discursos sobre imigração que já são fruto de preconceitos acabam gerando ações excludentes, e a Escola não se mantém incólume nessa conjuntura. Crianças em situação de deslocamento podem vivenciar essa exclusão por parte dos professores que compartilham dessas posturas, de colegas que reproduzem o comportamento dos pais e até dos próprios pais de alunos. Ao citar Bauman (1995), Veck et al. (2018) expõem duas formas pelas quais os estrangeiros são vistos:

Para os que vivem do lado de fora dos bairros empobrecidos ou “guetos”, o estranho pode ser visto como um outro “exótico”, alguém que pode oferecer algo diferente - uma refeição incomum ou algum serviço útil. Mas para aqueles que vivem próximo

⁴⁶ Termo pejorativo que significa “pântano”, embora a tradução para o português não carregue esse mesmo traço ao traduzir “*swamped*” por “inundadas”.

⁴⁷ Cf.: <<https://www.theguardian.com/politics/2014/oct/27/michael-fallon-withdraws-careless-immigration-remark-swamped>>.

⁴⁸ Palavra formada a partir da junção das palavras *Britain* (Grã Bretanha) e *exit* (saída) que dá nome ao polêmico movimento de saída do Reino Unido da União Europeia.

⁴⁹ Tradução livre de: “First, strangers are assimilated; they are, that is, worked upon in order to fit them into dominate social norms and values. Second, there is the strategy of direct and violent exclusion where, in order to maintain what is perceived to be the ‘norm’, difference is not assimilated but banished into ghettos or out of the boundaries of the state.”

ao estrangeiro, marginalizado e preso em sua própria impotência e falta de liberdade, o estrangeiro pode ser visto como uma ameaça⁵⁰. (VECK et al., 2018, p. 168).

Por isso, Veck et al. (2018) afirmam que é necessário superar esses rótulos para que a nossa percepção em relação à criança em busca de refúgio seja mais do que a de um ser excluído ou apenas uma unidade dentro de uma categoria. E isso tem a ver com enxergar um potencial nessa criança de poder participar do mundo, causando marcas nele e fazendo a diferença. Em um recente trabalho, Veck e Wharton (2019) criticam essa postura de representar esses indivíduos através de categorias. No pensamento dos autores,

refugiados e pessoas em busca de refúgio não são pessoas que se juntaram em um esforço coletivo para forjar uma identidade compartilhada nascida de um conjunto comum de interesses e preocupações. São, pelo contrário, indivíduos alocados juntamente sob as mesmas categorias impostas e artificiais por circunstâncias inteiramente além de seu controle⁵¹. (VECK e WHARTON, 2019, p. 3).

Dessas categorias que criamos para nos referir a certos grupos de pessoas pelas suas diferenças, emerge também o sentimento de desconfiança. Veck e Wharton (2019) sustentam que quando enxergamos uma pessoa vítima de alguma forma sofrimento como uma unidade de um grupo que podemos chamar de “desafortunado”, já está havendo uma comparação depreciativa, na qual essa pessoa não está sendo vista como exatamente igual a quem faz tal comparação. Assim, os autores argumentam que “uma pessoa, que se tornou ‘não confiável’ por nenhuma outra razão, senão o fato de ter sido forçada a deixar seu país, da mesma forma, já foi excluída, reduzida a um specimen de uma ‘categoria social’, mais uma ‘unidade’ da coleção chamada ‘refugiados’⁵²” (VECK e WHARTON, 2019, p. 3).

Da mesma forma, essa tendência por reduzir seres humanos a categorias baseadas na diferença também pode gerar um senso de *desconfiança*. Veck e Wharton (2019) apontam que esse sentimento opera em duas vias, na medida em que gera desconfiança em direção ao estrangeiro, o que pode levar a animosidade e hostilidade em relação a ele, bem como desconfiança por parte do estrangeiro, como reação a essa hostilidade. Os autores afirmam que

⁵⁰ Tradução livre de: “For those who live outside of impoverished neighbourhoods or ‘ghettos’, the stranger can be viewed as an exotic other, someone who can offer them something different – a unfamiliar meal or a useful service. But for those who live in close proximity to the stranger, marginalised and trapped in their own powerless and lack of freedom, the stranger might come to be viewed as a threat.”

⁵¹ Tradução livre de: “refugees and seekers of refuge are not people that have grouped together in a collective effort to forge a shared identity borne out of a common set of interests or concerns. They are, rather, distinct individuals positioned together under the same artificial and imposed category by circumstances entirely beyond their control.”

⁵² Tradução livre de: A person, mistrusted for no other reason than the fact that they were forced to leave their home has, in much the same way, already been cast aside, reduced to ‘a specimen’ from a ‘social category’, one more ‘unit’ of the ‘collection’ named ‘refugee’.

quando uma pessoa desconfia de todos os refugiados, ela irá necessariamente tratar com suspeita qualquer outro refugiado que possa encontrar. Para essa pessoa, “refugiados” representam um grupo de pessoas sobre as quais eles possam, sem qualquer dificuldade de avaliação e sem pensar chegar a um julgamento equilibrado, reduzi-los indignos de sua confiança⁵³. (VECK e WHARTON, 2019, p. 3).

Ainda, quanto ao elemento da *desconfiança*, Veck e Wharton (2019, p. 3) explicam que o uso desse termo, na maior parte das vezes, “surge de uma interação dolorosa com uma pessoa que tenha rejeitado, explorado ou simplesmente foi indiferente à confiança que que uma pessoa depositou nela⁵⁴”. Porém, esse não é o caso com os refugiados, visto que eles não passaram por essa experiência. A desconfiança em direção à pessoa em busca de refúgio está diretamente relacionada ao preconceito. Já a desconfiança *por parte do* refugiado está diretamente relacionada com a experiência de ser “desenraizado”, arrancado de seu próprio país.

Veck e Wharton (2019) explicam que esse sentimento de desconfiança pode ser despertado em três estágios do processo de imigração. Primeiro, a própria motivação de buscar refúgio fora de seu país pelo fato de ela ter tido ou testemunhado algum episódio de crueldade, de modo que levou essa pessoa a “cansar” de confiar em seu país. Segundo, mesmo que essa pessoa não tenha tido uma experiência traumática no país de origem, a mesma precisa exercer essa confiança durante todo o processo de acolhimento do país anfitrião. Esse processo, em si, é deveras deficiente, pois o mesmo provê muito menos do que é oferecido ao cidadão nativo, e essa diferença já atribui ao refugiado o estigma de “excluído”. Por fim, refugiados ainda encontram desconfiança no próprio local onde buscam abrigo e consolo, expressa nas atitudes hostis e preconceituosas dos nativos.

Sendo a desconfiança um traço presente na experiência da pessoa em situação de deslocamento, Veck e Wharton (2019) analisam de que forma a escola opera para a inclusão desses sujeitos nessa perspectiva. Os autores argumentam que “a tarefa de incluir essas crianças nas escolas [...] deve ir além de compensar as dificuldades que eles tenham experimentado e continuam a encontrar em suas vidas e em seu processo de aprendizagem.” (VECK e WHARTON, 2019, p. 2). Assim, para que a escola inclusiva seja, de fato, um lugar que proteja a criança, ela deve oferecer segurança e despertar confiança de seus recém-

⁵³ Tradução livre de “when a person mistrusts all refugees, they will necessarily greet with suspicion of any single refugee they happen to encounter. For this person, ‘refugees’ represent a group of people about whom they can, without any difficult appraisal and with no thought to reaching a measured judgement, deem unworthy of their trust.”

⁵⁴ Tradução livre de: “the experience mistrust arises out of a painful interaction with another person who has – or, at least, is perceived to have – rejected, exploited, or simply been indifferent to, the trust one has placed in them.”

chegados, e para que isso seja possível, é “necessária a criação de uma cultura onde todos os alunos e educadores são confiados a fazer contribuições distintas e singulares a suas escolas.” (VECK e WHARTON, 2019, p. 2). Reiterando o quanto essas relações de confiança são fundamentais para a condição humana, os autores defendem que se institua no espaço escolar uma *cultura de confiança*.

Veck e Wharton (2019) acreditam que a é possível sentir uma “atmosfera de confiança” de modo que a escola possa se transformar em um lugar onde as crianças são tratadas com “aceitação em vez de hostilidade, com reconhecimento de sua singularidade e não por generalizações e estereótipos⁵⁵ (VECK e WHARTON, 2019, p. 6).” Mas é difícil definir o que é cultura escolar. Dessa forma, os autores exploram dois aspectos que expressam essa ideia.

O primeiro aspecto tem a ver com o foco que a escola dá à deficiência. Veck e Wharton (2019) exemplificam essa questão ao demonstrar o quanto o acolhimento desses alunos é, na maioria das vezes, categorizado como “Educação Especial”. Os autores alertam que há uma tendência em olhar para os refugiados como “deficientes e vulneráveis” em vez de “resilientes a adaptáveis”, e que esse tratamento é capaz de gerar um sentimento de desconfiança por parte desses alunos. Para os autores, tais posturas se caracterizam por estratégias de remediação que, na prática, não resultam em uma atmosfera inclusiva. É nesse sentido que Veck e Wharton (2019, p. 8) defendem, portanto, que “é possível reconhecer toda a extensão das dificuldades que podem ter sido experimentadas por esses alunos e, ao mesmo tempo, se recusar a delimitar a inclusão desses alunos à tarefa de remediação⁵⁶”. Em relação a essa postura, Veck et al. (2018) entendem que

a rejeição de uma abordagem individualizada - onde as necessidades são encaradas como ‘especiais’, como evidência de uma deficiência individual – em favor de uma abordagem de escola como um todo, na verdade, permite que professores se voltar para as necessidades únicas e singulares de todas as suas crianças. [...]Essa abordagem [...] promove uma escuta profunda, ou seja, ouvir a criança por quem ela é agora e por quem ela está se tornando e não por tudo o que ela passou ou pela categoria na qual ela foi colocada⁵⁷. (VECK et al., 2018, p. 173).

⁵⁵ Tradução livre de “Once in this atmosphere, children encounter throughout their schools a living answer to the demand that schools should be trustworthy places, places where children are greeted with acceptance and not hostility, with recognition of the unique persons they are becoming, and not with generalisations and stereotypes.”

⁵⁶ Tradução livre de “It is possible to acknowledge the full extent of the difficulties that may have been experienced by these students and, at the same time, to refuse to delimit the inclusion these students to the task of remediation.

⁵⁷ Tradução livre de: “the rejection an individualised approach – where needs are looked upon as ‘special’, as evidence of individual deficiency – in favour of a whole school approach actually enables teachers to address the unique needs of all their children. [...] this approach [...] promotes deep listening, that is, listening to the child for the person they are now and for the person they are becoming, and not for what they have been through and what they are categorised as being.

Para exemplificar na prática como se traduz essa abordagem, os autores trazem o exemplo das Escolas do Santuário⁵⁸. Na perspectiva dos diretores dessas escolas, o que falta nas escolas britânicas é um entendimento do quanto esse recém-chegado pode contribuir para a escola e com o mundo além da escola. Essa contribuição, contudo, não pode ser confundida nem reduzida a suas capacidades de compartilhar sobre a cultura, geografia ou história do país que eles deixaram pra trás. “Pelo contrário, a criança em busca de refúgio [...] é nova para a escola e nova, também, para o mundo. Incluir esta criança é receber e celebrar a singularidade que é inteiramente sua e que ainda está se conformando com sua habilidade em crescimento de fazer a diferença nos outros⁵⁹” (VECK et al., 2018, p.174).

Outro aspecto que caracteriza uma cultura escolar de confiança está no fato de esses alunos serem realmente ouvidos e terem suas ideias validadas e respeitadas. Veck e Wharton (2019) acreditam que isso faz com que os alunos refugiados sintam confiança e se envolvam como participantes ativos na comunidade escolar contribuindo para essa atmosfera segura da instituição. Os autores caracterizam esse “ouvir” ao aluno como um olhar desprovido de qualquer pré-conceito; um olhar atento e individualizado a cada um dos alunos como se fosse a primeira vez que estivesse diante deles.

Ao criticar as medidas tomadas pelo governo britânico em direção aos refugiados em programas de “integração”, Veck et al. (2018) argumentam que a ideia que se passa através desses programas é que quem precisa de integração são os estrangeiros e não necessariamente os nativos, quando, para os autores, a escola deveria preparar uma comunidade inteira integradora. De fato, o que falta em tais medidas técnicas é “uma *abordagem escolar* para a inclusão social que incorpore a criança como um todo em vez de suas necessidades educacionais especiais” (VECK et al., 2018, p. 172). Essas abordagens baseadas em necessidades adicionais podem acabar ignorando uma necessidade muito mais básica, de acordo com o pensamento arendtiano, “a necessidade de encontrar um lugar que possa chamar de lar” (VECK et al., 2018, p. 172).

Desse modo, se a Escola tem o papel de fazer a criança recém-chegada nascer para este novo mundo do país acolhedor, as reflexões deste capítulo nos impõem a seguinte questão: *Como fazê-los nascer para o novo mundo, sem operar um processo assimilacionista?* Em outras palavras, *Como respeitar a singularidade e diferença desse recém-chegado, ouvindo-o, e, ao mesmo tempo, torná-lo parte desse novo mundo?* Para responder a essas questões, nos debruçamos sobre o trabalho de Geneva Gay (2018) a respeito

⁵⁸ Cf.: <<https://schools.cityofsanctuary.org/>>.

⁵⁹ Tradução livre de “On the contrary, the child seeking refuge [...] is new to the school and new, also, to the world. To include this child is to welcome and to celebrate a uniqueness that is entirely their own and which is becoming still in accordance with the child’s growing ability to make a difference to others.”

de como preparar essas crianças recém-chegadas para a fase adulta nesse novo mundo do país anfitrião respeitando a sua cultura através de uma *Pedagogia Culturalmente Responsiva*.

3 A PEDAGOGIA CULTURALMENTE RESPONSIVA

3.1 INTRODUÇÃO

Os Estados Unidos é um país conhecido pela presença histórica de diversos povos que imigraram ao longo dos anos buscando melhores oportunidades de trabalho e condições de vida. As escolas estadunidenses acabam refletindo essa diversidade cultural, bem como os conflitos e efeitos que a acompanham. Banks (2018 apud GAY, 2018, p. xiii) registra que

as salas de aula estadunidenses estão vivenciando o maior influxo de alunos imigrantes desde o início do século XX. Aproximadamente, 21.5 milhões de novos imigrantes – legais ou ilegais – se estabeleceram nos Estados Unidos entre os anos 2000 e 2015. [...] A influência de população cada vez mais diversa nas escolas, faculdades e universidades é e continuará a ser enorme. (BANKS, 2018 apud GAY, 2018, p. xiii).

Estudos voltados a essa diversidade cultural no espaço escolar têm indicado um padrão de baixo desempenho acadêmico em alunos de grupos étnicos minoritários⁶⁰. A partir disso, muitas teorias surgiram nas últimas décadas para tentar explicar e reverter esses insucessos acadêmicos de alunos etnicamente diversos.

Nos anos 1960, esteve em voga o *paradigma genético*, ainda influenciado pelo movimento eugenista e pela segregação racial. Com o passar do tempo, essa ideia deu lugar à explicação da *privação cultural*, que, de acordo com Banks (2018 apud GAY, 2018, p. xi), “atribui o capital cultural limitado no lar e nas comunidades de alunos de baixa renda e de minorias culturais como fator central que explica seu baixo desempenho”. Este paradigma, embora dedicasse uma certa atenção ao aspecto cultural, contudo, não abordava questões relativas à economia, política, tampouco à estrutura escolar. Dessa forma, em resposta a essa teoria, nos anos 1980, foi elaborado o *paradigma da diferença cultural*, que ao invés de apontar para o déficit de um determinado grupo cultural, buscava destacar os pontos fortes e a resiliência de famílias e comunidades culturalmente diversas. A segunda geração de teóricos desse campo construiu o que se denomina hoje como *Pedagogia Culturalmente Responsiva*⁶¹, uma tentativa de incorporar esse conhecimento e respeito à diversidade cultural em práticas pedagógicas.

⁶⁰ Tradução livre do termo “*students of color*”, que se refere à população de estudantes não brancos e sem origem europeia, como latinos, afro-americanos, indígenas norte-americanos, e americanos asiáticos. A seleção pelo termo “alunos de grupos étnicos minoritários” se deve ao fato de que *alunos de cor* (tradução literal) é uma expressão pejorativa em português.

⁶¹ Tradução livre de *Culturally Responsive Teaching*, também conhecida como *Culturally Relevant Teaching* (Pedagogia Culturalmente Relevante).

A Pedagogia Culturalmente Responsiva (doravante PCR) postula que “as descontinuidades entre a cultura escolar e as culturas das comunidades de alunos de grupos étnicos minoritários e de baixa renda são um importante fator no seu baixo desempenho acadêmico⁶²” (BANKS, 2018 apud GAY, 2018, p. xii). Gay (2018) compila numerosas pesquisas em Educação com alunos de contextos culturais diversos para esboçar os princípios que pautam a PCR, oferecendo, assim, orientações para a formação inicial e continuada de professores que trabalham em contextos de diversidade etnocultural.

Embora o objetivo da autora seja defender que o problema do baixo desempenho de alunos etnicamente diversos nas escolas estadunidenses deva ser enfrentado através de uma abordagem cultural no ensino, a obra provoca uma reflexão profunda sobre o próprio conceito de cultura e as implicações da nossa conscientização cultural. A abundância de exemplos e depoimentos registrados nas páginas desse manual torna impossível uma leitura sem uma autoanálise simultânea. Tampouco é possível deixar de pensar se as ideias defendidas na obra são aplicáveis no contexto educacional brasileiro. Dessa forma, este capítulo tratará de descrever os princípios, marcas e efeitos da PCR através da obra homônima de Geneva Gay (2018) relacionando estudos realizados no Brasil sobre contextos de sala de aula etnicamente diversos. A primeira parte explora o potencial da PCR e noção da cultura; em seguida, são descritos os princípios que compõem a PCR.

3.2 POTENCIAL DA PCR

A PCR começa juntamente com os estudos multiculturais em educação, no início dos anos 1970. Ao apontar importantes pesquisas que marcaram esse começo, Gay (2018) destaca que a marca mais importante dessa abordagem é a mudança de foco do que alunos culturalmente diversos não têm ou não conseguem fazer para um olhar atento aos atributos dessas diferentes culturas. Para a autora, essa perspectiva que ela denomina como “síndrome do déficit” acaba operando mais como uma base para correção do que educação, de fato, à medida em que se equipara a uma “culpabilização da vítima”.

O problema desse enfoque é que, de acordo com Gay (2018), o insucesso não gera, necessariamente, um futuro êxito acadêmico. Para a autora, é necessário que o aluno com baixo desempenho tenha alguma experiência de domínio de conteúdo para que possa desenvolver confiança e, então, atingir êxito acadêmico. Para isso, é necessário que haja um paradigma que parta das experiências pessoais e culturais desses alunos e que opere através

⁶² Tradução livre de “This theory postulates that the discontinuities between the school culture and the home and community cultures of low-income students and students of color are an important factor in their low academic achievement.”

dessas experiências. A autora afirma que a PCR funciona ao mesmo tempo como rotina e como uma proposta radical:

é uma rotina porque faz para índios norte-americanos, latinos, americanos asiáticos, afro-americanos e alunos de baixa renda o que as ideologias e práticas de ensino tradicionais fazem para americanos europeus de classe média. Isto é, elas filtram o conteúdo curricular e estratégias de ensino através das estruturas de referência para tornar o conteúdo mais significativo pessoalmente e mais facilmente de ser dominado. É radical porque torna explícito o que era anteriormente um papel implícito da cultura em ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que insiste que as instituições educacionais aceitem a legitimidade e viabilidade de culturas de grupos étnicos em melhores resultados de aprendizagem⁶³. (GAY, 2018, p. 32).

Dessa forma, educar alunos etnicamente diversos por uma perspectiva que valide suas diferenças culturais tem o potencial de engajá-los no processo de aprendizagem de modo a reverter os baixos índices de êxito escolar. Assim, “a PCR pode ser definida como usar o conhecimento cultural, experiências prévias, estruturas de referência, e estilos de performances de alunos etnicamente diversos para fazer a aprendizagem mais relevante e eficiente para os mesmos⁶⁴” (GAY, 2018, p. 36). Em outras palavras, trata-se de reconhecer a importância da diversidade étnico-cultural na aprendizagem.

Para Gay (2018), o caminho para melhorar o desempenho de alunos etnicamente diversos e de baixa renda é colocando a cultura no centro das nossas práticas pedagógicas, políticas e administrativas, ou simplesmente “reconhecer explicitamente que ela já está lá e ampliar esse centro de práticas educacionais para fazê-lo culturalmente plural em vez de homogêneo⁶⁵” (GAY, 2018, p. 10). Essa mudança deve estar ancorada em quatro pilares fundamentais para a PCR e que serão discutidos mais adiante: “atitudes e expectativas de professores, comunicação cultural em sala de aula, conteúdo culturalmente diverso no currículo, e estratégias de ensino culturalmente congruentes⁶⁶” (GAY, 2018, p. 53).

3. 3 O LUGAR DA CULTURA

⁶³ Tradução livre de “It is routine because it does for Native American, Latino, Asian American, African American, and low-income students what traditional instructional ideologies and actions do for middle-class European Americans. That is, it filters curriculum content and teaching strategies through their cultural frames of reference to make the content more personally meaningful and easier to master. It is radical because it makes explicit the previously implicit role of culture in teaching and learning, and it insists that educational institutions accept the legitimacy and viability of ethnic-group cultures in improving learning outcomes.

⁶⁴ Tradução livre de “Culturally responsive teaching can be defined as using the cultural knowledge, prior experiences, frames of reference, and performance styles of ethnically diverse students to make learning encounters more relevant to and effective for them.”

⁶⁵ Tradução livre de “[...] or of explicitly acknowledging that it is already there, and broadening the “center” of educational practices to make it culturally pluralistic rather than homogeneous.”

⁶⁶ Tradução livre de “teacher attitudes and expectations, cultural communication in the classroom, culturally diverse content in the curriculum, and culturally congruent instructional strategies.”

Gay (2018) define cultura como

um sistema dinâmico de valores sociais, códigos cognitivos, padrões comportamentais, visões de mundo, e crenças, usado para dar ordem e sentido para as nossas próprias vidas assim como à vida dos outros (Delgado-Gaitan & Trueba, 1991). Mesmo sem sermos conscientes disso, a cultura influencia fortemente como pensamos, cremos, comunicamos e nos comportamos e isso, por sua vez, afeta como ensinamos e aprendemos⁶⁷. (GAY, 2018, p. 8).

Desse modo, se a educação é um processo sociocultural, não existe um ensino neutro, pois todo professor é um agente cultural, de modo que carrega consigo essa bagagem cada vez que entra em uma sala de aula. Da mesma forma, os alunos também são agentes culturais e tanto suas percepções da escola e dos professores são afetadas por essa bagagem. Contudo, esses fatores são comumente esquecidos pelos professores, como se sofressem do que a autora chama de “cegueira cultural”, a qual provem de diferentes fontes.

Uma delas é a noção de que educação não tem nada a ver com culturas e heranças, mas é sobre ensinar habilidades civis, intelectuais e vocacionais. Alunos, especialmente, os que apresentam baixo desempenho, precisam obter conhecimento e habilidades que possam aplicar na vida, e alcançar altos padrões de excelência acadêmica, em vez de perder tempo com noções fantasiosas de diversidade cultural. Segundo, pouquíssimos professores têm conhecimento adequado de que as práticas de ensino convencional refletem valores culturais Euro-americanos. Também não são suficientemente informados sobre as culturas de diferentes grupos étnicos. Terceiro, a maior parte dos professores quer fazer o melhor pelos seus alunos e eles acreditam erroneamente que tratá-los diferentemente por causa de sua orientação cultural é discriminação racial. Quarto, há uma crença de que o bom ensino é transcendente; é idêntico para todos alunos, cenários, e circunstâncias. Quinto, há a afirmação de que a educação é a porta para a assimilação em uma sociedade para pessoas de diversas bagagens culturais, grupos étnicos, classes sociais, e pontos de origem. Esses alunos precisam esquecer sobre ser diferente e aprender a se adaptar à sociedade americana. A melhor forma de facilitar esse processo é que todos os alunos tenham as mesmas experiências nas escolas⁶⁸. (GAY, 2018, p. 28).

No Brasil, embora o país tenha tido a presença de diversos povos culturais provenientes de diferentes partes do mundo, a estrutura e sistema escolar brasileiros se

⁶⁷ Tradução livre de “culture refers to a dynamic system of social values, cognitive codes, behavioral standards, worldviews, and beliefs used to give order and meaning to our own lives as well as the lives of others (Delgado-Gaitan & Trueba, 1991). Even without our being consciously aware of it, culture strongly influences how we think, believe, communicate, and behave, and these, in turn, affect how we teach and learn.”

⁶⁸ Tradução livre de “One of these is the notion that education has nothing to do with cultures and heritages. It is about teaching intellectual, vocational, and civic skills. Students, especially underachieving ones, need to learn knowledge and skills that they can apply in life, and how to meet high standards of academic excellence, rather than wasting time on fanciful notions about cultural diversity. Second, too few teachers have adequate knowledge about how conventional teaching practices reflect European American cultural values. Nor are they sufficiently informed about the cultures of different ethnic groups. Third, most teachers want to do the best for all their students, and they mistakenly believe that to treat students differently because of their cultural orientations is racial discrimination. Fourth, there is a belief that good teaching is transcendent; it is identical for all students, settings, and circumstances. Fifth, there is the claim that education is an effective doorway of assimilation into mainstream society for people from diverse cultural heritages, ethnic groups, social classes, and points of origin. These students need to forget about being different and learn to adapt to U.S. society. The best way to facilitate this process is for all students to have the same experiences in schools.

assemelham ao exemplo estadunidense no sentido em que são pautados por uma cultura eurocêntrica. Além disso, essas suposições supracitadas, muitas vezes, aparecem nos discursos de professores brasileiros com uma roupagem de espírito democrático, alegando que “o importante é tratá-los de forma igual”, mesmo que as dificuldades de rendimento escolar sejam evidentes em muitos desses casos. Soares (2015) apresenta um exemplo desse discurso em seu estudo a respeito das relações sociais entre imigrantes e nacionais em uma escola de São Paulo (SP). De acordo com o depoimento de um dos sujeitos da pesquisa, uma professora de Língua Portuguesa,

não é necessário pensar numa inclusão específica para o imigrante. Tem espaço para todos. Tem espaço pra todos e todos são muito bem aceitos e por parte dos profissionais, da minha parte e da parte de outros professores tem muito, assim, uma vontade muito grande de fazer com que eles se sintam bem, como se eles estivessem na terra deles. E ajudá-los. Então é uma coisa que eu acho que é própria nossa, do brasileiro, de receber bem a todos. E acho que é assim que a maioria se sente. (professora Ester⁶⁹ apud SORAES, 2015, p. 44).

Apesar de o discurso acima não representar a postura de *todos* os professores que trabalham em contextos de diversidade etnocultural, ele exprime uma ambivalência que muitos profissionais da educação têm no tocante à cultura. Por um lado, há uma forte convicção de que não é necessário um tratamento ou atenção diferenciados aos estrangeiros e que precisamente essa postura em si já garante que eles se sintam “em casa”. Por outro lado, essa suposição se baseia em hipóteses de como esses profissionais acham que “é assim que a maioria se sente”. Essa ambiguidade é problemática e revela uma necessidade: *Como fazer com que esses estrangeiros se sintam na terra deles, se não soubermos ou não nos interessarmos em saber sobre suas culturas?* Em resposta a esse questionamento, Gay (2018) defende que a reforma educacional deve começar tornando evidente o “tecido cultural” no qual se estabelecem as relações e interações entre alunos e professores e, conseqüentemente, a aprendizagem. Para a autora, não há caminho dentro da PCR que não envolva um contínuo aprendizado de quem são esses sujeitos etnicamente diferentes e de por quais estruturas de sistema eles se relacionam.

Esse é um dos maiores desafios para a educação no contexto brasileiro. Primeiramente, porque existe uma falsa ideia de que todos compartilhamos uma única cultura e falamos uma única língua. O programa *Como será?*⁷⁰, da emissora de televisão Rede Globo, estreou em julho de 2019 uma série chamada *Brasil em outras línguas*. Na abertura da série, uma repórter aborda pessoas na rua e apresenta uma palavra sobre a qual os entrevistados

⁶⁹ Pseudônimo.

⁷⁰ Programa jornalístico de televisão com conteúdo educativo que estreou em 2014 e encerrou as gravações em dezembro de 2019. Episódio disponível em: <<https://globoplay.globo.com/v/7742689/>>.

devem supor que língua é e de qual país. Todas as palavras eram de línguas indígenas de tribos brasileiras. A surpresa dos participantes foi esboçada em expressões como “*nunca ouvi falar*”, “*não conheço nenhuma*” e “*a gente não sabe nada do nosso país, né?*”.

A comum ignorância acerca do pluralismo cultural e linguístico do nosso país se estende até a academia. Os cursos de licenciatura, de forma geral, não preveem contextos de alunos culturalmente diversos, embora essa realidade seja cada vez mais frequente. Pesquisas voltadas a esses grupos no contexto da Educação ainda são muito escassas e muitos professores sem saber o que fazer diante de alunos etnicamente diversos, acabam se tornando indiferentes para com essas culturas. Magalhães (2010) em estudo sobre a comunidade boliviana em escolas públicas de São Paulo, analisa esse “notável silêncio” ao entrevistar professores da rede pública que trabalham em salas de aula multiculturais. A fala de uma professora entrevistada, quando questionada a respeito dos alunos bolivianos, resume esse desconhecimento do *outro*:

Em todas as classes, a gente tem pelo menos um. E em geral não fica em um, são dois, três... Chega a ser 10% da classe. Logo que cheguei me impactou, falei “como que tem uma comunidade dessa aqui?” (...) Achei que (os demais professores) conhecessem algo sobre eles, mas aí ao longo do tempo eu vi que não, eles me disseram que havia uma feira, mas na verdade a maior parte dos professores nunca nem foi nesta feira. (professora P1 apud MAGALHÃES, 2010, p. 137).

Esse desconhecimento, por vezes, acaba acontecendo de forma literal, como aponta Silva (2016) em sua pesquisa sobre alunos indígenas da etnia Sateré-Mawé que estudam na escola do centro comunitário Y'Apyrehyt e nas séries iniciais do ensino fundamental de uma escola regular em Manaus (AM). Ao relatar uma visita à escola regular, a pesquisadora recorda:

somente dois alunos da comunidade Y'Apyrehyt estudavam e que os mesmos eram alunos regulares e iam diariamente às aulas. Mas um fato chamou a atenção fortemente: ao conversar com o gestor da referida escola, o mesmo não sabia que havia alunos indígenas matriculados em sua escola. (SILVA, 2016, p. 75).

No primeiro caso, a cultura estrangeira é evidente, mas os professores pouco sabem sobre ela; no segundo, a cultura que é nativa indígena é plenamente ignorada. Neste, subjaz a ideia de uma “uma cultura, uma língua, uma nação” ao passo que mesmo em um estado (Amazonas) que é berço de diversas tribos indígenas, não se espera que esses grupos ocupem espaços como a escola regular. Naquele, ainda que se reconheça a cultura diferente, espera-se que esses indivíduos se responsabilizem por se adequar ao novo país, como expressa a fala da Professora S. em Freire (2016, p. 80):

*A única forma como que você trabalha... A gente respeita. Na verdade ninguém desenvolve nenhum trabalho, até pra conhecer, pra saber por que eles (os alunos indígenas) se comportam daquela forma, de onde que vem aquele comportamento. Pode ser da sua cultura, do seu gosto, da sua forma de se portar e tal. A gente vai respeitando a criança e na verdade **a gente tenta é adequá-la às nossas regras**, ao nosso ambiente. (...) A única coisa que pode dizer que a experiência que a gente tem, é o que a gente adquiriu dos índios. Adoro dormir em rede. Agora, me relacionar com o povo indígena, nunca tive oportunidade de me relacionar. (Professora S. apud FREIRE, 2006, p. 80, grifo nosso).*

Por fim, a maior justificativa para a PCR está no padrão de baixo desempenho escolar de alunos de grupos etnicamente diversos. Nesse sentido, é possível que haja um padrão semelhante nas escolas do Brasil. O estudo de Soares (2015) nos oferece uma reflexão a esse respeito. Ao retratar o perfil dos alunos participantes de sua pesquisa, a pesquisadora apresenta algumas informações que podem apontar para um paradigma. A amostra de alunos foi composta de 23 estudantes (9 brasileiros e 12 estrangeiros). Em relação aos brasileiros, dos 9 alunos, houve 1 reprovação e 1 aprovação por conselho. Já em relação aos 12 estrangeiros, foram 5 reprovações e 3 aprovações por conselho. Isso sugere que mais da metade da amostra de estrangeiros obteve um rendimento insuficiente para a aprovação para uma nova etapa escolar, enquanto, em comparação, o grupo de brasileiros apresentou uma razão bastante inferior.

Ainda que se possa considerar um padrão de baixo desempenho no estudo supracitado, muitos professores do universo dessa pesquisa atribuem o insucesso desses alunos à “síndrome de déficit”, criticada por Gay (2018), como podemos perceber no depoimento da professora de geografia:

A gente tem aqui famílias inteiras de primos, todos que daria para afirmar que eles têm déficit de atenção coletiva. Eu penso, pode até ser alguma vitamina, de repente falta nessa família. E não sei, merece uma investigação, porque é no mínimo curioso. Como é que uma família inteira tem o mesmo padrão de comportamento, mas que reflete no estudo, na absorção de conhecimento. A princípio, sem o menor julgamento, é que a princípio parece deficiência no processo de aprendizagem. Tem dificuldade de aprendizagem. Mas é evidente que deve ter algo muito mais elaborado nisso... Não sei ainda se tem a ver com a cultura, é... algo realmente curioso. (Professora de Geografia apud SOARES, 2015, p. 54).

O “padrão de comportamento” mencionado pela professora na citação acima corresponde a “uma atitude apática”, como comentado pela própria professora, e apesar de a mesma sugerir que isso possa “ter a ver com a cultura”, essa não é a sua primeira hipótese. Mais curioso ainda é o fator cultural não motivar uma observação mais atenta e até mesmo uma busca em se conhecer melhor o que faz com que uma “família inteira” não consiga aprender. De qualquer forma, seja por uma razão biológica ou cultural, o motivo do fracasso na aprendizagem é atribuído, pelo menos neste caso, ao aluno, àquilo do qual ele carece.

Aragon (1973) descreve uma mudança de foco no tocante às mudanças na formação dos professores:

Ele argumentava que a razão das minorias étnicas não estarem indo bem na escola era mais uma questão de limitações dos professores do que falta de habilidades dos alunos. Professores, e não os alunos, eram “culturalmente privados” porque não entendiam ou não valorizavam as heranças culturais dos grupos minoritários. A reforma educacional precisa começar trocando as atitudes sobre as culturas e grupos étnicos que não fazem parte do *mainstream*, e então, desenvolver habilidades para incorporar diversidade cultural no ensino de sala de aula. Essas mudanças levariam a um avanço na conquista dos alunos⁷¹. (ARAGON, 1973 apud GAY, 2018, p. 35)

As expectativas, atitudes e percepções dos professores em relação à sua própria cultura e à cultura de seus alunos é o ponto pivotal para a PCR. Não há como usar uma abordagem culturalmente responsiva sem evidenciar pré-concepções e preconceitos, e descobrir quem são esses alunos etnicamente diferentes. Dessa forma, as seguintes seções tratarão dos quatro pilares sobre os quais a PCR se ancora.

3. 4 EXPECTATIVAS E ATITUDES DOS PROFESSORES

Os quatro pilares da PCR já mencionados anteriormente não são etapas eliminatórias para se alcançar um ensino culturalmente sensível, mas são partes que juntas conduzem à aprendizagem. Portanto, embora dediquemo-nos a explorar cada uma dessas partes a seguir, é bastante possível que esses elementos, por vezes, se sobreponham ou até se confundam ao passo que nos debruçamos sobre cada aspecto da PCR.

O primeiro a ser tratado refere-se aos conceitos e expectativas dos professores em relação à diversidade cultural. Gay (2018) atesta que

muitas pesquisas, teorias e práticas indicam que as opiniões dos professores a respeito de diversidade étnica, racial, social e cultural e seu “lugar” na educação são frequentemente ambivalentes ou problemáticas (Gay, 2015). Tais orientações não são muito propícias para um amparo diligente e inequívoco de uma pedagogia culturalmente responsiva. Portanto, um importante começo é que professores desenvolvam consciência e clareza sobre suas convicções relacionadas a alunos, comunidades, heranças etnicamente, racialmente, culturalmente, socialmente, linguisticamente e residencialmente diversos e à educação⁷². (GAY, 2018, p. 23)

⁷¹ Tradução livre de “He argued that the reason ethnic minorities were not doing well in school was more a function of teacher limitations than student inabilities. Teachers, rather than students, were “culturally deprived” because they did not understand or value the cultural heritages of minority groups. Educational reform needed to begin by changing teacher attitudes about non-mainstream cultures and ethnic groups, and then developing skills for incorporating cultural diversity into classroom instruction. These changes would lead to improvement in student achievement.”

⁷² Tradução livre de “Much research, scholarship, and practice indicate that teachers’ beliefs about ethnic, racial, social, and cultural diversity and its “place” in education are often ambivalent or problematic (Gay, 2015). Such orientations are not very conducive to diligent and unequivocal support of culturally responsive teaching. Therefore, an important beginning for implementing culturally responsive teaching is for teachers to develop

A afirmação de Gay (2015, 2018) sugere não há como trabalhar a pluralidade cultural sem trabalhar a própria visão e perspectiva que os professores têm sobre essa pluralidade. As orientações das secretarias de educação e do Ministério de Educação (MEC) em relação à pluralidade cultural serão ineficazes se não houver um trabalho simultâneo de conscientização cultural com os professores, tanto em relação à sua própria cultura como em relação aos *outros*. Para Gay (2018), todos nós temos concepções acerca da cultura e que são expressas em nossos discursos. Por isso, a autora defende que o professor deve criar espaços e oportunidades para essas opiniões sejam expressas para que possam, então, serem trabalhadas em conjunto através da troca e do diálogo. O depoimento de uma pedagoga de séries iniciais em uma escola municipal de Manaus revela uma sutil perspectiva em relação à pluralidade cultural. A professora, ao ser questionada sobre o trabalho com a diversidade e se a mesma se interessava por culturas diferentes da sua, respondeu:

Sinceramente, não! Nunca tive [a preocupação]. Posso até ter daqui pra frente, mas nunca... A única coisa que a gente faz é... porque a questão indígena hoje em dia, ela é muito falada - é pra gente trabalhar as temáticas dentro de cada mês. Mas essa preocupação assim maior de trabalhar a pluralidade cultural..., ninguém vem trabalhando de forma assim, mais sistemática. É um negócio muito informal, muito light. [...] Porque na verdade, as outras culturas não sobressaiem. O que sobressai mais é a cultura indígena, porque ela é diferente de todas. Então, no caso, o nordestino, ele tem a cultura diferente de nós, do norte, mas nós não os vemos assim, na maioria das vezes. Se a gente colocar o índio, aí o índio que vai se destacar. Então, pra ele, ele é igual a nós mesmo. Ele é branco igual a nós. Ninguém trabalha... na verdade, ninguém trabalha isso aí. (FREIRE, 2006, p. 86)

No caso acima, o trabalho com a pluralidade não é intencional nem planejado porque essa questão não é vista como algo essencial. No discurso da professora, parece que para se falar em “pluralidade” deve haver diferenças que se “sobressaiam”, como a cultura indígena, de modo que o traço distintivo das culturas está relacionado a o que há de mais exótico em comparação à cultura de referência. Dessa forma, de acordo com a citação acima, trabalhar a pluralidade cultural pressupõe que haja muitas diferenças aparentes, e, como naquele contexto essas diferenças não são significativas (já que os nordestinos são “brancos como nós”), conclui-se que, à exceção do índio, não há pluralidade.

Além disso, por vezes, “trabalhar a diversidade” se confunde com apresentações pontuais em datas comemorativas, e quando se trata do índio, muitas vezes esse trabalho se resume a exploração do que há de exótico nessas culturas, como se percebe no depoimento de uma outra professora do mesmo estudo já citado: “*Acho melhor a professora I. ficar com o*

dia do índio, porque seus alunos são menores. Acho lindo eles fantasiados de índios com penas, todos pintadinhos cantando e dançando. Os pais vão adorar se a gente tirar foto” (Professora A. apud FREIRE, 2006, p. 81).

As concepções dos professores em relação à cultura também se expressam através de estereótipos que se fazem dessas culturas diferentes, e são muitas vezes carregados de racismo. Oliveira (2019) chega a denominar essa postura como “xenorracismo”, uma postura xenofóbica combinada com racismo, em seu trabalho etnográfico em uma escola pública de São Paulo (SP). Ao realizar entrevistas com um grupo de professores da mesma escola, a pesquisadora buscou investigar se havia discriminação no tratamento deles em relação às diferentes nacionalidades dos alunos imigrantes da escola. Na época da pesquisa, a escola possuía mais de 150 imigrantes de mais de 20 nacionalidades diferentes. O estudo identificou traços de xenofobia relacionados a grupos específicos de imigrantes. Isso apareceu através de generalizações que se faziam em direção a imigrantes afro-descendentes, quando diziam que o maior problema dos “alunos imigrantes” era a língua, sendo que sempre que se referiam aos “imigrantes”, se referiam aos alunos haitianos ou de outras nacionalidades africanas.

As concepções que os professores têm sobre as culturas de seus alunos influenciam diretamente na expectativa que se terá de seu desempenho escolar. É possível afirmar que a relação entre o preconceito é diretamente proporcional à expectativa. Essa relação é notória, principalmente, quando se trata de alunos indígenas, como a fala de uma outra professora insinua:

Eu tenho um aluno que não tem dificuldade. Nem parece índio! É bonito, tem o cabelo bonito, encaracolado, não tem aquele cabelo liso. O pai dele não é índio, só a mãe. O pai tem um segundo grau e veio conversar comigo; a mãe não tem o segundo grau, mas os irmãos do primeiro casamento do pai têm até faculdade. Um é... parece que engenheiro; outra é pedagoga. (Professora I. apud FREIRE, 2006, p. 77)

Silva (2016) também expõe essa tensão entre as expectativas de baixo desempenho em alunos culturalmente diferentes. Em sua pesquisa, ao questionar uma professora não indígena se a mesma tinha conhecimento que dois de seus alunos eram da tribo Sateré-Mawé, ela respondeu: “*Eu já sabia porque esses alunos tinham um ritmo de aprendizado lento e quase sempre não entregavam as tarefas completas passadas para fazer em casa”* (Professora regente apud SILVA, 2016, p. 97).

As falas expostas nesta seção revelam o quão imperativa é a necessidade de uma verdadeira conscientização cultural. No Brasil, esse trabalho deveria começar na formação inicial e continuada de professores. É necessário que se faça evidente aquilo que está nas

entrelinhas dos discursos através de ações dirigidas e coordenadas para que haja uma abordagem culturalmente responsiva no ensino desses sujeitos etnicamente diversos. Contudo, essa é apenas uma das bases sobre as quais a PCR se sustenta. A seguir, exploraremos como esse princípio se manifesta nas práticas docentes.

3.4.1 Interesse e Cuidado Culturalmente Responsivos

De acordo com Gay (2018), uma das atitudes que devem ser constantes em professores envolvidos com a PCR é o interesse e cuidado⁷³ para com o *outro* e à cultura do *outro*. A epígrafe que abre o terceiro capítulo da obra de Gay (2018) afirma que “Professores que se importam têm (altas) expectativas, se relacionam (de forma genuína), e ajudam (sem medir esforços⁷⁴)” (GAY, 2018, p. 57). Essas características presentes na citação acima, de certa forma, resumem o que está envolvido no cuidado culturalmente responsivo.

Cuidado é um valor, uma ética e uma moral imperativa que move a “autodeterminação em responsabilidade social e usa conhecimento e pensamento estratégico para decidir como agir no melhor interesse dos outros. O cuidado vincula os indivíduos às suas sociedades, às suas comunidades e uns aos outros” (Webb et al., pp. 33–34). O interesse em questão é o sucesso escolar, e a “comunidade” são alunos de grupos étnicos minoritários e seus professores⁷⁵. (GAY, 2018, p. 57).

Para Gay (2018), a diferença entre um interesse comum e o interesse do qual trata esta seção está no aspecto intencional. “Enquanto ‘se interessar’ transmite sentimentos de preocupação pelo bem estar de alguém, ‘se importar’ é um envolvimento ativo em fazer algo para afetar positivamente esse bem-estar. Assim, abrange uma combinação de preocupação, compaixão, compromisso, responsabilidade e ação.⁷⁶” (Gay, 2018, p. 57). Na PCR, o cuidado

⁷³ Os termos selecionados para traduzir a expressão *caring* foram *interesse* e *cuidado*, visto que a palavra é usada no original como um substantivo que possui muitos sentidos. No texto original, o termo *caring* é originado do verbo *to care* com o sentido de “se importar com alguém”. A tradução para o português apresenta um desafio já que não há um substantivo que deriva diretamente do verbo “importar-se” no português. Em inglês, esse termo tem um traço emocional, o que desperta o principal argumento da autora, de que esse “importar-se” na PCR tem a ver muito mais com ação do que com sentimento. Como o termo original evoca um duplo sentido que é trabalhado pela autora, optou-se aqui por usar dois termos de tradução, em vez de um único. Assim, por vezes, será usada a palavra *interesse*; em outros momentos, se verá *cuidado*; e em casos necessários, os dois juntos ou a substantivação do verbo *importar-se*. Também utilizou-se o recurso da oração subordinada adjetiva, como a tradução de *caring teachers* para “*professores que se importam*”.

⁷⁴ Tradução livre de “Caring teacher expect (highly), relate (genuinely), and facilitate (relentlessly)”.

⁷⁵ Tradução livre de: “caring is a value, an ethic, and a moral imperative that moves “self-determination into social responsibility and uses knowledge and strategic thinking to decide how to act in the best interests of others. Caring binds individuals to their society, to their communities, and to each other” (Webb et al., pp. 33–34). The interest of concern here is improved achievement, and the “community” is underachieving students of color and their teachers.”

⁷⁶ Tradução livre de “While caring about conveys feelings of concern for one’s state of being, caring for is active engagement in doing something to positively affect it. Thus, it encompasses a combination of concern, compassion, commitment, responsibility, and action.”

está fortemente ligado às concepções e atitudes dos professores, visto que é preciso que os mesmos enxerguem que as lacunas no processo de aprendizagem não se atribuem necessariamente a um déficit cognitivo desses alunos etnicamente diversos. Dessa forma, as percepções dos docentes e suas posições sobre o aspecto cultural serão os elementos que mobilizarão ou não diferentes oportunidades de aprendizagem para alunos etnicamente diversos.

Em relação às expectativas dos docentes, Gay (2018) observa que há certas tendências nas perspectivas desses professores em relação a grupos específicos de alunos. Para ela,

visões negativas a respeito de alunos de grupos étnicos minoritários que geram expectativas baixas em relação a seu desempenho acadêmico e pessoal constituem um desinteresse e um descuidado, já que se importar com esses sujeitos significa acreditar neles e viabilizar o desenvolvimento máximo de seus potenciais⁷⁷. (GAY, 2018, p. 69).

A autora aprofunda essa premissa ao refletir sobre os códigos sociais nas relações de sala de aula entre aluno/professor. A interpretação de regras de “etiqueta de sala de aula” diferentes do código da cultura *mainstream* da escola, em muitos casos gera um efeito negativo nas perspectivas dos professores. Um exemplo que Gay (2018) cita são alunos imigrantes orientais que, habituados a uma estrutura social hierárquica, acabam manifestando essa estrutura em sala de aula. Para eles, o respeito à autoridade do professor não é algo unicamente interno, mas é corporalmente manifesto, de modo que eles dificilmente olham diretamente nos olhos do professor quando o mesmo se dirige a eles, e raramente o interrompem para tirar alguma dúvida ou comentar algo a respeito da aula. Essas regras sociais entram em choque tanto no contexto escolar estadunidense, que é caracterizado por uma interação mais fluida entre o professor e a turma, quanto no contexto brasileiro que se assemelha, nesse aspecto, ao ensino nos Estados Unidos. Como consequência, esses alunos etnicamente diversos podem ser frequentemente vistos como desinteressados, tímidos e resistentes a participar das atividades (GAY, 2018).

Sobre esse estranhamento por parte dos professores, Frank (2010) ao registrar sua experiência como professora em um curso de Português como Língua Adicional (PLA) em uma instituição de Porto Alegre (RS), declara:

Ainda que houvesse alunos de diferentes nacionalidades nessas salas de aula, os de origem asiática me chamavam especial atenção, pois eu percebia que eles eram dedicados e esforçados na execução das atividades propostas, mas se mostravam

⁷⁷ Tradução livre de “negative beliefs about students of color that generate low expectations for their personal and academic performance constitute uncaring, since caring for these students means believing in and facilitating the maximal development of their potentials.”

pouco à vontade para discutir textos na sala de aula, para interagir com os colegas e para verbalizar suas opiniões. (FRANK, 2010, p. 11).

Nesse mesmo sentido, Balestro (2010) elabora uma pesquisa em torno de um grupo de alunos chineses matriculados em um curso de Contação de Histórias em um programa de extensão da UFRGS⁷⁸ de ensino de português para estrangeiros. Analisando o curso à luz de sua experiência como aluna de mandarim na China, a pesquisadora relata que “esse tipo de aula não era comum no ensino de línguas da China. [...] Grande disciplina e preparo constante envolvendo estudo individual e memorização de vocabulário pareciam estratégias mais valorizadas” (Balestro, 2010, p. 10). Sobre as diferenças entre essas *culturas de aprendizagem*⁷⁹, Cortazzi e Jin (1996)

relacionam algumas dificuldades que os alunos chineses têm ao se deparar com as aulas de língua adicional com professores ocidentais, como, por exemplo, ficar confusos diante das diferentes maneiras de avaliar um aluno ou de ensinar vocabulário. Os professores chineses são considerados como ótimos professores de gramática e vocabulário enquanto os professores ocidentais exigem que os alunos exponham suas opiniões, façam perguntas, interajam com os colegas. (CORTAZZI e JIN, 1996, p. 192-193 apud BALESTRO, 2010, p. 13-14).

Exemplos como os citados acima expressam o quanto a cultura não é um mero aspecto na questão da educação, mas está profundamente atrelada ao processo de ensino e aprendizagem na escola, à medida em que ela molda e é moldada pelos sujeitos envolvidos nesse processo. Uma consequência dessas diferentes expectativas (culturalmente influenciadas) é que, ocorrendo um descompasso entre elas, esse desalinhamento pode resultar em fracasso escolar para alunos etnicamente diversos. A esse respeito, Gay (2018) reflete que após tantas tentativas fracassadas de tentar incluir esses sujeitos em interações com o professor e os demais alunos (o que caracteriza o que a autora chama de estilo gregário dos alunos), “os professores param de tentar e deixam esses alunos sozinhos. Suas oportunidades de aprendizagem e potenciais de êxito são, assim, minimizados por causa de uma incompatibilidade nas expectativas culturais sobre as relações aluno-professor e estilos interacionais⁸⁰” (GAY, 2018, p. 71).

Dessa forma, interesse e cuidado são, para Gay (2018), princípios capazes de interromper o efeito negativo das incompatibilidades culturais no desempenho de alunos

⁷⁸ Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

⁷⁹ Termo utilizado por Frank (2007).

⁸⁰ Tradução livre de “[...] teachers stop trying and leave these students alone. Their learning opportunities and achievement potential are thus minimized because of a mismatch in cultural expectations about student–teacher relationships and interactional styles.”

eticamente diversos. Tarlow (1996 apud GAY, 2018) expressa como esses conceitos podem ser manifestos:

(1) professores presentes e prontos para assistir os alunos - isto é, serem acessíveis, abertos, acolhedores e confiáveis; (2) conscientes de e atentos às emoções e humores de seus alunos; (3) promotores e facilitadores do sucesso dos alunos ao amparar, representar, empoderar, e nutrir autoconfiança e independência; e (4) usar quaisquer e todos os métodos ou meios necessários para viabilizar a aprendizagem do aluno⁸¹. (TARLOW, 1996 apud GAY, 2018, p. 58).

As características elencadas acima podem ser concebidas como marcas universais do que se espera de um professor de referência. Se aplicadas a contextos de alunos etnicamente diversos, elas propiciam um cenário pleno para que a aprendizagem aconteça. Isso porque o que está na base dessas afirmações é que a forma como professores se relacionam com seus alunos influencia em seu engajamento nas atividades propostas, de modo que “o cerne de todo o processo educacional está nas interações que ocorrem entre aluno e professor” (GAY, 2018, p. 59). Assim, Owens e Ennis (2007, p. 402 apud GAY, 2018, p. 58) expõem como esses atributos podem se converter em práticas docentes:

professores que se importam assumem responsabilidade por iniciar ação nas suas relações com alunos baseados nos melhores julgamentos e na antecipação do que seus alunos precisarão... eles acumulam informação sobre alunos individuais de modo a reconhecer, interpretar e responder às mudanças de comportamento... constantemente reavaliam necessidades, tomam decisões, e instituem novas maneiras de cuidar... [e] devotam uma atenção genuína para refletir, negociar e dar continuidade a ações no melhor interesse de seus alunos⁸². (OWENS e ENNIS, 2007, p. 402 apud GAY, 2018, p. 58).

Dessa forma, a autora defende que para tornar real o interesse e cuidado culturalmente responsivo, é preciso, antes de mais nada, “adquirir uma base sólida de conhecimento sobre diversidade étnica e cultural na educação⁸³”. Para que isso seja possível, é importante buscar conhecimento através das pesquisas que têm se voltado a investigar a diversidade no campo da educação. Ainda que esses estudos não sejam tão numerosos no contexto brasileiro, há muita produção, especialmente, nas áreas da Sociologia, Antropologia, Sociolinguística e

⁸¹ Tradução livre de “(1) present and prepared to assist students—that is, being accessible, approachable, welcoming, and dependable; (2) cognizant of and attending to students’ moods and emotions; (3) promoting and facilitating student success by supporting, modeling, empowering, and fostering self-confidence and self-reliance; and (4) using any and all means or methods necessary to facilitate student learning.”

⁸² Tradução livre de “Caring teachers assume responsibility for initiating action in their relationships with students based on the best judgment and anticipation of what students need ... accumulate information about individual students in order to recognize, interpret, and attend to behavioral changes ... constantly reassess needs, make decisions, and institute new ways and means of caring ... [and] devote serious attention to thinking about, negotiating, and carrying out actions in the best interest of their students.”

⁸³ Tradução livre de “acquiring a knowledge base about ethnic and cultural diversity in education.”

Direito. Essa familiarização com esses temas faz com que os conflitos culturais em sala de aula se tornem mais transparentes à nossa percepção e, como consequência, permite que a mediação do professor seja mais eficaz.

Em segundo lugar, Gay (2018, p. 81) afirma que “um elemento crítico da PCR é a autoconsciência cultural e a conscientização dos professores⁸⁴”. De acordo com a autora, um amplo conhecimento sobre diversidade na educação é importante, porém não é suficiente. É necessário que haja uma autoanálise minuciosa sobre as visões dos professores acerca de cultura e etnicidade, as expectativas que eles têm desses alunos etnicamente diversos e como isso se reflete no ensino em sala de aula (GAY, 2018).

Um dos modelos criados para viabilizar essa conscientização em sala de aula, foi chamado de “terapia cultural⁸⁵”. Trata-se de

um processo de levar a própria identidade cultural dos indivíduos a um nível de consciência cognitiva; desconstruindo aquilo que está incorporado em percepções (Bowers & Flinders, 1991; Schram, 1994); analisando por que os comportamentos culturais dos outros são percebidos como censuráveis, irritantes, ou chocantes; e tornando explícitas relações de poder desiguais e interações em sala de aula. (GAY, 2018, p. 81).

Um terceiro nível para promover esse cuidado culturalmente responsivo é estabelecendo um contínuo diálogo sobre a diversidade cultural. Esta etapa faz parte da conscientização mencionada anteriormente, porém é um pouco mais intencional que aquela. Além das autorreflexões, Gay (2018) defende que professores precisam dialogar sobre seus pressupostos culturais entre seus pares, diálogos tanto informativos como analíticos envolvendo indivíduos em situações de poder e autoridades intelectuais para que os participantes aprendam

como falar abertamente e profundamente sobre diferenças culturais e desigualdades raciais, adquiram um alto nível de sensibilidade cultural e consciência crítica, reavaliem pressupostos culturais subjacentes ao comportamento, e identifiquem temas, ideias, e questões de potencial generativo para a renovação pedagógica⁸⁶. (GAY, 2018, p. 83).

Espera-se que o resultado desses esforços se manifeste em um maior engajamento desses alunos etnicamente diversos, e, como consequência, alto desempenho escolar. Embora

⁸⁴ Tradução livre de “a critical element of culturally responsive teaching is cultural self-awareness and consciousness-raising for teachers.”

⁸⁵ Tradução livre de “cultural therapy”.

⁸⁶ Tradução livre de “[...] but for the participants to learn how to talk openly and deeply about cultural differences and racial inequities, acquire a heightened level of cultural sensitivity and critical consciousness, reevaluate cultural assumptions underlying behavior, and identify themes, ideas, and issues that have generative potential for pedagogical renewal.”

não sejam muitos os trabalhos que descrevam esses princípios de cuidado e interesse nas atitudes dos professores em relação a esses sujeitos, encerro esta seção com um depoimento que retrata uma atitude de cuidado culturalmente responsivo em uma pesquisa sobre a trajetória de dois alunos indígenas do Distrito Federal (DF) matriculados em escolas regulares. Nascimento (2018) utilizando entrevistas semiestruturadas como técnica de coleta de dados, relata o depoimento de Iracema⁸⁷, monitora da sala de aula de Kauê, um dos dois alunos indígenas da pesquisa. A fala da monitora evoca um episódio envolvendo o professor Raoni:

*Aí a outra situação que pra mim foi fundamental, e acho que **vou levar isso pro resto da minha vida. Foi o dia em que o Kauê chegou pintado. Foi o dia que ele chegou todo pintado de preto e branco, e as crianças começaram a rir dele, então o rosto dele estava pintado. Você via que já tinha sido lavado o rosto dele daquela tinta, mas a tinta que eles usam ela fica e demora a sair, fica a marca né. E as crianças todas começaram a sorrir dele, todas começaram a sorrir. E zombando dele, porque ele estava pintado. Ai o Raoni saiu, foi lá dentro e pegou uma tinta guache, quando o Raoni voltou pra sala ele voltou todo pintado, igual o Kauê. Ai quando as crianças viram o Raoni pintado, elas quiseram se pintar também. Então a expressão, o que me chamou a atenção, era a expressão do rosto do Kauê, porque ele olhava pro Raoni assim, sem querer acreditar, como se diz: **Nossa! Tem alguém aqui que parece comigo nesse lugar.** Então foi uma acolhida sabe. Acho que nesse momento eu acho que ele se sentiu acolhido. E eu acho que a partir daí a minha relação com ele, com a vivência dele e com a cultura dele, **eu passei a ter um outro entendimento.** Então eu falo para o Raoni que eu devo isso a ele, que foi uma coisa tão simples, mas pra mim foi tão grandioso o gesto dele. Porque se ele tivesse falado, se ele tentasse explicar sabe, porque ele falava, ele explicava, acho que nada ia resolver. **Mas a atitude dele eu acho que foi fundamental.** (Professora Iracema apud NASCIMENTO, 2018, p. 57-58, grifos do autor).***

A postura do professor Raoni, mencionada acima, é um feliz exemplo de interesse e cuidados culturalmente responsivos postos em prática. A preocupação com os efeitos do *bullying* em direção ao menino indígena se converteu na ação do professor de pintar o rosto da mesma forma que seu aluno, gerando um outro tipo de aprendizagem. A atitude do professor Raoni iniciou uma conscientização cultural naquele episódio, de modo que, atingiu não apenas as crianças que “quiseram se pintar também” como marcou a monitora que afirma que passou a “ter um outro entendimento” em relação à cultura de Kauê. Contudo, ainda que seja notável a postura desse professor, atitudes pontuais como a supracitada, têm pouco efeito se se manterem episódios eventuais. Para que essas atitudes se transformem em valorização das diferentes culturas que ocupam as salas de aula brasileiras e um maior engajamento de alunos etnicamente diversos, é necessária uma organização de ações de compartilhem de uma

⁸⁷ Todos os nomes registrados no trabalho de Nascimento (2018) foram alterados para manter o anonimato dos sujeitos participantes.

abordagem culturalmente responsiva. Dessa forma, prosseguimos na descrição dos princípios que pautam a PCR.

3. 5 CULTURA E COMUNICAÇÃO EM SALA DE AULA

Assim como as visões de mundo dos indivíduos estão marcadas pelas culturas às quais eles estão inseridos, também estão marcadas a forma como esses sujeitos se comunicam. Isso significa que no contexto de sala de aula, tanto alunos como professores, muitas vezes, se comunicam a partir de padrões de comunicação e interação moldados por suas culturas de origem. Para Gay (2018), a relação entre comunicação, cultura, ensino e aprendizagem é uma relação de representação, pois “as coisas sobre as quais falamos; como falamos sobre elas; o que vemos e no que prestamos atenção ou ignoramos; e sobre o que pensamos são influenciados por nossa cultura... [e] contribuem para moldar, definir e perpetuar nossa cultura⁸⁸” (Porter & Samovar, 1991, p. 21 apud GAY, 2018, p. 89).

Dessa forma, não apenas cultura e comunicação em sala de aula estão relacionadas como também estão comunicação culturalmente sensível e a aprendizagem, à medida que a “cultura provê as ferramentas para buscar o sentido e transmitir nossos conhecimentos aos outros, e, assim, tem influências fortes de moldar estilos de comunicação entre diferentes grupos étnicos e seus descendentes⁸⁹” (GAY, 2018, p. 89). Isso significa que o ensino de alunos etnicamente diversos pode ser mais efetivo se a comunicação em sala de aula for culturalmente sensível. Gay (2018) defende que há algo chamado “comunicação da escola” em cada instituição escolar e, nos Estados Unidos, essa comunicação é pautada pela cultura ocidental eurocêntrica. Desse modo, “se os alunos não forem proficientes nessa comunicação escolar, e seus professores não entenderem ou não aceitarem seus estilos culturais de comunicação, então, seu desempenho acadêmico pode ser mal diagnosticado ou preso nas incompatibilidades comunicativas⁹⁰” (GAY, 2018, p. 90).

Essas incompatibilidades ou desencontros de comunicação podem aparecer em diferentes camadas de uma aula. Um exemplo dessas manifestações são as estruturas de

⁸⁸ Tradução livre de “what we talk about; how we talk about it; what we see, attend to, or ignore; how we think; and what we think about are influenced by our culture ... [and] help to shape, define, and perpetuate our culture.”

⁸⁹ Tradução livre de “Culture provides the tools to pursue the search for meaning and to convey our understanding to others and thereby has strong shaping influences on the communication styles prominent among different ethnic groups and their children.”

⁹⁰ Tradução livre de “If students are not very proficient in school communication, and teachers do not understand or accept their cultural communication styles, then their academic performance may be mis-diagnosed or trapped in communicative mismatches.”

participação que se estabelecem nas salas de aula convencionais. Elas são definidas por Kochman (1985 apud GAY, 2018) como uma postura *passiva-receptiva* na qual os alunos

são orientados a ouvirem em silêncio enquanto o professor fala. Quando o professor termina, então, os alunos podem responder de um modo estilizado e previamente arranjado - perguntando ou respondendo perguntas; validando ou aprovando o que foi dito, ou tomando turnos de fala individuais e regulados pelo professor. Alunos individuais ganham o direito de participar na conversação por permissão do professor. O discurso verbal é acompanhado por comportamentos não-verbais atentos e mecanismos de entrega-rápida que requerem manter contato visual com o falante e usar pouco ou nenhum movimento físico. Assim, é esperado que os alunos fiquem quietos e olhem para o professor quando eles estão falando e que esperem para serem vistos antes de eles iniciarem turnos de fala⁹¹. (Kochman, 1981; Philips, 1983 apud GAY, 2018, p. 118).

De acordo com Gay (2018), esses “padrões de participação” são afetados pela socialização cultural, porém são invisíveis aos professores, pois muitos acreditam que esse código de interação é universal. Nesse sentido, Garcez (2006) traz luz a essa questão quando aponta aspectos que caracterizam diversas formas de *fala-em-interação*⁹² institucionais, em especial, a sala de aula. Para o autor, o que caracteriza o ambiente de sala de aula é uma sequência de organização interacional definida por Sinclair e Coulthard (1975), entre outros, como *Iniciação-Resposta-Avaliação* (IRA). De acordo com ele, “a interlocução entre alunos e professores se dá predominantemente por encadeamento de seqüências desse tipo” (GARCEZ, 2006, p. 68).

Quanto aos papéis dos participantes dessa interação, o autor explica o que está envolvido nessa dinâmica:

[...] os participantes concordam que o que estão fazendo juntos se faz mediante uma organização interacional tal que se outorga a um certo participante, tipicamente aquele identificável como “professor”, o direito de fazer perguntas insinceras, mais propriamente chamadas de perguntas de informação conhecida, perguntas-teste, perguntas para demonstração, ou outros termos que apontam para o caráter institucional do que se está fazendo naquilo que reconhecemos como sendo *fala-em-interação* de sala de aula. Por isso o termo que nomeia o turno de fala na primeira posição da seqüência – Iniciação – só faz sentido pleno se levarmos em conta o seu objeto, aquilo que se concretiza no turno em terceira posição, ou seja, na fala subsequente do “iniciador”: a Avaliação. (GARCEZ, 2006, p. 69).

Embora Garcez (2006, p. 68) afirme que tal sequência seja “canônica no *fala-em-interação* de sala de aula convencional em quase todo o mundo”, Gay (2018) atenta para o

⁹¹ Tradução livre de “[They] are told to listen quietly while the teacher talks. Once the teacher finishes, then the students can respond in some prearranged, stylized way—by asking or answering questions; validating or approving what was said; or taking individual, teacher-regulated turns at talking. Individual students gain the right to participate in the conversation by permission of the teacher. The verbal discourse is accompanied by nonverbal attending behaviors and speech-delivery mechanisms that require maintaining eye contact with the speaker and using little or no physical movement. Thus, students are expected to be silent and look at teachers when they are talking and to wait to be acknowledged before they take their turn at talking.”

⁹² “Noção que inclui as atividades vocais e não-vocais constituintes da interação social humana e que engloba todas as formas faladas de uso da linguagem em interação social, institucionais ou não, em co-presença ou não” (GARCEZ, 2006, p. 66).

contrário. A autora observa que “alguns grupos étnicos têm estilos de comunicação que Kochman (1985) descreve como *participativo-interativo*⁹³ (GAY, 2018, p. 118).” Este modelo se difere do passivo-receptivo à medida que

os falantes esperam que os ouvintes se envolvam ativamente através de respostas vocalizadas e movimento *enquanto eles estão falando*. Falantes e ouvintes são companheiros provocadores de ação na construção do discurso. Esses estilos de comunicação têm sido observados entre afro-americanos, latino-americanos, e havaianos nativos⁹⁴. (GAY, 2018, p. 118-119).

Uma característica desse estilo participativo-interativo pode ser percebida na relação que se estabelece entre os falantes e ouvintes, e muito comum entre afro-americanos, a *chamada-resposta*⁹⁵. Este estilo “envolve ouvintes dando encorajamento, comentários, elogios, e até críticas ao falante *enquanto ele está falando*⁹⁶” (GAY, 2018, p. 119, grifos da autora). Esse estilo de interação é facilmente encontrado em igrejas evangélicas pentecostais no Sul dos Estados e frequentemente retratado em filmes sobre esse contexto. Gay (2018) descreve como essa sequência se desencadeia na prática:

A responsabilidade do falante é emitir as “chamadas” (fazendo afirmações), e a obrigação dos ouvintes é responder de forma expressiva, e muitas vezes, autoritária (e.x. sorrindo, vocalizando, olhando em volta, se movimentando, dizendo ‘amém’) (Dandy, 1991; Smitherman, 1986). Quando um falante diz algo que provoca uma resposta neles (seja positivo ou negativo, afetivo ou cognitivo) ouvintes afro-americanos são mais propensos a “revidar”. Isso pode envolver uma resposta vocal ou de movimento, ou ambas, enviadas diretamente ao falante ou compartilhadas com seus colegas de plateia⁹⁷. (GAY, 2018, p. 119).

Embora os exemplos de apropriação desse estilo de chamada-resposta, aparentemente, não se apliquem aos alunos negros brasileiros, o que chama a atenção no argumento da autora é a reflexão de que não há uma única forma de interação em sala de aula e que diferentes formas de interação que possam ser, em determinados contextos, interpretadas como desrespeitosas, podem, na verdade, ser apenas incompatibilidades culturais. Nesse caso, o papel do professor é, antes de mais nada, discernir se esses eventuais conflitos são de natureza

⁹³ Tradução livre de “some ethnic groups have communication styles that Kochman (1985) describes as participatory–interactive.”

⁹⁴ Tradução livre de “Speakers expect listeners to engage them actively through vocalized, motion, and movement responses as they are speaking. Speakers and listeners are action-provoking partners in the construction of the discourse. These communicative styles have been observed among African Americans, Latino Americans, and Native Hawaiians.”

⁹⁵ Traduzida de “call-response”.

⁹⁶ Tradução livre de “It involves listeners giving encouragement, commentary, compliments, and even criticism to speakers as they are talking.”

⁹⁷ Tradução livre de “The speaker’s responsibility is to issue the “calls” (making statements), and the listeners’ obligation is to respond in some expressive, and often auditory, way (e.g., smiling, vocalizing, looking about, moving around, “amen-ing”) (Dandy, 1991; Smitherman, 1986). When a speaker says something that triggers a response in them (whether positive or negative, affective or cognitive), African American listeners are likely to “talk back.” This may involve a vocal or motion response, or both, sent directly to the speaker or shared with neighbors in the audience.”

cultural e, caso afirmativo, operar sobre o que é apropriado em determinados contextos em vez de apenas “corrigir” comportamentos não aceitáveis no contexto de sala de aula.

Gay (2018) também lança luz às diferentes formas de os alunos se engajarem nas tarefas orientadas pelo professor em sala de aula. Ela explica que alguns grupos étnicos apresentam um comportamento que ela descreve como *preparação de cenário*⁹⁸, um recurso que funciona como uma forma de organizar a sala, e os próprios agentes das atividades para a performance (seja uma apresentação de trabalho, uma colocação em forma oral ou a realização de um teste). Essa forma de preparar o cenário em sala de aula para uma determinada atividade é manifesta, muitas vezes, quando alunos “parecem estar gastando tempo desnecessário ajeitando suas folhas de testes, apontando um lápis, mudando de posição em seus assentos, [...] ou socializando com os colegas em vez de atenderem à tarefa designada⁹⁹” (GAY, 2018, p. 122). Não é preciso muita expertise para perceber que esses padrões de engajamento nas tarefas são muito comuns nas salas de aula brasileiras e não se limitam a grupos étnicos minoritários. Sendo um aspecto cultural ou não, a crítica de Gay (2018, p. 123) em relação a esses diferentes padrões de envolvimento nas atividades de sala de aula está no fato de que a avaliação se dá exclusivamente “em arranjos rigidamente programados, que não acomodam a preparação para performance ou uma performance coletiva¹⁰⁰.” Dessa forma, a autora defende que a reforma pedagógica deve ser bidirecional, no sentido de “mudar práticas de instrução para fazê-las mais sensíveis culturalmente à diversidade cultural e étnica, enquanto se ensina alunos de grupos étnicos minoritários como melhor negociar com estruturas educacionais do mainstream¹⁰¹” (GAY, 2018, p. 123).

Por fim, é impossível falar sobre comunicação sem tocar no aspecto da língua. B. Smith (1971, p. 24 apud GAY, 2018, p. 91) declara que “ensinar é, sobretudo, uma atividade linguística” e que a “língua está no coração do ensino¹⁰²”. As percepções dos indivíduos acerca de membros de grupos étnicos diferentes, muitas vezes se manifesta nas posturas que os mesmos têm em relação à língua desses sujeitos. Na escola, essa postura, se negativa, frequentemente aparece como um desinteresse a respeito da língua dos alunos imigrantes ou

⁹⁸ Tradução de “stage-setting”.

⁹⁹ Tradução livre de “when they seem to be spending unnecessary time arranging their tests, sharpening pencils, shifting their body postures (stretching, flexing their hands, arms, and legs, etc.), or socializing with peers rather than attending to the assigned task.”

¹⁰⁰ Tradução livre de “[...] for instance, much assessment of student achievement occurs in tightly scheduled arrangements, which do not accommodate stage-setting or collective performance.”

¹⁰¹ Tradução livre de “changing instructional practices to make them more culturally responsive to ethnic and cultural diversity, while teaching students of color how to better negotiate mainstream educational structures.”

¹⁰² Tradução livre de: “‘teaching is, above all, a linguistic activity’ and ‘language is at the very heart of teaching’”.

indígenas ou até como um desprezo. Quando positiva, essa atitude é, por vezes, ilustrada em atividades que incluam a evidência dessas línguas na aula.

Silva (2016) relata uma cena na qual se percebe essa atitude de correção em relação ao uso de uma língua diferente em sala de aula:

certo dia, a aluna Sateré, ao entrar na sala de aula da escola 2, desejou um bom dia à professora em sua língua materna. Em referência ao waku sese falado, a mesma ouviu em alto e bom tom da professora que aquela expressão estava errada e perguntou o que ela significava. A aluna se calou e foi sentar na fila encostada na parede e nada mais falou depois deste episódio ocorrido. (SILVA, 2016, p. 96).

Outro exemplo é esboçado em Soares (2015), quando uma professora opina sobre os alunos chineses que não falam português:

Eu, na minha opinião, não devia por (no currículo brasileiro) enquanto não sabe o idioma porque acaba se isolando, não se comunica, você vê que ela não se comunica nem com os chineses na verdade porque eles não podem falar chinês aqui na escola. É, não pode falar. Quando eles entraram, eles falavam chinês na sala... foi uma guerra, sabe? Aí depois a gente começou a tirar ponto, chamar a atenção, para eles poderem aprender o idioma, né, porque senão não aprende. (Professora Selma¹⁰³ apud SOARES, 2015, p. 46).

Entre os anos 1996 e 1997, o conselho de educação do distrito de Oakland (CA, Estados Unidos) aprovou uma resolução que reconhecia o Inglês Vernacular Afro-Americano (AAVE¹⁰⁴), popularmente referido como *Ebonics*¹⁰⁵. A resolução disparou uma série de discussões em dimensão nacional e pressões políticas acabaram culminando na revogação da resolução. Embora aparentemente essa medida não tenha atingido seus objetivos originais, qual seja reconhecer a língua falada por seus alunos negros, o amplo debate em torno do que pensa sobre o *Ebonics* e do que é “certo” ou “errado” gerou profundas reflexões na academia e evidenciou muitos preconceitos velados nos discursos contra o reconhecimento do AAVE como língua.

Ebonics é um padrão de fala de muitos afro-americanos que começou se diferenciando do inglês padrão durante o período de escravidão e continuou a se distinguir durante os períodos de reconstrução e segregação. Em 1996, professores e gestores estavam preocupados com as lacunas de aprendizagem de seus alunos afro-americanos. Até então, as abordagens pedagógicas se concentravam em corrigir esse padrão de fala, qualificando o AAVE como errado e o inglês padrão como certo. Professores, pais e acadêmicos, em um esforço para elaborar propostas para contornar o baixo desempenho na aprendizagem do inglês padrão,

¹⁰³ Pseudônimo.

¹⁰⁴ Abreviatura de *African American Vernacular English*.

¹⁰⁵ Palavra-valise dos termos *Ebony* (Ébano) e *Phonics* (Fonética).

recomendaram (entre outras recomendações) uma abordagem denominada *análise contrastiva*¹⁰⁶ ou *alternância de código linguístico*¹⁰⁷. A esse respeito, Gay (2018) revela que

cada vez mais, pesquisas e práticas de sala de aula estão explorando os benefícios de se usar *Ebonics* no ensino de estudantes afro-americanos, examinando as similaridades e interferências entre os estilos comunicativos culturais e os do inglês padrão, e explicitamente ensinando como e quando alternar entre os dois¹⁰⁸. (GAY, 2018, p. 111).

Ao reconhecer uma língua, se reconhece também o grupo falante da mesma, pois, como afirma Bagno (2007, p. 9) “tratar da *língua* é tratar de um tema *político*”, já que também é tratar de seres humanos”. Por isso, além dos benefícios na aprendizagem, as técnicas de análise contrastiva proporcionam a valorização de um grupo inteiro de indivíduos outrora estigmatizados por sua língua, e transforma o ensino de inglês padrão convencional em um ensino bilíngue.

Em diferentes proporções, há um debate semelhante no contexto escolar brasileiro, quando tratamos das variações do Português. Tratar as variações menos prestigiadas da língua como “erros” de português, além de ser uma confusão entre os conceitos de língua e gramática, é uma postura de preconceito linguístico. Assim como a abordagem de alternância de código linguístico tem se mostrado benéfica para a aprendizagem de alunos falantes do Ebonics, contrastar as diferenças entre os diferentes padrões linguísticos (tanto no português quanto nas línguas dos grupos indígenas ou de imigrantes) pode se apresentar como uma ferramenta positiva para uma comunicação em sala de aula culturalmente responsiva.

3. 6 DIVERSIDADE ÉTNICA NO CONTEÚDO CURRICULAR

Na rotina escolar, diariamente, alunos são expostos a uma ampla variedade de conteúdo sobre diversidade cultural, seja por meio de imagens ou textos. Na maioria dos casos, essa exposição se dá através do uso do livro didático¹⁰⁹ e, muito embora o advento da *internet* esteja transformando os materiais curriculares nas escolas, nas escolas públicas, a maior parte do conteúdo ainda é ministrado com o apoio do livro didático. A esse respeito, Gobbi (2006, p. 17) chama a atenção para o fato de que “[...] no Brasil, o contato de grande parte das crianças com o primeiro livro, geralmente se dá por meio da escola. Muitas vezes, o

¹⁰⁶ Tradução de “*contrastive analysis*”.

¹⁰⁷ Tradução de “*code-switching*”.

¹⁰⁸ Tradução livre de “Increasingly, research studies and classroom practices are exploring the benefits of using Ebonics in teaching African American students, examining the similarities and interferences between their cultural communicative styles and those of Standard Academic English, and explicitly teaching how and when to shift between the two.”

¹⁰⁹ De acordo com Gay (2018), pesquisas conduzidas na década de 1990 nos Estados Unidos revelaram que entre 70 a 95% do ensino nas salas de aula americanas é realizados através do uso do livro-didático.

livro didático é o único livro que estas crianças terão em casa. Portanto, a preocupação com o conteúdo que apresentam torna-se bastante relevante”.

Nos materiais brasileiros, um dos grupos étnicos que é frequentemente retratado de maneira estigmatizada e, por vezes, até discriminatória, são as tribos nativas indígenas. Historicamente, a figura do índio é tratada de forma folclórica, generalizada (como se todas as tribos fossem parte de um mesmo grupo exótico) e primitiva, como se “os poucos” índios que ainda existem só vivessem nas reservas, sem contato com o espaço urbano. Em estudo a respeito da representação dos índios nos livros didáticos indicados pelo PNLN (Plano Nacional do Livro Didático), Gobbi (2006) analisou materiais de História entre os anos de 1999 a 2005 e concluiu que a figura do índio, na maior parte deles, é apresentada sob uma perspectiva evolucionista, associando as tribos indígenas a povos “primitivos”, sendo que “a maior parte das referências aos povos indígenas encontra-se nos capítulos dedicados à colonização portuguesa” (Gobbi, 2006, p. 72). Essas representações dificultam o trabalho com a diversidade cultural em sala de aula, pois passam uma ideia de que esses grupos estão muito distantes de “nós”, da cultura que se vê em uma sala de aula “monocultural”. Além disso, as associações desses grupos étnicos ao período colonial e à subjugação portuguesa podem causar estranhamentos e até constrangimentos aos alunos indígenas que, hoje, frequentam muitas escolas regulares.

Nesse sentido, Macedo (2009) expõe algumas inconsistências na menção aos índios em uma amostra de livros didáticos de geografia. Segundo a autora, “a forma generalizada como é apresentada a temática indígena vai sendo evidenciada [...] em cada livro, seja por ausência, por inadequação, por pertinência ou indisponibilidade para se pesquisar e buscar textos que correspondam, em parte, à situação dos grupos indígenas.” (MACEDO, 2009, p. 72). A autora destaca uma seção de um livro de Geografia para séries iniciais do Ensino Fundamental com o título *Sabemos que as pessoas não são iguais*. No segmento, há 3 fotos de crianças diversas cujas legendas indicam a origem das mesmas: Chinesa, Brasileira e Xavante (no estado do Mato Grosso, Brasil). Textos como esses transmitem um “recado” sutil sobre o lugar social que ocupam os povos indígenas no Brasil, de modo que, a partir desse material, pode-se inferir que existe o “brasileiro” e o “indígena”. Tais representações são marcadas por uma visão etnocentrista, que pode ser verificada em um outro segmento de outro livro analisado pela pesquisadora. Sobre uma imagem ilustrando um grupo de crianças do povo Canela fazendo uma brincadeira¹¹⁰, a autora comenta:

¹¹⁰ Informação obtida através da legenda da fotografia.

o etnocentrismo é observado na frase inicial em que se coloca que a criança indígena como as outras crianças adoram brincar. Fica complexo tratar da diversidade cultural dos grupos étnico-indígenas quando se tenta, nas discussões, fazer comparações, apontando semelhanças para explicar as diferenças. Segundo Rocha (2006, p. 13), “o etnocentrismo passa exatamente por um julgamento do valor da cultura do ‘outro’ nos termos da cultura do ‘eu’”. (MACEDO, 2009, p. 70).

Essa alteridade que se percebe nos dados supracitados tem uma ambivalência. Por um lado, elas são a materialização de uma visão histórica de hegemonia cultural que se perpetuou até hoje através desse mesmo discurso na escola. Por outro lado, esses mesmos materiais transmitem uma ideia de hegemonia cultural, de modo que, professores que não têm contato direto com os grupos minoritários representados, não apenas validam essas imagens, como também reproduzem o discurso hegemônico. Isso significa que a simples inclusão de grupo étnicos minoritários em livros didáticos não garante um trabalho de conscientização sobre a diversidade cultural. Em outras palavras, se o conhecimento dos professores a respeito de diferentes culturas provém daquilo que os mesmos aprenderam com os livros didáticos e do que eles consomem na grande mídia, o trabalho com a diversidade se resumirá ou em repetir as mesmas representações superficiais desses grupos ou em um “silêncio” para com esses grupos.

Um exemplo dessa tensão entre a realidade e a representação de tribos indígenas é apresentado por Macedo (2009) na mesma pesquisa mencionada anteriormente. Após analisar o conteúdo dos livros didáticos, a autora buscou identificar se os discursos dos professores em relação a uma aldeia indígena que ficava próxima à escola provinha do contato que eles tinham com a tribo ou das representações que apareciam nos materiais de apoio. Em resposta à pergunta sobre o que definia a etnia Potiguará¹¹¹, a professora entrevistada respondeu:

o índio, mesmo assim, se ele não for descendente, eu conheço pelo cabelo. Têm as características, primeira [...] é o cabelo muito fino, aquele cabelo caído, não fino, grosso, mais caído. E então, o índio mesmo, o índio descendente, descendente, não pode ter cabelo cacheado. Já pode ser mais claro e dizer [...] pode ser até branco e dizer que casou com né? o pai não é índio, a mãe não é índia, mais o índio mesmo eu conheço. [...] Se morar fora da aldeia? Eu acho que não é índio não. (Professora 02 apud MACEDO, 2009, p. 126).

Depoimentos como o da professora acima sugerem que, sem um trabalho intencional e direcionado de formação docente acerca da diversidade cultural no currículo, esse tema corre um sério risco de cair em um efeito cíclico que constantemente reproduz um discurso etnocentrista e de hegemonia cultural. O problema desse efeito, no longo prazo, é que essas representações parciais podem influenciar o nível de engajamento no próprio processo de aprendizagem dos alunos filiados a esses grupos. Nesse sentido, Gay (2018) defende que

¹¹¹ Etnia indígena que se encontra próximo à localização da escola analisada.

quer sejam as imagens de diversidade étnica que essas fontes de conteúdo transmitem positivas ou negativas, elas têm influências poderosas nos alunos, incluindo autopercepções, atitudes em relação aos outros, o que é considerado ‘verdade’ e conhecimento digno de se saber, e como e como eles respondem ao ensino de sala de aula. Alunos que veem seus grupos étnicos retratados negativamente em livros literários ou comerciais, programas de televisão, filmes, jornais, e comerciais podem não se valorizar ou confiar que as escolas farão algo diferente. Infelizmente, suas suspeitas muito frequentemente têm sido confirmadas por materiais de ensino racialmente tendenciosos¹¹². (GAY, 2018, p. 194).

Ainda, outro obstáculo que Gay (2018) aponta em relação à PCR é a avaliação do aproveitamento acadêmico através de exames institucionais padronizados. Um dos motivos é porque, como a autora afirma, “as expectativas obrigatórias para a aprendizagem dos estudantes, como qualquer outra prioridade de currículo, são fortemente influenciadas pelo teor social, cultural, político e econômico e pelas exigências do período em que elas foram elaboradas¹¹³” (GAY, 2018, p. 153).

Padronizações de conteúdo são aquilo que os estudantes têm que saber e entender após unidades de instrução específicas. Essas unidades de instrução podem ser cursos (álgebra, história dos Estados Unidos, inglês, biologia, etc.), etapas escolares (1º ano, 3º, 6º), ou níveis de escolarização (ensino fundamental, ensino médio e ensino superior). Padronizações de desempenho indicam o que os alunos deveriam ser capazes de fazer em associação com o conteúdo selecionado e em qual nível de aceitabilidade (básico, proficiente e avançado). [...] Padronização educacional significa usar as mesmas medidas para todos os alunos de modo a determinar o domínio de conteúdo e o padrão de desempenho (Sleeter, 2005). Em quase todos os casos, a medida usada são os testes padronizados¹¹⁴. (GAY, 2018, p. 153-154).

Tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, o uso dessas avaliações institucionais é uma ferramenta usada para alocar recursos para as instituições baseadas nas melhores notas obtidas nesses testes. Isso frequentemente gera um *efeito retroativo*, à medida que as próprias instituições adaptam seus conteúdos e calendário escolar para darem conta de contemplar o que é cobrado nos exames e, então, serem beneficiadas com os recursos públicos. Um

¹¹² Tradução livre de “Whether the images of ethnic diversity these content sources convey are positive or negative, they have powerful influences on students, including self-perceptions, attitudes toward others, what is considered “truth” and knowledge worth knowing, and how they respond to classroom instruction. Students who see their ethnic groups portrayed negatively in literary and trade books, television programs, movies, newspapers, and advertising may not value themselves or trust that schools will do anything differently. Unfortunately, their suspicions too often have been confirmed by racially biased instructional materials.”

¹¹³ Tradução livre de “Mandated expectations for student learning, like other kinds of curriculum priorities, are strongly influenced by the social, cultural, political, and economic tenor and demands of the times of their creation.”

¹¹⁴ Tradução livre de “Content standards are what students are supposed to know and understand after specified units of instruction. These units of instruction may be courses (algebra, U.S. history, English, biology, etc.), grades (4, 8, 10), or levels of schooling (elementary, middle, high). Performance standards indicate what students should be able to do in association with selected content, and at what level of acceptability (basic, proficient, advanced). [...] Educational standardization means using the same measures for all students to determine mastery of content and performance standards (Sleeter, 2005). In almost every instance the measure used is standardized testing.”

problema desse efeito retroativo para o trabalho com a diversidade cultural é que esses exames são nacionais, ou seja, a mesma prova é aplicada às 27 unidades federativas do Brasil¹¹⁵. Em uma realidade tão plural como o Brasil, o caráter nacional de um exame que influencia no currículo escolar pode impactar o tempo que se dedica aos conteúdos referentes ao que é regional e local nas instituições, o que é de suma importância para uma abordagem culturalmente responsiva. Explorar o que há de local e contextual em cada sala de aula é dar lugar e sentido à multiculturalidade étnica que existe em muitas escolas. Dessa forma, exames em larga escala, além de impactarem os currículos das instituições, alcançam as práticas docentes. Gay (2018) explica como isso acaba acontecendo na prática:

muitos professores estão tão preocupados em ensinar o conteúdo que “cai” nessas provas, que eles acabam tendo pouco tempo ou motivação para fazer muito mais. Eles sentem que não podem dar-se ao luxo de arriscar ensinar sobre diversidade cultural por medo de o desempenho de seus alunos nos testes seja comprometido e que as consequências sejam extremas para seus alunos e para eles mesmos¹¹⁶. (GAY, 2018, p.156).

Embora Gay (2018, p. 157) afirme que os exames nacionais estadunidenses “remetem a uma filosofia daltônica, [...] evitando qualquer referência específica à diversidade cultural, classe social, raça e etnia, além do superficial¹¹⁷”, podemos dizer que há uma diferença significativa se compararmos essa realidade ao contexto brasileiro. Isso porque tanto a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) quanto a Matriz de Referência (MR) para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) estão respaldados pelas leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 que alteraram o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.364/1996) o qual torna obrigatório o estudo de história e cultura afro-brasileira e indígena nas instituições públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio (BRASIL, 1996).

Dessa forma, analisando esse efeito retroativo do exame no currículo escolar pelo aspecto cultural, podemos considerar positiva essa influência, ao passo que compele o professor a trabalhar com a história e cultura de grupos étnicos historicamente desprestigiados. Embora isso possa ser considerado um avanço, pela perspectiva da PCR, ainda há muito a ser feito. Uma evidência dessa iminência se encontra na MR do exame do ENEM. O documento, ao traçar os temas referenciais para a área de Ciências Humanas e suas

¹¹⁵ No caso do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio), a mesma prova é realizada nos mesmos dias e no mesmo horário, respeitando os fusos horários de algumas regiões.

¹¹⁶ Tradução livre de “Many teachers are so preoccupied with teaching tested content that they have little time or motivation to do much else. They feel they cannot afford to risk teaching content about cultural diversity for fear that their students’ performance on tests will be compromised and the consequences will be extreme for themselves and their students.”

¹¹⁷ Tradução livre de “Most state and national standardized tests seem to ascribe to a color-blind philosophy, as evident by avoiding any specific references to cultural diversity, social class, race, and ethnicity beyond the superficial [...]”.

Tecnologias, novamente associa os grupos indígenas e negros à temática de conquista e resistência, sem mencionar outros grupos étnicos que vêm compondo a sociedade brasileira nas últimas décadas.

Outro problema apontado por Gay (2018) é que a forma padronizada de avaliação é muito limitada. Para ela,

muito frequentemente, as reformas de currículo baseadas nesses exames padronizados ignoram o fato de que alunos aprendem diferentemente, em parte, devido a socialização cultural, e que usando essa diversidade como um recurso no processo educacional é fundamental para prover igualdade educacional genuína e excelência para alunos etnicamente, racialmente, socialmente, e linguisticamente diversos¹¹⁸. (GAY, 2018, p. 159).

Por fim, a autora destaca o papel do uso da literatura multicultural em sala de aula a favor da PCR. Ao mesmo tempo que é imperativo falar sobre a diversidade étnico-cultural de modo a promover o respeito entre os diferentes grupos que compõem a sala de aula, a ficção permite que os alunos tenham um encontro direto e particular com outras culturas. Para ela, a ficção “é um meio poderoso de expor os alunos a grupos étnicos, culturas e experiências diferentes das deles aos quais eles podem não ter acesso no seu dia a dia¹¹⁹” (GAY, 2018, p. 161). Nessa linha, Naiditch (2009) acrescenta que

além de ajudar a desenvolver uma compreensão sobre questões universais, especialmente com relação a diferentes povos e culturas, [a literatura multicultural] também proporciona ao estudante a oportunidade de desenvolver uma sensibilidade às diferenças e uma consciência crítica acerca dos temas abordados. (NAIDITCH, 2009, p. 26).

O encontro com outras culturas pode resultar em um choque para uns e estranhamento para outros, e é por essa razão que o autor ressalta que o trabalho com a literatura multicultural em sala de aula “pressupõe que os professores estejam preparados para lidar tanto com os conteúdos como com a forma em que eles são apresentados e as reações que eles possam promover” (NAIDITCH, 2009, p. 27). Dessa forma, o autor destaca a importância da formação continuada no trabalho com a literatura multicultural. Ao escrever sobre uma experiência de formação de professores com literatura multicultural em Nova Iorque, Naiditch (2009) cita exemplos do uso desse material em favor de uma pedagogia culturalmente

¹¹⁸ Tradução livre de “Too often standards-based curriculum reforms ignore the fact that students learn differently due in significant part to their cultural socialization, and that using this diversity as a resource in the educational process is fundamental to providing genuine educational equity and excellence for ethnically, racially, socially, and linguistically diverse students.”

¹¹⁹ Tradução livre de “It also is a powerful way to expose students to ethnic groups, cultures, and experiences different from their own to which they may not have access in their daily lives.”

sensível. Tais exemplos esboçam que, quando contextualizado e planejado, o uso da literatura que representa diferentes culturas pode operar a serviço de uma PCR.

Sobre a formação docente, Jesus (2017) analisa como os professores de salas de leitura na cidade de São Paulo se apropriam de uma formação sobre literatura multicultural com livros de matrizes afro-brasileiras e indígenas. A autora traça a trajetória de publicação de títulos por autores negros e indígenas, bem como disserta sobre o aumento de títulos sobre as temáticas africanas e indígenas no Brasil. Ao esboçar as percepções dos professores que compuseram o *corpus* de sua pesquisa, um depoimento chama a atenção:

[...] começamos a ler, não só no leituraço, mas trazer essa literatura no dia-a-dia, misturar essa literatura. Mais na indígena até por conta das lendas, dos mitos, de todo o apanhado folclórico que nós temos. Nós tínhamos mais livros sobre a cultura indígena. E a cultura afro a gente não tinha material para trabalhar. Na verdade a gente não tinha nada, nenhum material. A gente tinha o livro infantil “Menina bonita com laço de fita”. Na sala de leitura não tinha produção. Já tinha sido discutido, a gente ia para as palestras, mas não havia material para trabalhar. [...] nós que estamos em sala de leitura precisamos abrir esse horizonte. Então, a introdução do material e o trabalho, isso vem para a gente. Tudo eu procurava passar. Fiz muitas rodas de conversa com essa temática. O que eu percebi é que, quando a gente começava a tratar de algum assunto, eles mesmos tinham preconceito, os próprios alunos. Então, o material é importante, mas tem que ter bastante conhecimento, muita conversa, porque ler por ler não adianta. (Professora Ágata¹²⁰ apud JESUS, 2017, p. 74).

A fala da professora revela um dos entraves para a adoção dessa estratégia como ferramenta para um currículo culturalmente responsivo, qual seja, a disponibilidade de material de diversidade cultural no ensino público. O fato de que só apenas nos últimos anos percebeu-se um maior interesse nesse tipo de publicação, precisamente em virtude das alterações de leis na educação mencionadas anteriormente, faz com que esses materiais demorem a chegar nas bibliotecas das escolas. Quando eles chegam, por sua vez, ainda é necessário um trabalho de formação para que essa leitura se traduza em conhecimento intercultural, pois como afirma a professora Ágata, “*ler por ler não adianta*”.

O uso da literatura multicultural como ferramenta para atingir alunos de grupos étnicos minoritários ainda se justifica, de acordo com Naiditch (2009), no sentido de que ela valoriza diferentes grupos étnicos dando uma voz literária, estabelecendo, assim, “um equilíbrio e um senso de igualdade entre diversos grupos, já que para muitas culturas, o fato de um texto ser considerado “literatura” representa um nível de linguagem e autoridade aceitos e respeitados em sala de aula” (NAIDITCH, 2009, p. 26).

Finalmente, fazer uso de obras multiculturais em sala de aula previne que alunos formem em seus imaginários uma única história a respeito de um grupo étnico diferente. Essa

¹²⁰ Pseudônimo.

“história única” corresponde a todo o imaginário já construído através do que é dito *sobre* esses grupos e não *pelos* próprios grupos. Quando as histórias sobre pessoas culturalmente diversas são contadas pelos próprios sujeitos culturalmente diversos, os personagens se tornam complexos e o leitor pode facilmente se identificar com eles. O resultado desse processo, geralmente é a tolerância, a empatia e, em muitos casos, quando os leitores se identificam com os protagonistas das histórias selecionadas, o aumento da autoestima, o que , no longo prazo, influencia no engajamento do processo de aprendizagem.

Um exemplo do potencial desse tipo de literatura é descrito pela escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie em seu discurso *O perigo de uma história única*, e com ele, encerro esta seção:

[...] tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas, devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye, eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos de cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: **salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são**¹²¹. (ADICHIE, 2009, n. p., grifo nosso).

3. 7 O PROCESSO DE INSTRUÇÃO

Os pilares da PCR trabalhados até aqui correspondem a um conjunto de elementos que trabalham em unidade no processo pedagógico, mas que correspondem a diferentes dimensões dessa abordagem. Enquanto a ética do interesse e cuidado [1] constituem a base ideológica da PCR, podemos tomar a comunicação cultural como ferramenta [2] nessa abordagem. O conteúdo curricular se mostra como recurso [3], e a instrução (ou a atividade de ensino pelo professor) [4] se constitui como a própria práxis da PCR (GAY, 2018).

A instrução corresponde à atuação do professor no processo de aprendizagem que ocorre em sala de aula. Ela envolve a didática, porém é mais abrangente. O processo de instrução compreende as interações que o professor estabelece entre seus alunos, o discurso desse docente (especialmente no sentido de expectativas, como foi abordado na primeira

¹²¹ Excerto em português extraído de documento sem autoria disponível em <<https://www2.ifmg.edu.br/governadorvaladares/noticias/adelia-a-poesia-e-a-vida-convite-para-o-3o-encontro-do-dialogos/o-perigo-de-uma-historia-unica-chimamanda-ngozi-adichie-pdf.pdf>>. Vídeo original disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>>.

seção) e seu engajamento com os mesmos e com tudo o que influencia na aprendizagem deles. Nos parâmetros da PCR, uma instrução culturalmente responsiva tem a ver com “fazer pontes” e fazer uso de contextualizações, ações que são atravessadas por alguns princípios já mencionados em seções anteriores e discutidos a seguir.

O primeiro princípio a tratarmos é o da *similaridade*. Gay (2018, p. 204) descreve que o “conhecimento pré-existente é o melhor ponto de partida para a introdução do novo conhecimento.” Essa premissa é a base do pensamento construtivista que têm influenciado os estudos de pedagogia no Brasil até hoje. Fruto do movimento cognitivista, o construtivismo é uma teoria que reconhece o conhecimento prévio dos alunos a partir de suas próprias experiências, de modo que modo que eles podem “construir” novos conhecimentos através da interação.

Uma das implicações desse pensamento é que entender a forma como os alunos constroem sentido passa a ser elementar para o processo de ensino-aprendizagem. Desse modo, o papel do professor torna-se essencial, pois ele opera como um mediador ou um facilitador para o aluno se mover entre aquilo que ele já sabe e aquilo que é desejável que ele aprenda. Vygotsky ilustra esse processo de ensino como mediação através do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual é definida a seguir:

ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou a colaboração com companheiros mais capazes. [...] A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. (VYGOTSKY, 1984, p. 97).

O professor acaba sendo o “adulto” mediador do processo de ensino-aprendizagem, mas como reconhece Vygostky, ele não é o único mediador nesse sistema. Os “companheiros mais capazes” podem ser interpretados, na perspectiva de um contexto multicultural de sala de aula, como a comunidade escolar, composta pelos demais alunos e todos os outros sujeitos envolvidos na configuração escolar. O *professor como mediador* no pensamento de Vygotsky é um conceito muito caro para a PCR, pois essa perspectiva parte do pressuposto de que cada estudante (inclusive alunos etnicamente diversos) tem uma bagagem de conhecimento sobre a qual é possível se trabalhar para que o mesmo alcance outros níveis de aprendizagem desejáveis.

O papel de mediação do professor, contudo, não significa que o aluno não seja uma parte ativa no processo de ensino-aprendizagem. Sobre essa perspectiva, Guilherme e Morgan (2020) comentam que

o ensino e o aprendizado devem ser uma empreitada compartilhada entre o professor e o aluno. Ambos, usando conteúdo adequado e pertinente, são responsáveis pelo processo. Isso não significa uma simetria perfeita entre eles, já que o professor e o aluno desempenham papéis distintos, embora sejam entendidos como iguais e, essencialmente e totalmente, interconectados. Há uma troca de conhecimento, porque o aluno, bem como o professor, pode ser o Outro Mais Cognoscível em determinados casos, em aspectos da vida profissional e na história de vida pessoal, quando há oportunidade para tanto. (GUILHERME e MORGAN, 2020, p. 83).

Nas relações entre professores nativos e alunos etnicamente diversos é ainda mais perceptível essa alternância de papéis na medida que o professor inclusivo precisa conhecer seu aluno para, então, compreender como ele constrói conhecimento. A partir dessa troca, o professor culturalmente responsivo pode empregar *o princípio da familiaridade*. De acordo com Gay (2018) “reduzir o ‘estranhamento’ do conhecimento novo e da concomitante ‘ameaça do desconhecido’ aumenta o envolvimento de alunos com e o domínio das tarefas de aprendizagens” (GAY, 2018, p. 204).

O psicólogo estadunidense Jerome Bruner, influenciado pelo trabalho de Vygotsky, buscou examinar as implicações da relação interacional e instrucional entre a criança em desenvolvimento e seus tutores no contexto de resolução de problemas. Para ele, o processo de resolução de problemas se dá através de um ensino estruturado, no qual o professor orchestra pequenos componentes que formarão componentes maiores. Para Bruner (1976), é nesse movimento intencional de levar o aprendiz a combinar os pequenos componentes aos maiores que está o cerne da resolução de problemas. Essa intervenção é denominada pelo autor de *scaffolding*¹²². Conforme Wood, Bruner e Ross (1976):

discussões sobre resolução de problemas e aquisição de habilidades são geralmente ancoradas no pressuposto de que o aprendiz está sozinho e desassistido. Se o contexto social é levado em consideração, é frequentemente tratado como um exemplo de criação de modelos ou imitação. Mas a intervenção do tutor pode envolver muito mais que isso. Muito frequentemente, envolve um tipo de processo de “construção de andaimes” que permite que a criança ou o aprendiz, resolver um problema, continuar uma tarefa ou atingir um objetivo que estaria além da sua capacidade se não fosse pela ajuda em seus esforços. Essa “construção de andaimes” consiste essencialmente do adulto “controlar” esses elementos da tarefa que estão inicialmente além da capacidade do aprendiz, permitindo-o assim se concentrar sobre e completar apenas aqueles elementos da tarefa que estão dentro de seu alcance de competência. A tarefa, então, procede a uma conclusão bem sucedida¹²³. (WOOD, BRUNER e ROSS, 1976, p. 90).

¹²² Termo do inglês que significa “colocar/fazer andaimes”.

¹²³ Tradução livre de “Discussions of problem solving or skill acquisition are usually premised on the assumption that the learner is alone and unassisted. If the social context is taken into account, it is usually treated as an instance of modelling and imitation. But the intervention of a tutor may involve much more than this. More often than not, it involves a kind of “scaffolding” process that enables a child or novice to solve a problem, carry out a task or achieve a goal which would be beyond his unassisted efforts. This scaffolding consists essentially of the adult “controlling” those elements of the task that are initially beyond the learner’s capacity, thus permitting him to concentrate upon and complete only those elements that are within his range of competence. The task thus proceeds to a successful conclusion.”

Dessa forma, todas as “experiências fora da escola importam” para o processo de aprendizagem, de modo que se tornam “recursos e filtros para a aprendizagem escolar. Esses ‘fundos de conhecimento, habilidade e experiência’ são recursos, blocos de construção e alavancas para a aprendizagem subsequente” (GAY, 2018, p. 204). O papel do professor, por sua vez, é orquestrar com maestria esses fundos de conhecimento de forma estruturada para que o aluno possa chegar por esses andaimes até as aprendizagens mais complexas.

Associados a esses conceitos estão os *princípios de congruência e de transacionalidade*. De acordo com Gay (2018, p. 204) “o novo conhecimento é aprendido mais facilmente e retido por mais tempo quando é conectado a um conhecimento prévio, estruturas de referência ou esquemas cognitivos [princípio de congruência].” Contudo, Gay (2018, p. 204) também defende que “os fatores estruturais e organizacionais acerca das posturas de alguém em relação à aprendizagem têm efeitos mais poderosos no domínio do novo conhecimento do que o montante de conhecimento prévio que alguém possui *per se*”.

O princípio de transacionalidade muito se relaciona com o pensamento de Vygotsky da aprendizagem através da interação com o meio. Esse aspecto impõe um certo paradoxo quando buscamos uma abordagem que atenda alunos de grupos étnicos minoritários. Por um lado, a alteridade desses sujeitos “demanda” uma abordagem diferenciada pelos profissionais que “não estão preparados para esses contextos¹²⁴”. Por outro, se analisarmos a fundo as bases para a instrução culturalmente responsiva, percebemos que esses são princípios pedagógicos que já vêm sendo prescritos para o ensino de sala de aula de forma geral. Nesse sentido, a aplicação da PCR na instrução de sala de aula, ironicamente, implica que o professor aplique os mesmos princípios que ele deveria estar aplicando com seus demais alunos.

Desse modo, Gay (2018) levanta outro aspecto no ensino de sala de aula culturalmente responsivo que, de acordo com a autora, tem fortes relações com a afiliação cultural. A autora explica que por volta dos 5 anos de idade, a criança já tem internalizados os processos e as normas pelos quais ela adquire conhecimento e a forma como ela demonstra esse mesmo conhecimento, e esses protocolos são formados a partir de sua socialização cultural. Tais processos podem ser alterados com o passar do tempo e, até mesmo, substituídos, mas a essência deles continua a ancorar a forma que os indivíduos processam os desafios intelectuais pelo resto de suas vidas (GAY, 2018). Esses sistemas de organização do conhecimento em direção à aprendizagem são denominados *estilos de aprendizagem*, os quais são definidos a seguir:

¹²⁴ Expressão extraída do trabalho de Souza e Senna (2016).

estilos de aprendizagem são os processos que os indivíduos habitualmente usam para a resolução-de-problemas cognitiva e para mostrar o que eles sabem e o que são capazes de fazer. Eles indicam as preferências que os indivíduos têm em perceber e processar informação, não a habilidade de aprender o material. Assim, alunos com capacidades iguais de aprendizagem, mas diferentes estilos de aprendizagem podem experimentar níveis de sucesso nas mesmas situações de aprendizagem (Boykin & Bailey, 2000b; Hansen 1995; Riding & Rayner, 2000; Shade, 1997)¹²⁵. (GAY, 2018, p. 205).

Contudo, a relação entre os estilos de aprendizagem e cultura impõe algumas ressalvas. Futer (2007) alerta para a natureza contraditória dessa relação. De acordo com a autora, os estilos de aprendizagem pressupõem a individualidade, de modo que

apesar de pessoas ligadas a uma mesma cultura apresentarem um padrão característico de estilos de aprendizagem, é um grande engano pensar que todas carregam os mesmos traços de estilos como quando analisamos um grupo cultural como um todo, suprimindo, assim, a individualidade de cada integrante da comunidade. (FUTER, 2007, p. 53).

Nesse sentido, apesar de estudos indicarem¹²⁶ um padrão cultural nos estilos de aprendizagem, Futer (2007) assevera que o fato de uma pessoa fazer parte de um determinado grupo cultural, não implica que seremos capazes de determinar seus estilos de aprendizagem, mas sim que há uma *tendência* a preferir determinados estilos. “Em outras palavras, o que existem são probabilidades de preferências e não certezas, afinal, a *individualidade* é mantida (FUTER, 2007, p. 51, grifo nosso).

Ainda, sobre as culturas de aprendizagem, Mariani (2007) ilustra:

quando falamos sobre estilos de aprendizagem, estamos preocupados com diferenças individuais [...]. Por outro lado, quando nos voltamos à cultura, a palavra mágica é *compartilhado* - aqui não estamos preocupados com indivíduos, mas sim, com o que esses indivíduos, tomados coletivamente, compartilham como resultado de viverem juntos por um longo tempo. E o que é isso que compartilhamos com todos os membros de nossa cultura? [...] nós compartilhamos a forma como nos comportamos, verbalmente ou não-verbalmente [...] [e] você descobre que nós compartilhamos os mais invisíveis e provavelmente os mais importantes componentes de nossa cultura - o significado que atribuímos às pessoas, coisas e eventos, crenças, atitudes e valores -, em uma palavra, nossa forma de conhecer o mundo. Isso, é claro, inclui a forma que pensamos como a escola deveria funcionar, o que deveria ser ensinado e como, e o que os alunos e professores deveriam fazer em aula¹²⁷. (MARIANI, 2007, n. p., grifos do autor).

A explicação do autor elucida o papel da cultura na forma que cada aluno aprende a aprender, mas o próprio autor alerta que ao fazermos esta associação, podemos cair no perigo

¹²⁵ Tradução livre de: “Learning styles are the processes individuals habitually use for cognitive problem-solving and for showing what they know and are capable of doing. They indicate preferences individuals have for perceiving and processing information, not the ability to learn the material. Thus, students with equal learning capabilities but different learning styles may experience different levels of success in the same learning situations (Boykin & Bailey, 2000b; Hansen 1995; Riding & Rayner, 2000; Shade, 1997).”

¹²⁶ Nelson (1995 apud FUTER, 2007, p. 51); Cagiltay & Bichelmeyer (2000 apud FUTER, 2007, p. 51).

¹²⁷ Texto original extraído de: <<http://www.learningpaths.org/papers/paperculturalstyles.htm>>.

de fazer generalizações e criar estereótipos. Assim como a cultura a qual estamos inseridos influencia as nossas posições, atitudes e expectativas em relação aos nossos alunos, uma visão generalizada acerca de determinados grupos étnicos certamente irá influenciar as expectativas dos professores para com seus alunos etnicamente diversos e, potencialmente, influenciar o nível de engajamento e desempenho dos mesmos.

Nessa linha, Futer (2007) coloca que

o estilo de aprendizagem é uma das dimensões que deve ser trabalhada para criarmos uma sala de aula compatível, culturalmente, com as necessidades dos nossos alunos (Woolfolk, 2001). No entanto, não podemos nos esquecer que, apesar da existência dos estilos culturais de aprendizagem, cada indivíduo carrega consigo os seus estilos individuais de aprendizagem, estruturados a partir de sua bagagem histórico-social. Significa dizer que generalizações referentes a grupos culturais devem ser tratadas cuidadosamente para que não ocorra estereotipação. Os estilos de aprendizagem podem auxiliar a condução dos procedimentos de sala de aula, desde que a individualidade dos aprendizes seja mantida. (FUTER, 2007, p. 54).

É evidente, ao analisarmos os pilares da PCR, que lecionar em um contexto multicultural não implica adotar um único estilo de ensinar ou recorrer a uma única teoria de ensino-aprendizagem. A PCR é um amálgama de ações intencionais motivadas pelo desejo incessante de levar alunos de grupos étnicos minoritários com baixo rendimento escolar à aprendizagem. Os alicerces dessa abordagem pedagógica sugerem que essas ações se manifestam em diferentes dimensões do ensino-aprendizagem, desde o interesse do professor em relação a seus alunos, a escolha de materiais de apoio, a forma com que ele se comunicará com eles e que promoverá em sala de aula, até sua instrução diária em sala de aula.

Dessa forma, são vários os princípios que orientam um fazer docente culturalmente responsivo, porém, analisando detalhadamente cada aspecto elencado por Gay (2018), acredita-se que o interesse e cuidado são os aspectos que regem todos os demais princípios da PCR. Esse interesse e cuidado se manifestam através de uma constante pesquisa por parte do professor acerca de seus próprios alunos (não apenas os culturalmente diversos) e das culturas que os formam. É fato que o contexto educacional brasileiro atual impõe vários desafios para a implementação de uma abordagem culturalmente responsiva. Também é fato que como a PCR é uma resposta sensível à presença de uma cultura diferente em sala de aula, ela não é uma metodologia fechada, pois as abordagens em direção a alunos etnicamente diversos se conformarão às necessidades que cada contexto manifesta.

Sendo assim, da mesma forma que Gay (2018, p. 244-247) encerra seu capítulo a respeito da instrução culturalmente responsiva, nós encerramos essas reflexões a respeito do que compõe a PCR com algumas possibilidades de prática:

- a) ***Comprometa-se com automonitoramento, autorregulação e autorreflexão:*** Comece perguntando-se questões como *Eu sei o histórico cultural dos meus alunos? Eu integro recursos dessas diferentes culturas em minhas aulas? Eu consistentemente inicio minhas lições com o que os alunos já sabem de seus lares, comunidades, culturas e escolas? Eu entendo as diferenças entre linguagem acadêmica e a linguagem social dos meus alunos, e encontro formas de estabelecer um elo entre as duas?*
- b) ***Não dependa de suposições antigas.*** Incentive seus alunos a falarem sobre elementos de suas culturas, tanto positivos quanto negativos, e não tenha medo de ser especulativo(a) demais. Permita que seus alunos descrevam o que gostam de fazer fora da escola, com quem eles passam a maior parte do tempo e quem eles admiram. Deixar as crianças falarem sobre suas culturas é um atalho para aprender mais sobre eles enquanto eles fazem as tarefas.
- c) ***Valha-se do trabalho de predecessores, colegas e aliados.*** Não tente reinventar a roda quando o assunto é selecionar conteúdos e estratégias culturalmente responsivos. Recorra àqueles que vieram antes de você para compartilhar suas estratégias para ensinar com sucesso alunos de grupos étnicos minoritários.
- d) ***Foque nas maneiras como os alunos aprendem e identifique suas orientações de tarefas.*** Dê tempo para os alunos se prepararem, ofereça organizadores avançados e anuncie quanto tempo será dedicado para preparação, e quando a tarefa iniciará. Essa é uma forma positiva de se honrar os ritmos de trabalho de alunos culturalmente diversos e as necessidades de preparação, rituais e costumes.
- e) ***Diferencie as estratégias de instrução para acomodar estilos de aprendizagem culturalmente diversos.***
- f) ***Crie ambientes de aprendizagem físicos, intelectuais e relacionais que são culturalmente congruentes para alunos diversos linguisticamente, racialmente, socialmente e etnicamente.*** Alunos aprendem melhor em salas de aula que são acolhedoras, cordiais e que reflitam quem eles são. Esses contextos psico-emocionais geram mais energia, esforços e resultados no desempenho acadêmico.
- g) ***Use formas múltiplas e inovadoras de avaliação de desempenho.*** Assim como alunos culturalmente diversos têm diferentes estilos de aprendizagem, eles

demonstram competência em diferentes maneiras também. Portanto, uma ampla variedade técnicas verbais, de escrita, visuais e de ação deveriam ser usadas para diagnosticar suas necessidades e avaliar a qualidade e o níveis de suas conquistas de aprendizagem. Assim como a aprendizagem para alunos culturalmente diversos inclui mais do que conhecimentos acadêmicos, assim deveria ser os indicadores de bom desempenho.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS

4.1 SOBRE O TIPO DE PESQUISA

Para examinar *perspectivas* e o que acontece em uma sala de aula etnicamente diversa é necessária uma abordagem que investigue as dinâmicas e complexidades dos fenômenos sociais. Ao darmos voz aos sujeitos envolvidos nos contextos a serem estudados, emergem visões de mundo, valores e concepções de educação, “um nível de uma realidade que não pode ou não deveria ser quantificado” (MINAYO; GOMES, 2011, p. 21). Assim, este estudo caracteriza-se por sua natureza exploratória e abordagem qualitativa.

Julgou-se ser a entrevista semi-estruturada a melhor técnica de coleta dos dados desta pesquisa por permitir respostas abertas sobre os temas desejados e, ao mesmo tempo, gerar um *corpus* de análise alinhado às perguntas norteadoras já citadas no capítulo de Introdução. Embora a combinação de diferentes técnicas (como entrevistas e observações) enriqueça a análise, o advento da pandemia de COVID-19¹²⁸ no Brasil, em 2020, inviabilizou qualquer forma de coleta em ambiente presencial, comprometendo a realização de observações. Como o foco deste trabalho está nas perspectivas dos professores que trabalham com imigrantes recentes, a entrevista semi-estruturada sozinha já permite um acesso expressivo aos dados almejados.

Um aspecto a se considerar foi a delimitação do número de entrevistas que seriam realizadas. Como esse ponto não é absoluto entre pesquisadores qualitativos (uma vez que a própria abordagem qualitativa não se atenta a padrões numéricos), muito se questionou a respeito de quantos participantes seriam suficientes para se fazer um estudo que representasse de alguma forma as visões desses sujeitos. Além disso, muitas vezes, a delimitação do *corpus* de amostra depende seriamente do tempo que o pesquisador tem para coletar e analisar os dados e do prazo para a conclusão da pesquisa. Strauss e Corbin (1998) ao responder à pergunta de *quantas entrevistas e observações são suficientes?* afirmam que a coleta deve ocorrer até que haja saturação de dados. Contudo, o próprio conceito de saturação não é conclusivo. Bertaux (1981 apud GUEST et al. 2006) argumenta que “15 é o menor número aceitável de amostra em uma pesquisa qualitativa”. Guest et al. (2006), ao conduzir um experimento sobre saturação de dados e variabilidade¹²⁹, notaram que 97% dos códigos de análise em sua amostra aparecem nas primeiras 12 entrevistas. Já Mason (2010), analisando 560 estudos qualitativos em Ciências Humanas, verificou quais tamanhos de amostra eram os

¹²⁸ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, é altamente transmissível e que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (BRASIL, 2021).

¹²⁹ Estudo aplicado em 60 transcrições de entrevistas.

mais frequentes, os quais configuram entre 20 e 40. Dessa forma, levando em conta o prazo estabelecido para coleta e análise desta pesquisa e buscando embasamento teórico em pesquisas anteriores, definiu-se 12 como o número desejável de entrevistas da amostra.

Assim, esse estudo se desdobrou nas seguintes etapas que se sucederam de acordo com o cronograma da Figura 4.

1. Delimitação de Problema e Pergunta de Pesquisa
2. Fundamentação Teórica e Elaboração de Estado do Conhecimento
3. Qualificação de Projeto de Pesquisa
4. Coleta de Dados
5. Análise dos Dados e Reflexão à Luz do Marco Teórico

Figura 4 – Cronograma da Pesquisa

	2019/1	2019/2	2020/1	2020/2	2021/1
Delimitação de Problema e Pergunta de Pesquisa	X	X			
Fundamentação Teórica e Elaboração de Estado do Conhecimento		X	X		
Qualificação de Projeto de Pesquisa			X		
Coleta de Dados				X	X
Análise dos Dados					X

Fonte: O autor (2021).

4.2 ÉTICA

Flick (2004) expõe que “os métodos qualitativos consideram a comunicação do pesquisador com o campo e seus membros como parte explícita da produção de conhecimento”, de modo que “as subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa.” (FLICK, 2004, p. 22). Essa afirmação enfatiza o quanto as subjetividades do pesquisador influenciam na escolha do *corpus* de análise, na busca pelos sujeitos elegíveis para o estudo e no acesso a esses sujeitos para a condução da pesquisa. Nesse sentido, é elementar que o mesmo se porte de forma ética tanto na aproximação dos sujeitos quanto durante a coleta de dados.

Em consonância com a Resolução nº 510¹³⁰, de 07 de abril de 2016, esta pesquisa considera que o agir ético do pesquisador demanda ação consciente e livre dos participantes, bem como garante o anonimato dos mesmos. Portanto, na realização das entrevistas, foi

¹³⁰ Disponível em: <http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/22917581>. Acessado em: 30/05/2020.

utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e na descrição dos dados e posterior análise, foram adotados pseudônimos para todos os participantes da pesquisa. Por se tratar de uma pesquisa de opinião pública com participantes não identificados, o projeto inicial de pesquisa não foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da PUCRS.

4.3 SOBRE A COLETA DE DADOS

Como exposto no cronograma acima, a coleta de dados se iniciou em meio a uma pandemia mundial. As principais orientações de prevenção dos setores nacionais e internacionais de saúde foram o isolamento e o distanciamento sociais, evitando as aglomerações de pessoas, especialmente em ambientes fechados. Dessa forma, o ambiente digital foi essencial para a continuidade de serviços e atividades na área do comércio, educação e até na saúde. Da mesma forma, as tecnologias digitais foram vitais para a coleta de dados desta pesquisa, a qual se deu exclusivamente pelo meio digital.

O primeiro passo foi encontrar os sujeitos elegíveis, os quais deveriam preencher os critérios iniciais de: (I) ser professor de escola pública das redes municipal ou estadual; (II) ter tido algum aluno imigrante recente nos últimos cinco anos; (III) ter tido essa experiência até o ano de 2019¹³¹. Para essa etapa, foram criados flyers digitais de divulgação e difundidos pelas redes sociais, grupos de WhatsApp e através de contato direto com professores conhecidos pelos pesquisadores. Uma vez que o primeiro contato foi estabelecido e a primeira entrevista foi realizada, buscou-se criar uma rede de indicações, também conhecida como *Bola de Neve*. Trata-se de uma forma de dar sequência à coleta de dados, na qual o participante, ao final da entrevista, indica um colega ou conhecido que se encaixe nos critérios supracitados ou que possa seguir divulgando a pesquisa entre as suas redes sociais e profissionais.

Houve busca ativa do pesquisador por professores que atendessem aos critérios da pesquisa. Essa busca envolveu indicações dos próprios entrevistados e, por motivo de falta de adesão de algumas dessas indicações, a coleta de entrevistas não ocorreu de forma linear, como mostra a tabela 4. Mesmo solicitando indicações para os participantes, continuamos fazendo a divulgação da pesquisa nos ambientes digitais, recrutando novos participantes elegíveis.

Uma vantagem de realizar uma coleta exclusivamente por meios digitais é poder transpor fronteiras regionais. Dessa forma, as indicações poderiam ser de qualquer cidade do

¹³¹ O recorte de tempo de atuação dos professores foi até o ano de 2019 porque, em 2020, todas as escolas e universidades brasileiras tiveram suas aulas presenciais suspensas em virtude da pandemia.

Brasil, desde que se respeitasse os critérios iniciais da pesquisa. Por outro lado, a falta do aspecto presencial torna o pesquisador e a própria pesquisa mais distantes do seu objeto de estudo e isso pode impactar no engajamento dos sujeitos participantes.

Aplicando o método *Bola de Neve* para encontrar os sujeitos elegíveis, foram realizadas ao todo 14 entrevistas. Contudo, para que se mantivesse o rigor acadêmico na etapa de análise dentro do prazo de finalização desta pesquisa, foram aplicados dois novos critérios escolhidos de forma aleatória para um novo recorte da amostra inicial: (I) ser professor exclusivamente do Ensino Fundamental ou Médio (excluindo professores da EJA); (II) ter atuado na escola por um ano completo no período de experiência com alunos imigrantes (excluindo professores que tiraram algum tipo de licença durante o ano). Com a aplicação desses critérios adicionais sobre o *corpus* inicial, a amostra outrora composta de 14 participantes reduziu-se para 11.

Todas as entrevistas foram realizadas através de plataformas digitais gratuitas que permitiam reuniões com áudio e vídeo. O participante recebeu um convite por e-mail com informações da pesquisa e com o TCLE anexado e, ao aceitar o convite, o mesmo sugeria um dia e horário preferível para o encontro virtual. Um roteiro de perguntas foi utilizado como referência pelo pesquisador de modo a cobrir os temas de interesse do estudo, o qual se encontra na seção de Anexos. A entrevista foi gravada e posteriormente transcrita. Após essa transcrição, o participante recebeu por e-mail um link de acesso à gravação, bem como o documento de transcrição em anexo. Ao receber a transcrição, caso desejasse, o participante poderia ler o texto e solicitar a supressão ou alteração de qualquer elemento expressado pelo mesmo naquele documento. Quanto à duração das entrevistas, elas tiveram duração média de 39 minutos (parte gravada), sendo que a mais curta teve duração de 23 minutos e a mais longa de 1 hora e 15 minutos.

Tabela 4 – de Realizações de Entrevistas por Mês

	AGO/20	SET/20	OUT/20	NOV/20	DEZ/20	JAN/21	FEV/21
Número de participantes	1	0	1	1	2	2	4

Fonte: O autor (2021).

4.3.1 Da amostra

O *corpus* deste estudo consiste de 11 participantes, sendo que 10 são do sexo feminino e 1 do sexo masculino, como mostra o quadro da Figura 5. Todos os professores entrevistados pertencem às redes municipal ou estadual, com atuação em Ensino Fundamental (EF) ou Ensino Médio (EM). Quanto às suas áreas de formação, a maior parte dos entrevistados têm

graduação em Pedagogia (4); os demais têm formação em Magistério (2¹³²) e Licenciaturas em Química (1), Letras (1), Matemática (1), Educação Física (1) e Biologia (1). Cada participante teve algum aluno imigrante em alguma das etapas escolares desde o primeiro ano do EF até o EM (com exceção do 9º ano e 3º ano do EM).

Figura 5 – Quadro de Identificação da Amostra

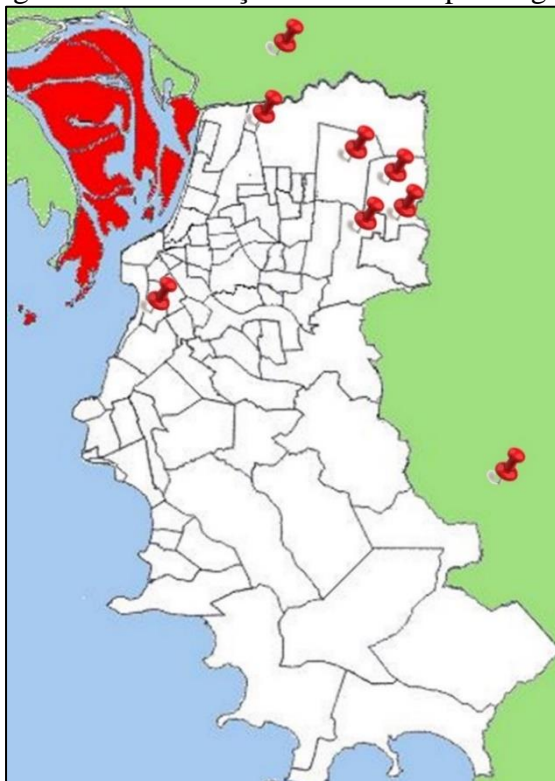
Participantes	Idade	Sexo	Área de atuação	Formação	Tempo de docência	Rede	Escola	Cidade	Etapa Escolar de Atuação	Turmas com imigrantes matriculados
Alice	41	F	Professora Referência	Pedagogia	15 anos	Mun.	Escola A	Porto Alegre	EF	3º ano
Érica	27	F	Professora Referência	Pedagogia	1 ano	Mun.	Escola A	Porto Alegre	EF	1º ano
Gisele	39	F	Química	Química	11 anos	Est.	Escola F	Porto Alegre	EM	1º ano
Larissa	31	F	Professora Referência	Pedagogia	7 anos	Mun.	Escola E	Porto Alegre	EF	2º ano
Lúcia	47	F	Professora Referência	Magistério e História	25 anos	Mun.	Escola D	Porto Alegre	EF	4º e 5º ano
Marcelo	32	M	Educação Física	Educação Física	9 anos	Mun.	Escola A	Porto Alegre	EF e EJA	2º, 3º, 5º e 6º
Margô	30	F	Professora Referência	Pedagogia	8 anos	Mun.	Escola D	Porto Alegre	EF	3º ano
Rosana	32	F	Espanhol	Letras	3 anos	Est.	Escola H	Viamão	EM	2º ano
Rose	51	F	Professora Referência	Magistério e História	+ 25 anos	Mun.	Escola A	Porto Alegre	EF e EJA	4º ano
Sofia	32	F	Matemática	Matemática	3 anos	Mun.	Escola D	Porto Alegre	EF	7º ano
Verônica	37	F	Ciências	Biologia	5 anos	Mun.	Escola C	Canoas	EF	5º e 8º ano

Fonte: O autor (2021).

As experiências com alunos imigrantes relatadas nas entrevistas ocorreram em seis escolas públicas, sendo que a maior parte deles trabalha em Porto Alegre (9), enquanto dois deles trabalham em escolas dos municípios de Canoas (1) e Viamão (1). A Figura 6 expõe a localização dessas escolas em relação aos bairros de Porto Alegre. Os alfinetes representando cada escola onde trabalham os sujeitos revelam uma maior incidência de escolas com alunos imigrantes na Zona Norte de Porto Alegre.

¹³² As duas professoras entrevistadas que ingressaram na escola pelo Magistério, fizeram graduação em História depois de já atuarem como professoras nos anos iniciais.

Figura 6 – Localização das Escolas por Região



Fonte: Adaptado de ARQUIPÉLAGO (PORTO ALEGRE)¹³³.

4. 4 SOBRE O MÉTODO DE ANÁLISE

Como recurso de análise, foi usado o Manual de Codificação para Pesquisadores Qualitativos¹³⁴ (SALDAÑA, 2013), o qual se dedica exclusivamente a detalhar o processo de codificação e a como realizar esses processos na pesquisa qualitativa de acordo com os instrumentos utilizados para coletar os dados. Saldaña (2013) apresenta dois estágios de codificação denominados *Primeiro* e *Segundo Ciclo* com o propósito de sistematizar o processo de compreensão de um fenômeno partindo de códigos, a categorias, a temas e, finalmente, a um conceito principal. Nesse método, o mais importante é a informação que provém dos próprios dados, e não teorias pré-estabelecidas. É a partir do que os dados revelam, que o pesquisador buscará observar padrões ou temas centrais no material analisado e, então, interpreta-los-á à luz das teorias que embasam o estudo em questão.

Embora Swinasi e Sigauke (2020) classifiquem as heurísticas de codificação de Saldaña como Teoria Fundamentada Clássica, o próprio autor não considera as metodologias

¹³³ Disponível em: < [https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquip%C3%A9lago_\(Porto_Alegre\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Arquip%C3%A9lago_(Porto_Alegre))>. Acesso em: 4 jun. 2021.

¹³⁴ *The Coding Manual for Qualitative Researchers*, publicado pela primeira vez pela editora SAGE (Los Angeles) em 2009.

de Primeiro e Segundo Ciclo como tal. Em Saldaña (2013), o autor dedica uma seção de seu manual que esclarece essa diferença:

[...] Teoria Fundamentada, desenvolvida nos anos 1960, é geralmente conhecida como uma das primeiras abordagens metodologicamente sistemáticas à pesquisa qualitativa. O processo geralmente envolve meticulosa atenção analítica ao aplicar tipos específicos de códigos aos dados através de uma série de ciclos cumulativos que em última instância, levarão ao desenvolvimento de uma teoria – uma teoria “fundamentada” ou enraizada nos próprios dados originais. Neste manual, seis métodos particulares são considerados parte do cânone de codificação da Teoria Fundamentada [...]. (SALDAÑA, 2013, p. 51).

Apesar de a análise desta pesquisa seguir este movimento que vai dos dados para a teoria através de um rigoroso processo de codificação, não consideramos estar realizando Teoria Fundamentada, por não seguirmos exclusivamente os códigos recomendados para esse método. Assim, o processo de análise da amostra seguiu os ciclos de Saldaña (2013) a serem descritos a seguir.

De acordo com Saldaña (2013, p. 58), “a natureza reverberativa da codificação – comparando dados com dados, dados com códigos, códigos com códigos, códigos com categorias, categorias com categorias, categorias aos dados, etc. – sugere que o processo analítico qualitativo é cíclico em vez de linear¹³⁵.” Assim, no Primeiro Ciclo, são atribuídos códigos de acordo com a natureza do estudo e dos próprios dados (no Manual, são apresentados 25 tipos de códigos). Concomitante a esta primeira fase de codificação, o autor incentiva a escrita de *Memorandos Analíticos*, os quais servem tanto para passar do Primeiro para o Segundo Ciclo, quanto podem compor o próprio *corpus* de análise, podendo ser, portanto, codificados na primeira etapa.

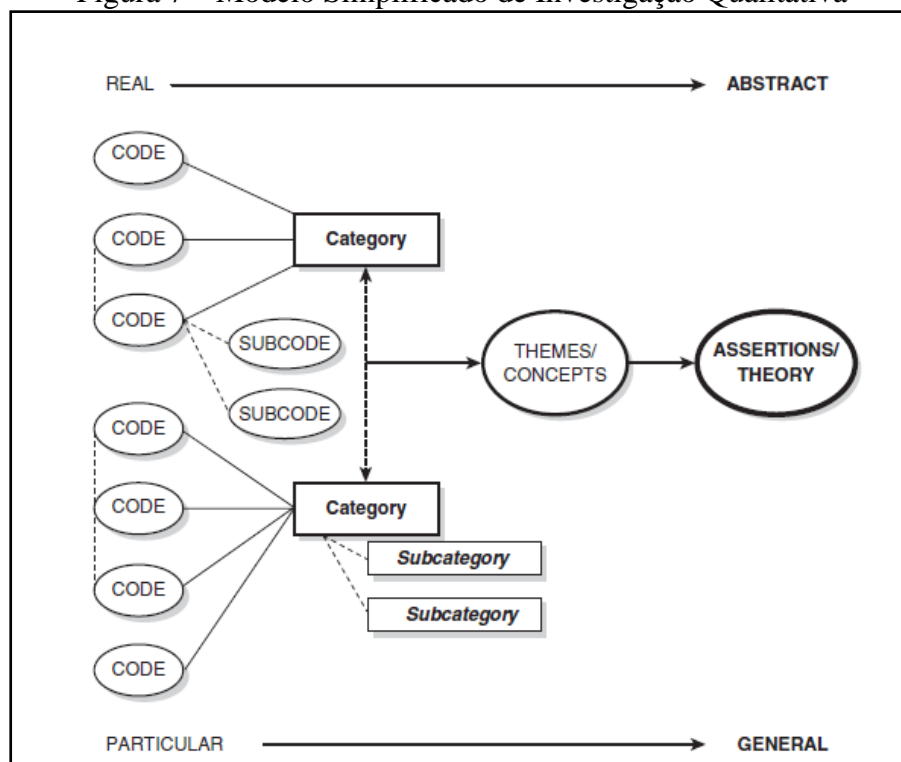
A natureza cíclica do processo de codificação sugere que o *corpus* de análise seja recodificado até que o pesquisador consiga perceber a relação entre esses códigos e os temas ou conceitos que emergem dessa relação. Esse é o objetivo do Segundo Ciclo, no qual, muitas vezes, os dados são recodificados com códigos específicos (que podem ser de Padrão, Foco, Eixo, Teórico ou Longitudinal, dependendo dos objetivos da pesquisa em questão) e posteriormente organizados em categorias determinadas pelo conteúdo dos códigos que surgiram nessa etapa. As reflexões registradas nos memorandos frequentemente influenciam esse processo de categorização.

Por fim, essas categorias são analisadas com o objetivo de encontrar padrões nas relações humanas encontradas nos dados através de critérios de similaridade, diferença,

¹³⁵ Tradução livre de: “[...] the reverberative nature of coding – comparing data to data, data to code, code to code, code to category, category to category, category back to data, etc. – suggests that the qualitative analytic process is cyclical rather than linear.”

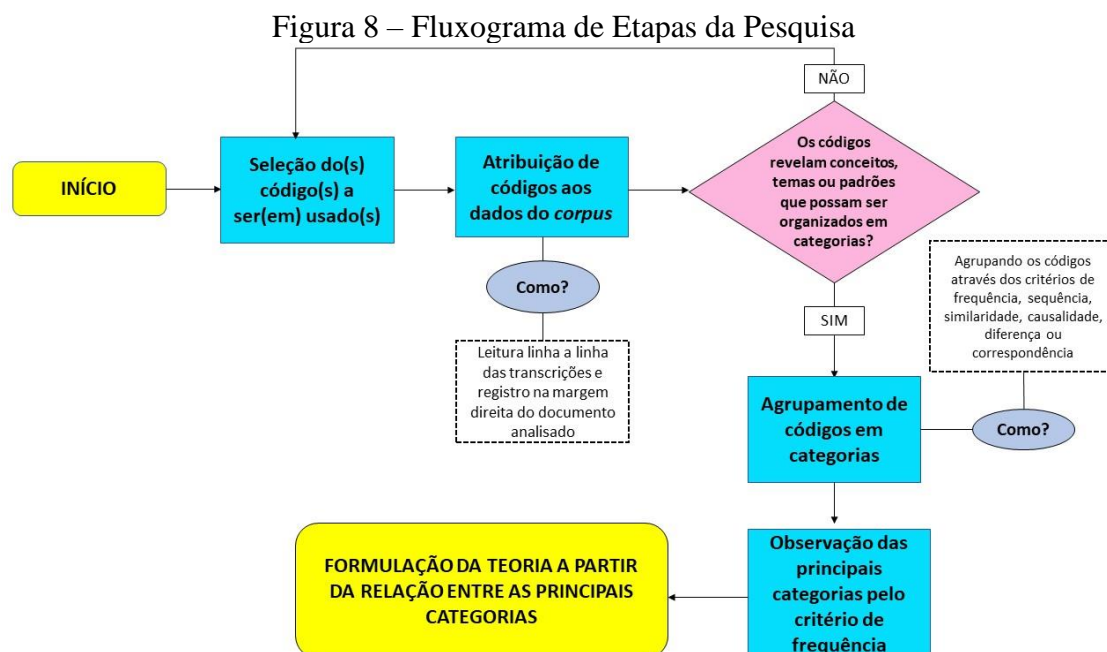
frequência, sequência, correspondência e causalidade, dependendo dos objetivos do estudo e do que os próprios dados revelam. Espera-se que na relação entre as categorias que surgiram, o pesquisador identifique os principais temas e conceitos que se manifestam, elaborando uma teoria que explique o fenômeno de interesse baseada no que os dados apontaram, fazendo um movimento que parte do real para o abstrato, do particular para o geral, como mostra a Figura 7.

Figura 7 – Modelo Simplificado de Investigação Qualitativa



Fonte: SALDAÑA (2013, p. 13).

De fato, “codificar não é uma ciência precisa; é principalmente um ato interpretativo” (SALDAÑA, 2013, p. 4). Embora a pesquisa qualitativa permita uma ampla variedade de métodos e, por vezes, a não utilização de um método rígido, a atribuição de códigos em ciclos permite que o pesquisador se distancie por um momento de suas hipóteses e possa olhar para o que os dados revelam antes de tentar responder a uma pergunta pré-concebida. Tendo em vista esse interesse, o processo de análise do *corpus* desta presente pesquisa ocorreu seguindo os ciclos apresentados em Saldaña (2013) e descritos a seguir e seguindo os passos registrados no fluxograma abaixo.



Fonte: O autor (2021).

4.4.1 Sobre o Processo de Codificação

“Código, em pesquisa qualitativa, é frequentemente uma palavra ou expressão curta que simbolicamente atribui uma característica somativa, essencial e/ou evocativa a uma porção de dados visuais baseados na linguagem” (SALDAÑA, 2013, p. 2). Na obra que orienta esse processo de análise, são arrolados 32 códigos, no total, divididos entre 25 de Primeiro Ciclo, 1 de transição e 6 de Segundo Ciclo. Dos 25 códigos de Primeiro Ciclo, 5 foram selecionados para codificar a amostra inicial de 14 entrevistas:

- (I) Código Descritivo: Resume em uma palavra ou expressão curta – geralmente um substantivo – o tópico básico de uma passagem de dado qualitativo.
- (II) Código de Emoção: Rotula os sentimentos que os participantes experimentaram.
- (III) Código de Magnitude: Aplica códigos alfanuméricos ou simbólicos para descrever características como intensidade, frequência, positividade e negatividade.
- (IV) Código Literal: Se refere a uma palavra ou expressão curta da linguagem real encontrada no registro de dados.
- (V) Código de Oposição: Identifica em dicotominas ou termos binários os indivíduos, grupos, sistemas sociais, organizações, fenômenos, processos, conceitos etc., em direto conflito um com o outro.

Os códigos Descritivo, de Magnitude e de Emoção foram escolhidos *a priori*, ao passo que os demais foram sendo atribuídos à medida em que trechos das entrevistas se destacavam pela sua expressão literal ou por haver uma ideia de oposição. A escolha pelo código Descritivo se deu pelo fato de a pesquisadora ter familiaridade com esse código e também por ser um código recomendado para codificação inicial. Os códigos de Emoção e de Magnitude foram escolhidos por estarem alinhados às perguntas norteadoras da pesquisa. Contudo, ao passo que as entrevistas iam sendo codificadas, o Código de Magnitude não se apresentou muito significativo para os objetivos da pesquisa por ter tido baixíssima incidência em relação aos outros, sendo logo abandonado.

A cada entrevista codificada, um memorando era escrito para registrar as impressões que mais chamavam a atenção da pesquisadora. Ao final do primeiro ciclo, foi formado o que Saldaña (2013) define como *codebook*, uma lista com todos os códigos registrados por entrevista com a descrição dos critérios utilizados para incluir algum trecho sob o respectivo código, juntamente com um exemplo e o número de vezes que aquele código foi atribuído naquela entrevista, como mostra a Figura 9.

Figura 9 – Fragmento da Relação de Códigos de Primeiro Ciclo

Entrevista 1				
Código de Descrição				
Código	Descrição (Refere-sea...)	Exemplo	Fq	
1	INTERESSE E CUIDADO	Se refere ao envolvimento que o professor tem com a aprendizagem do aluno expresso em atitudes de interesse e cuidado com ele(a)	[1...]eu peguei ele desde o começo porque ele tinha recém chegado no Brasil. [...] e ai eu consegui acompanhar todo o processo de escolarização . Ele não tinha ido pra escola antes lá no Haiti [2] Ai eu fui pesquisar e eu descobri que lá no Haiti eles falam também o crioulo . Ai eu perguntei pra ele "é crioulo que tu fala?" e ele não sabia me dizer. [3] eu pesquisei , né, coisas nesse sentido até pra, de fato, conhecer melhor de onde é que ele vinha, né e conversei com a família, também pra entender por que vieram, como que vieram, qual foi o processo, tudo isso, mas não senti assim alguma questão...	3
2	INTERAÇÃO	Se refere ao contato do professor não só com as famílias dos alunos, mas também com outros imigrantes do contexto escolar ou fora dele. Também se refere ao acolhimento dos colegas com os alunos imigrantes	[...] na escola eu tenho contato com outros haitianos também , né, que daí são maiores das outras turmas e também são próximos, né, da família desses meninos, e tal e a gente acaba enfim, interagindo bastante com eles , né	1
Código de Emoção				
1	EMPATIA	Se refere aos trechos nos quais o professor se coloca no lugar do aluno	[1] dormia muito nas aulas, coitadinho, porque eu acho que ele ficava entediado , né, chegava uma hora que ele cansava, né... [2] ele queria sentar próximo a mim, né, e claro que eu entendia que era uma forma também de, né?, se sentir mais tranquilo e mais assistido, mais bem assistido num contexto em que pra ele era tudo muito novo. [3] como eu também estava entrando na escola nova, eu tava me adaptando com a escola, a turma estava se adaptando [...] então foi tudo meio junto, assim, a turma se adaptando comigo, eu me adaptando com a turma ai na escola e o aluno se adaptando , né, com todo aquele contexto. [4] era o primeiro contato com ele com a escola, né , então também é o processo de entender assim o que que a gente vai fazer, como é que	4
Código de Oposição (Versus Coding)				
1	LÍNGUA SEMELHANTE VS. LÍNGUA DIFERENTE	Se refere à comparação presente no discurso que envolve a língua do aluno quando ela é mais parecida com o português (como o espanhol) e quando ela é muito diferente (ex. francês e crioulo)	[...] Principalmente no caso haitiano que é diferente da Venezuela , porque esse meu aluno venezuelano desse ano, eu conseguia me comunicar muito bem com ele. Né, eu arriscava um espanhol de vez em quando, ele arriscava um português, dava tudo certo.	1

Fonte: O autor (2021).

Nessa etapa, esperava-se agrupar os códigos sob categorias que permitissem a compreensão de relações entre os discursos dos professores. Foi nesse momento que percebeu-se que os códigos escolhidos para a primeira rodada de codificação não eram os mais adequados. Como o autor coloca, “os dados não são codificados – são *recodificados*” (SALDAÑA, 2013, p. 58), e nesta pesquisa não foi diferente. Desse modo, os códigos

arrolados no manual de base para esta análise foram estudados mais profundamente para serem usados em um novo primeiro ciclo.

Ao descrever o código Estrutural, Saldaña (2013) expõe que tal código é potencialmente aplicável a qualquer estudo qualitativo, mas especialmente para aqueles que empregam diferentes participantes e utilizam como instrumento de coleta a entrevista semi-estruturada. Dessa forma, esse código se apresentou mais adequado aos objetivos da pesquisa. Contudo, como a codificação por este código geralmente resulta em grandes segmentos de texto, optou-se por codificar esses segmentos usando subcódigos. Decidiu-se, assim, que os subcódigos Literal e de Processo poderiam contribuir para uma melhor análise, por darem evidência à voz e aos valores dos entrevistados (Literal) e por privilegiarem as crenças que estão por trás das ações (Processo). Visto que o foco desta pesquisa está nas *perspectivas* dos professores, o código Literal se mostrou potencialmente proveitoso para a análise. Da mesma forma, como o próprio nome sugere, o código de Processo busca dar visão aos processos presentes nos discursos. Saldaña (2013) destaca que processos são interações, ações e emoções que ocorrem em resposta a uma dada situação, conflito ou no enfrentamento de um problema. Essas interações, muitas vezes, revelam perspectivas, conceitos e preconceitos que as pessoas têm e que influenciam suas ações (SALDAÑA, 2013). Desse modo, o código de Processo também é potencialmente proveitoso quando se busca descobrir em que medida as práticas dos professores em direção aos seus alunos imigrantes revelam as perspectivas que eles têm sobre seus alunos e sobre o papel da escola.

Assim, no novo primeiro ciclo de codificação, foram aplicados o Código Estrutural e os Subcódigos Literal e de Processo em todo o *corpus*. A organização desses códigos produziu uma lista que permitiu a visualização dos temas recorrentes e o movimento de memória de cada participante ao relatar suas experiências com imigrantes. Como ilustra a Figura 10, os códigos Estruturais eram dispostos na extrema margem esquerda de acordo com a própria sequência da entrevista, de cima para baixo, destacados em negrito. Os subcódigos são dispostos com um recuo de 1,25 cm e se diferenciam entre Literal – identificado nas instâncias entre aspas (“”) – e de Processo – identificado nos verbos em gerúndio.

Figura 10 – Fragmento de Listagem de Códigos de uma Entrevista

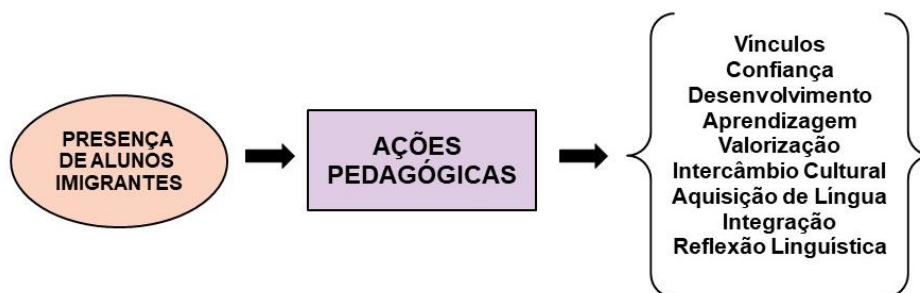
ENTREVISTA PROFESSORA "Rose"	
TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO E ATUAÇÃO PROFISSIONAL	
"ESTUDANTE BEM APLICADA"	
"16 ANOS ERA PROFESSORA JÁ"	
QUALIFICANDO O MAGISTÉRIO DOS ANOS 80	
AVALIANDO A FORMAÇÃO MAGISTÉRIO + LICENCIATURA	
"SOMOS PESSOAS QUE TÊM VIDAS"	
HISTÓRIA DE VIDA	
"SOU DE UMA CLASSE TRABALHADORA"	
REFLETINDO SOBRE A QUESTÃO DO GÊNERO NA SUA ESCOLARIZAÇÃO	
PAPEL DO PROFESSOR	
"MUITO MAIS DO QUE PASSAR CONTEÚDO"	
"ERA UMA QUESTÃO DE FORMAÇÃO DE PESSOAS"	
"SER HUMANO LIDANDO COM OUTRO SER HUMANO"	
REFLETINDO SOBRE A RELAÇÃO DO PROFESSOR COMO HUMANO/HUMANO	
SER HUMANO LIDANDO COM OUTRO SER HUMANO	
DESCREVENDO O PERFIL DA EJA	
HISTÓRIA DE VIDA	
"EU VENHO DE UMA FAMÍLIA DE PROFESSORES"	
ESTIMANDO A QUANTIDADE DE PROFESSORES NA FAMÍLIA	
"O FAZER EDUCACIONAL SEMPRE FOI PRESENTE"	
"SOU DE FAMÍLIA GRANDE"	
"DE PROFESSOR, TODO MUNDO TEM UM POUCO"	

Fonte: O autor (2021).

Ao passo que uma nova entrevista era codificada, novos memorandos analíticos eram escritos, pois esse processo permitia a conexão de ideias complementares entre os participantes, gerando uma constante reflexão a respeito das perspectivas dos mesmos em relação à educação e à imigração. Durante a composição dos memorandos, percebeu-se que alguns processos eram recorrentes no tocante às práticas dos professores em função da presença de alunos imigrantes em sala de aula.

Assim, à luz do produto dos memorandos analíticos e do referencial teórico deste estudo (o qual versa sobre os temas de inclusão, assimilação, nascimento e abordagens culturalmente sensíveis), as listas de códigos geradas para cada entrevista foram analisadas pelo critério de *similaridade*. Nessa transição para o Segundo Ciclo, percebeu-se um padrão de sequência entre os códigos das 11 entrevistas. Essa sequência se constituía a partir de uma situação nova (a presença de imigrantes na sala de aula) que gerava uma reação que, por sua vez, provocava algum tipo de impacto. Observou-se que o que havia de similar entre todas as entrevistas do *corpus* era que a presença de alunos imigrantes na sala de aula gerava alguma ação pedagógica nos professores entrevistados. Tais práticas, por sua vez, provocavam diferentes impactos, como mostra a Figura 11.

Figura 11 – Padrão de Sequências de Processos Encontrados nas Entrevistas



Fonte: O autor (2021).

Assim, no Segundo Ciclo, tratamos de olhar para todos os códigos que correspondessem às ações pedagógicas dos professores em função da presença de alunos imigrantes. Do reagrupamento de códigos pelo critério de similaridade emergiram, as quais são descritas a seguir.

[A] **Currículo:** Refere-se a todas as adaptações de atividades que os professores fizeram em função da presença de alunos estrangeiros, visando a um melhor aproveitamento e à aprendizagem deles. Inclui atividades diferenciadas, projetos pedagógicos, uso de diferentes linguagens, mediações e reflexões culturais a partir de atividades realizadas em aula.

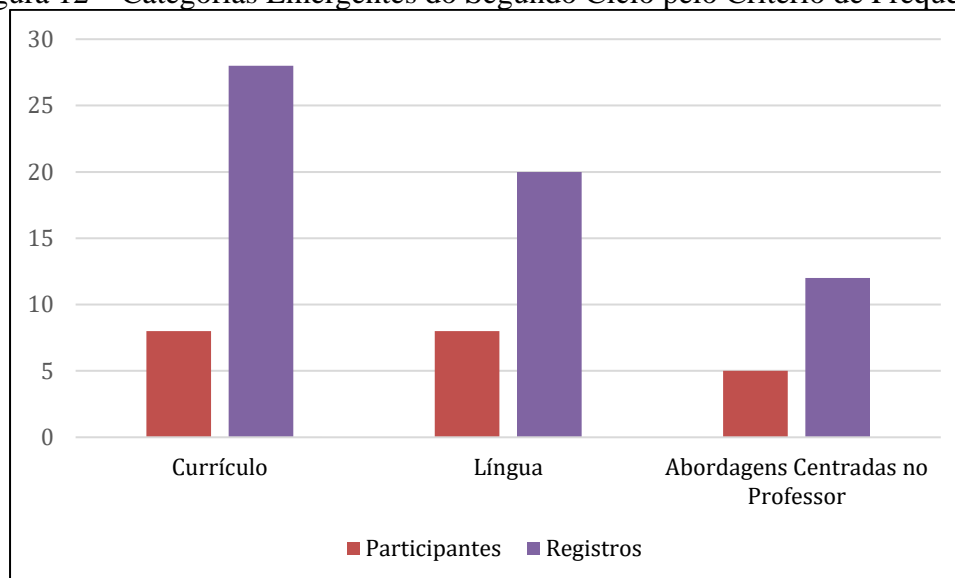
[B] **Língua:** Refere-se à abertura dos professores à língua materna de seus alunos estrangeiros. Manifesta-se no interesse deles em falar com os alunos nas suas línguas maternas (no caso dos professores que têm proficiência nessas línguas) e na liberdade do uso dessas línguas em sala de aula (em materiais didáticos escritos, usando intérpretes ou aplicativos de tradução simultânea) mesmo quando os professores não conhecem a língua materna de seus alunos imigrantes. Inclui todas as intâncias que revelam um nível de respaldo à língua materna dos alunos estrangeiros.

[C] **Abordagens Centradas no Professor:** Refere-se às abordagens e estratégias que demonstram um interesse e preocupação em direção aos alunos, porém, cujo foco está na pessoa e iniciativa do professor. São geralmente intervenções que o professor faz em português que preveem respostas mais passivas por parte dos alunos. Pressupõe que os professores façam coisas “pelos alunos”, sem dar muitos recursos pra que os alunos *façam* algo diferente ou *mostrem* suas habilidades sem o domínio do português.

De acordo com a amostra, a presença de imigrantes em sala de aula despertou algum nível de ação nos professores entrevistados que se enquadra em uma das três categorias supracitadas. Para entender a relação entre essas categorias, aplicamos o critério de frequência sobre os códigos agrupados em cada uma delas para identificar qual delas seria a principal.

Como mostra o gráfico da Figura 12, pelo critério de frequência, a categoria de *Currículo* se apresenta como eixo central. É importante, contudo, esclarecer o que se entende por frequência, quando relatamos a aplicação de uma determinada metodologia. Em um estudo cujo *corpus* é composto por dados provenientes de múltiplos participantes, o critério de frequência pode significar tanto o número de participantes que manifesta determinado fenômeno a ser estudado, quanto a quantidade de vezes que esse fenômeno é mencionado em todo o *corpus*. Ambos os casos são significativos dependendo do objetivo de análise. No caso desta análise, embora registrado no gráfico abaixo, o sentido de *frequência* como o *número de participantes* que manifestam determinado fenômeno não se mostra tão significativo, pois as categorias possuem uma estreita conexão entre si. Assim, um professor pode manifestar seu envolvimento no acolhimento e inclusão dos alunos imigrantes através de *abordagens centradas nele mesmo* e *adaptando seu currículo*, ocupando, assim, duas categorias ao mesmo tempo. Dessa forma, considerar frequência como o número de vezes que determinado código foi registrado coloca Currículo como a categoria central. O capítulo 5 tratará de aprofundar a relação entre tal categoria e as demais, buscando responder aos objetivos estabelecidos nesta pesquisa.

Figura 12 – Categorias Emergentes do Segundo Ciclo pelo Critério de Frequência



Fonte: O autor (2021).

5 ANÁLISE

As ações pedagógicas, como exposto no capítulo 4, organizam-se em três categorias finais que se diferem no tipo de ações em direção aos alunos estrangeiros. Pelo critério de frequência, a categoria de Currículo se apresentou como a principal, seguida pela categoria de Língua, como segunda mais frequente, sendo as Abordagens Centradas no Professor a categoria menos frequente. Considerando o objetivo central de responder à pergunta de pesquisa esboçada na Introdução, perguntamo-nos de que forma a relação entre essas categorias revela as perspectivas dos professores e como essa análise responde aos objetivos específicos deste estudo.

Para isso, precisamos retomar o conceito de natalidade de Arendt (2016) desenvolvido no capítulo 2. Para a autora, a natalidade envolve uma noção de inserção da criança na vida comum, uma transição da vida privada para a vida pública, um conhecimento de seu lugar no mundo com os outros (ARENDR, 2016; VECK, 2020). Quando esse processo acontece no país de origem, a transição da vida privada para a vida pública é mais transparente, no sentido de que a escola é o próprio mundo público para a criança, porém é um mundo do qual ela já faz parte, no qual ela é *um com* ele. No país de acolhimento, a escola representa um mundo do qual essa criança ainda não faz parte, pois não apenas ela se vê como *o outro*, como as pessoas desse novo mundo também a veem assim.

Nessa perspectiva, é como se a criança imigrante passasse por um terceiro nascimento, uma vez que se pressupõe que ela já tenha tido uma experiência escolar no país de origem. Logo, pode-se concluir que o nascimento da criança apátrida ocorre quando a mesma deixa de se ver como *o outro* e passa a se ver como *um com* esse novo mundo. Embora seja possível identificar quando esse processo de nascimento aconteceu, a literatura não explica *como* isso acontece no caso de alunos imigrantes. É nesse aspecto, que as categorias geradas a partir da metodologia de ciclos oferecem uma reflexão sobre de que forma o nascimento de crianças imigrantes no país de acolhimento acontece através da experiência escolar.

Nesse contexto, importa saber qual é o papel do educador e da escola nesse processo de nascimento de crianças imigrantes no país de acolhimento? Veck (2020) discorreu sobre o papel da escola e do professor, trabalhando os conceitos de Assimilação vs. Inclusão, a respeito dos quais defendeu que essa oposição está relacionada às perspectivas dos professores em relação a esses sujeitos. Por perspectivas, consideramos a visão que os educadores possuem acerca: (i) dos alunos imigrantes; (ii) do papel da escola na vida desses sujeitos; (iii) e do seu próprio papel como professores nesse contexto. Para Veck (2020), as

posturas de assimilação ou de inclusão em relação à criança apátrida se revelam na maneira como a criança apátrida é vista: se como *estrangeiro* (assimilação) ou como *recém-chegado* (inclusão), como sintetizado no quadro da Figura 13. Essa discussão norteou o objetivo de **identificar se as perspectivas dos professores da amostra se aproximam de uma visão assimilacionista ou de inclusão.**

Figura 13 – Quadro de oposição a partir de Veck (2020)

ASSIMILAÇÃO	INCLUSÃO
- Olha para o passado, para tudo o que o sujeito sofreu	- Olha para o futuro, para tudo o que o sujeito pode se tornar
- Busca fazer e falar pelos sujeitos	- Busca ouvir esses sujeitos e permitir que eles exerçam solitude
- Faz generalizações e representações por categorias	- Recebe e celebra a singularidade dos indivíduos
- Associa os apátridas à educação especial	- Aborda a criança como um todo

Fonte: Elaborado a partir de: VECK (2020), VECK e WHARTON (2019) e VECK et al. (2018).

Complementarmente, o capítulo 3 desta pesquisa apresentou a PCR como uma abordagem pedagógica inclusiva com o foco em alunos etnicamente diversos. Tal abordagem se sustenta sobre quatro pilares que correspondem a diferentes aspectos do processo de ensino/aprendizagem: (i) Expectativas dos Professores; (ii) Comunicação em Sala de Aula; (iii) Currículo; e (iv) o Processo de Instrução do Professor. Embora o conceito de nascimento não tenha sido trabalhado por Gay (2018), a PCR surge para responder ao problema de baixo desempenho escolar em alunos de grupos étnicos minoritários, e chama a atenção para a relação estreita entre as atitudes dos professores e o desempenho acadêmico dos mesmos. Isso inspirou o objetivo de **descobrir se existe um padrão de desempenho de alunos etnicamente diversos observável na amostra, e se há uma relação entre esse padrão e as perspectivas dos professores.**

Por fim, a partir da discussão dos objetivos acima, importa-nos descobrir **qual é a demanda desses docentes no trabalho com alunos imigrantes** e como essa análise pode ir ao encontro desse propósito. Dessa forma, a seção a seguir tratará de esboçar a análise dos dados a partir das categorias geradas pela metodologia de ciclos.

5.1 RESULTADOS

Como já mencionado no capítulo anterior, as ações pedagógicas dos professores em função da presença de alunos imigrantes provocaram diferentes impactos, dos quais destacam-se os processos de adaptação e valorização desses alunos. Esses processos se

aproximam do conceito de natalidade de Arendt (2016). Tais processos, que trataremos como experiências de nascimento, relacionam-se estreitamente com a natureza das abordagens utilizadas pelos professores.

Para compreender essa relação, observemos o caso relatado pela professora Rose a respeito de seu aluno haitiano no quarto ano do EF. Ao descrever esse aluno como “isolado”, “envergonhado” e com uma dificuldade muito grande de se comunicar (“falava pouquíssimo”), a professora compartilha uma experiência significativa na aula de Artes:

[...] as pinturas dele, eu me lembro que teve uma época que trabalhei com mandalas, era sempre melhor que as dos outros. Ele fez a primeira e eu o elogiei e, daí, eu sempre fazia, assim, a exposição dos trabalhos, né, [...] que quando tu expõe, eu acho muito importante, expor em conjunto e o próprio aluno poder se comparar, né. Não precisa estar fazendo, ele mesmo olha ali e trabalha sua autocrítica e, enfim, e ele viu, e os coleguinhas também perceberam que as cores que ele usava eram diferentes, que tem a ver com a cultura deles, usar cores fortes, floridas, [...] né? E eu elogiei: “bah!” E, realmente, a pintura dele se destacava porque saía do comum. [...] Daí eu não parei, passei o ano todo fazendo mandala, já não tinha da onde tirar mandala pra eles pintarem, né, acabou virando um vício [...] Enfim, eu sempre arranjava uma, então eles queriam fazer aquilo, assim, muito! E, no fim, ele acabou sendo, da mistura de cores, ele acabou sendo um modelo dos outros coleguinhas, procuraram seguir. (Professora Rose).

De acordo com o relato da professora Rose, a valorização da mistura de cores influenciou o processo de adaptação desse aluno, na medida em que ele *se tornou um modelo para os colegas* a partir de uma habilidade que ele tinha. Esse processo se deu a partir da oportunidade de esse aluno expressar uma habilidade (na aula de Artes) que ele tinha e que através da exposição dos trabalhos, não apenas a professora, mas também os colegas puderam perceber. Nesse reconhecimento, além de se tornar um padrão, esse aluno encorajou os demais colegas a fazer mandalas mais coloridas e diferentes, fomentando o trabalho com a arte.

Outro aspecto citado pela professora que gerou reconhecimento foi quando os colegas perceberam que ele já tinha conhecimentos de inglês, como expressa o trecho abaixo:

Quando ele descobriu que o inglês, que ele já tinha aula de inglês na escola dele, daí ele fez do inglês (que, daí, no quarto ano eles começam com o inglês), ele fez daquilo ali um elo. Daí todos os colegas tendo língua estrangeira pela primeira vez, eles se deslumbram, né? Então assim, e o Ronald viu uma coisa que ele mandava bem e daí os colegas começaram a valorizar ele: “Bah! Prof., ele já fala inglês! [...] não era um falar inglês, mas os coleguinhas que estavam tendo a primeira vez uma coisa importante dessas, e ele já tinha os conhecimentos... E ele começou a demonstrar que tinha conhecimento, aos pouquinhos, também (porque ele não foi arrogante), porque ele demorou um pouquinho para se dar conta que ele podia fazer uma vinculação agora. Daí ele começou a ser valorizado na turma. (Professora Rose)

Nesse caso, o processo de valorização desse aluno se torna mais perene, pois enquanto nas mandalas, o aluno expressa habilidade em uma atividade específica, no Inglês, ele pode expressar seu conhecimento através de uma disciplina curricular. Nesse sentido, o aluno tem espaços recorrentes nos quais ele pode expressar seus conhecimentos e se tornar referência para seus colegas. O que essas experiências de reconhecimento têm em comum é que elas se deram a partir da comparação entre os conhecimentos e habilidades dos alunos imigrantes com os outros colegas dentro de uma atividade/disciplina curricular. Nesse aspecto, não há apenas um reconhecimento por parte dos outros (na figura dos colegas ou do professor), mas há também um reconhecimento do próprio aluno imigrante nesses espaços. Como expressa o comentário da professora, ele “*viu uma coisa que ele mandava bem e daí os colegas começaram a valorizar ele*”.

Esse processo de valorização também é observável no relato de uma professora de Espanhol a respeito de um aluno boliviano que entrou no segundo ano do EM. Em relação à presença do aluno imigrante, a professora comenta:

[...] a presença do Anthony na minha sala foi bastante interessante devido a esse intercâmbio mesmo, eu brincava que (eu cheguei a usar o verbo “usar”)... eu brincava que eu “usava” o Anthony, né, para questões linguísticas e culturais, então... [...] eu acho que ele se sentia mais importante naquele espaço-tempo do período de espanhol [...] Eu acho que foi o momento ali, um período e um espaço que ele conseguia, não sei, se sentir mais valorizado, em relação à própria língua e, conseqüentemente, à própria cultura. Então, às vezes, eu pedia que ele confirmasse algumas coisas, porque, enfim, há uma variação linguística bastante forte no espanhol, [...] então, eu [...] solicitava ele que também, enfim, comentasse, como era na região na qual ele vinha e tal... Então, acho que sobre essa interação comigo foi muito desse fortalecimento de identidade, mesmo[...]. (Professora Rosana).

Na narrativa da professora Rosana, ela traz o aspecto da colaboração como estratégia para gerar a integração e valorização desse aluno. Tendo um falante de espanhol como língua materna em sua sala de aula, a professora buscava, através da presença desse aluno, dar mais sentido à aula de espanhol. O espaço que a professora ofereceu para que esse aluno ocupasse um lugar de fala ao “*solicitar que ele comentasse como era na região que ele vivia*” gerou destaque. Esse destaque, por sua vez, impulsionou um sistema de colaboração, resultando numa valorização da língua e do próprio aluno, que pode ser percebida no trecho abaixo:

[...] houve contexto de apresentação de trabalho[...] eu trabalhava muito pouco essa... a oralidade, assim e, porque não tinha muito tempo, mas em alguns momentos eu conseguia fazer alguma coisa e ele se sentia super bem, né? Porque conseguia, além de participar mais, ele era um centralizador das ajudas, né, então ele era um suporte para os colegas, ele era aquela pessoa que precisava confirmar se as atividades estavam certas ou não. Então, eu acho que, em relação a essa colaboração, né, como enfim, a sala de aula como um espaço colaborativo, eu acho que, nesse caso, dava super certo, assim. (Professora Rosana).

A professora associa o “*sentir-se bem*” do aluno ao fato de ele ser um *centralizador das ajudas*, pelo fato de ele ter um conhecimento que era reconhecido pela escola através de uma disciplina curricular obrigatória. Na dinâmica da colaboração, é como se o aluno ocupasse um lugar de valor nesse novo espaço à medida que ele oferece e partilha de um conhecimento que os outros colegas não têm. Assim, como no caso do aluno Ronald que despertou os colegas a usar diferentes cores nas mandalas, a valorização do aluno Anthony através da colaboração com os colegas gerou intercâmbio linguístico e novas aprendizagens. De acordo com a professora, “*a aula rendeu bastante [...] em relação ao próprio interesse dos colegas, né, que queriam falar [...] com o Anthony em espanhol*”.

De um modo mais particular, a língua também se apresentou como veículo de integração no caso do aluno Richard, um venezuelano que foi recebido pela professora Larissa no segundo ano do EF, no último trimestre do ano letivo. A professora comenta que o aluno recém-chegado da Venezuela não falava português, e destaca a dificuldade de comunicação pelo fato de ela mesma “*não saber nada de espanhol*”. Nesse contexto, a professora buscou, como recurso para comunicação e integração do aluno, o apoio da professora de espanhol. A respeito desse encontro, a participante comenta:

aí eu me lembro que antes disso, ela [professora de espanhol] tinha ido se apresentar para ele lá na sala... E daí, ela falando com ele, em espanhol, o olhinho daquela criança brilhou, assim... Ele olhava, assim, aí quando a professora se colocou à disposição dele, falando lá, em espanhol, com ele e quando ela saiu da sala, ele me perguntou se a professora morava lá, na Venezuela. [...] Aí, eu disse que não, e que ela era brasileira e que ela estudou a língua dele, aí, ele achou o máximo! (Professora Larissa).

Ouvir sua língua materna na fala de outra pessoa tem um duplo valor, no caso acima. Primeiramente, porque esse aluno ouve sua língua materna em um espaço que representa o novo mundo com o qual ele deverá se adaptar, que é a escola. Um outro aspecto é que, além de esse sujeito ouvir sua língua falada na escola, a pessoa que fala essa língua é uma figura de referência e autoridade para ele. O simbolismo dessa experiência se expressa no sentimento de identificação (ao questionar se a professora era venezuelana também) e na surpresa ao saber que ela não era venezuelana, mas estudou a língua dele. Como impacto, a professora entrevistada conclui que houve uma formação de vínculo, demonstrada através do sentimento de pertencimento, como descreve o seguimento abaixo:

[...] apesar de ser muito difícil da gente se entender, a gente tinha um vínculo muito bonito [...] daí até tinha uma vez que tinha surgido, assim, na sala, uma pergunta duma aluninha, se eles iam ficar para sempre na escola, só que é uma escola que vai até o nono ano, não tem ensino médio, é uma escola muito pequena. Aí eu expliquei que... eu explicando bem certinho, gesticulando para o Richard entender, para ele não entender mal... E eu dizendo que não, que quando eles estivessem bem

grande, estar com quinze anos, dezesseis anos que eles iam mudar de escola com quatorze e ele não entendeu. Daí, veio a família falar comigo, perguntar que ele veio dizendo isso que ele ia ter que sair da escola e tal, de tão preocupado que ele estava, porque ele estava gostando muito da escola. (Professora Larissa).

Enquanto nos dois primeiros casos houve um movimento de valorização a partir das habilidades e conhecimentos que os alunos expressaram nas atividades da escola, neste último, essa valorização se deu através de um respaldo simbólico à sua própria língua materna. Esse respaldo resultou em um vínculo formado entre o aluno e a professora de referência, e num sentimento de confiança e pertencimento por parte da criança em relação à escola, como expressa o comentário da professora Larissa: “[...] *ele disse que gostava muito da escola e que ele queria vir na escola, porque era chuva, era tempestade que dava no dia anterior, no outro dia não ia quase ninguém, o Richard estava sempre lá na escola, ele sabe que ele sempre podia contar para a escola*”.

Analisando esses processos de valorização, reconhecimento e integração desses alunos à luz do conceito de natalidade de Arendt (2016), podemos afirmar que tratam-se de processos de nascimento da criança imigrante para o país de acolhimento. Nesse escopo, o que os dados da amostra têm apontado é que **esse nascimento acontece quando a criança percebe que a escola valida algum conhecimento ou habilidade que ela tem.**

Essa validação pode acontecer de forma institucional ou informal. Institucionalmente, ela ocorre dentro de um currículo escolar organizado por disciplinas e conteúdos aos quais são atribuídas notas ou conceitos que, juntamente com outros critérios, definem se e quando os alunos estão prontos a avançarem de etapa. A forma informal é quando essas conhecimentos ou habilidades têm espaço para serem expressados, porém não é atribuído formalmente um conceito a essa performance. No caso dos alunos Anthony e Ronald, a validação de seus conhecimentos ocorreu de forma formal sob as disciplinas curriculares de Espanhol e Inglês, respectivamente. Já no caso do aluno Richard, a validação da língua materna se deu de forma informal por estar fora dos limites de currículo.

Em ambas as formas, o professor é um agente fundamental nesse processo, pois é por meio de suas práticas (que acontecem nas adaptações de currículo ou no respaldo à(s) língua(s) maternas de seus alunos estrangeiros) que essa validação acontece. Contudo, observando mais atentamente os dados, percebe-se que dentre as práticas validadoras desenvolvidas pelos professores, o maior impacto causador do processo de nascimento está relacionado à categoria de currículo. Por esta razão, faz-se necessário compreender com maior profundidade o que revelam as ações pedagógicas reunidas sob esta categoria.

A categoria de Currículo abrangeu todas as instâncias que relatam alguma adaptação de atividade ou intervenção do professor dentro dos limites curriculares. Podemos dividir essa categoria em atividades realizadas pela linguagem oral e escrita, e atividades realizadas através de diferentes *linguagens*¹³⁶. As primeiras incluem: o uso de atividades diferentes das usadas com os alunos brasileiros; o uso de dinâmicas, jogos e brincadeiras; a criação de oportunidades para as crianças falarem sobre sua cultura; e projetos inter e transdisciplinares sobre as culturas e histórias dos países de origem dessas crianças. As atividades realizadas através de diferentes linguagens incluem: experiências com a Matemática, a Educação Física e as Artes (como no relato do aluno Ronald).

Embora haja uma incidência maior de instâncias de atividades mediadas por linguagem oral e escrita, o que chama a atenção é que grande parte dos processos de nascimento se manifestam por meio de diferentes linguagens. Dessa forma, a partir dos dados da amostra, percebe-se que o uso de diferentes linguagens nas práticas docentes com alunos imigrantes promove mais oportunidades de nascimento. Essa teoria se justifica se pensarmos que a maioria dessas crianças entra na escola sem ter a aquisição ou proficiência no português, não podendo expressar seus conhecimentos e habilidades na maior parte das disciplinas escolares, visto que os conteúdos são ministrados quase que unanimemente em português. Assim, o papel das linguagens no currículo se mostra significativo, na medida em que, por meio delas, elas podem expressar suas habilidades sem o domínio da língua portuguesa. Um exemplo do potencial das linguagens no processo de nascimento de alunos imigrantes se percebe na disciplina de Educação Física. O depoimento do professor Marcelo a respeito de um aluno haitiano no EF apoia esse raciocínio:

*[...] era uma criança, um adolescente, com uma defasagem de aprendizagem muito grande... por causa da sua história de escolarização, lá, como uma defasagem idade/série... Então, ele já... num país diferente, sem saber falar nada, nada, nada, acabando de chegar do Haiti, ele entrou na Educação Física e mostrou várias qualidades que as crianças, os colegas ficaram impressionados, porque ele não conseguia mostrar antes, ele não sabia mostrar em Ciências, ele não sabia mostrar em Português, ele não sabia mostrar em Inglês, ele não sabia mostrar em Matemática, mas **em Educação Física ele mostrou tudo o que ele é de bom**; tudo o que ele tem... muitas coisas que ele tem de bom. Aí são maneiras de lidar com a Educação Física... Outra coisa, na Educação Física, por privilegiar essa parte motora, de outros modos de comunicação e linguagem, eu acredito que (até porque a Educação Física está na área das linguagens, né, na base curricular nacional)... Então, a Educação Física proporciona essa inclusão, eu acho, de um... através de um mecanismo mais universal das crianças [...]. (Professor Marcelo, grifo nosso).*

¹³⁶ É comum haver confusão entre os termos *língua* e *linguagem*. Tal confusão é percebida nos relatos dos professores através do uso intercambiável dessas palavras, posto que, na grande maioria das vezes, o que é tratado como linguagem nos relatos, corresponde, na verdade, à língua. Para os termos desta pesquisa, trataremos de *língua* como um sistema dinâmico de códigos compartilhado por um grupo social; e *linguagens* como sistemas de sinais através dos quais as pessoas se expressam e se comunicam.

O relato acima torna evidente a perspectiva do professor entrevistado a respeito do papel e do potencial da Educação Física de promover a inclusão de imigrantes. Por ser uma linguagem, a Educação Física permite não apenas que os alunos se expressem através do movimento, do jogo e da brincadeira, mas viabiliza que esses alunos (que ainda não se expressam plenamente em português), expressem habilidades e experimentem algum nível de sucesso, como sugere o trecho “*os colegas ficaram impressionados*”. Além disso, a disciplina é vista pelo professor como uma ferramenta para despertar familiaridade com o aluno, pelo aspecto universal, como expresso no trecho abaixo.

[...] a educação física, ela proporciona um conhecimento mais universal, talvez, do que as outras áreas, então, por exemplo, nas ciências humanas e nas exatas, a linguagem... a língua seja o determinante para uma interação, né, porém na educação física temos linguagens que são... que é a linguagem universal da humanidade, que é o jogo, a brincadeira, né, o movimento, a linguagem corporal, e ali a gente consegue estabelecer, pelo menos as primeiras ferramentas de, digamos assim, se sentir em casa da criança, sabe, porque a criança chega numa escola nova, enfim, tem 600 novidades, diferentes da escola... realidade em que ela morava... Mas na educação física, ela tem o primeiro de todos que é a religião universal que é o futebol. Depois, tem outras brincadeiras com os colegas, ela vai poder correr, pular, fugir, buscar, pegar, coisas que ela sabe fazer sem um arcabouço de linguagem ou de outras coisas, então ali, ela começa a se sentir um pouco mais em casa, pelo menos é a experiência com todas as crianças que eu já trabalhei, a educação física foi uma ótima ferramenta para isso, tanto é que um dos alunos que eu acabei... te falei antes, [...] a gente percebeu que [...] ele fazer educação física nas aulas foi uma das coisas que fez ele se sentir mais feliz na escola [...]. (Professor Marcelo).

Um aspecto interessante no relato do professor é que o potencial da disciplina no contexto dos alunos imigrantes é extremamente consciente, de modo que o professor chega a associar a experiência dos alunos na Educação Física com um “*sentir-se em casa*”. Esse sentimento se explica no fato de esses alunos poderem fazer “*coisas que sabem fazer sem o arcabouço da língua*”, sendo que a atividade mais popular entre os alunos, pelo relato do professor, é o futebol. É notável, ainda, a ênfase do discurso do professor nos sentimentos dos alunos estrangeiros. A iteração das expressões “*se sentir em casa*” ou “*se sentir mais feliz*” sugere o que se considera importante no processo de assimilação à cultura do país de acolhimento. É como se a familiaridade desempenhasse um papel central no processo de assimilação desses sujeitos.

Outro exemplo do impacto do uso de diferentes linguagens com alunos estrangeiros se observa na Matemática. Nesse contexto, há o aspecto polêmico da perspectiva da Matemática como linguagem ou como ciência. Ainda que este estudo não tenha o objetivo de resolver esse ponto, reconhecemos que há uma dimensão de linguagem nessa disciplina, especialmente nos anos iniciais do EF. A abordagem da Matemática como linguagem é frequentemente usada

nas estratégias dos professores da amostra e está fortemente associada ao processo de nascimento de alunos imigrantes. O relato da professora Lúcia sobre o seu aluno haitiano com grande dificuldade de adaptação ilustra esse ponto:

[...] a outra forma que eu achei de chegar nele foi a Matemática. Ele é um menino muito bom em Matemática e a Matemática é mundial... mundialmente, digamos assim, igual. Então, os números são iguais, as operações são iguais, as fórmulas são iguais, então é mais fácil, uma coisa mais universal. Então, eu peguei essa coisa mais universal e comecei, a partir dali, a fazer algumas coisas um pouco mais complexas todo dia. Aí eu dava uma orientação da atividade de matemática. No início, ele fazia só a atividade e eu lia a orientação. Daqui a pouco, eu pedia que ele mesmo lesse e me explicasse se ele entendeu o que era pra ser feito. E assim eu fui evoluindo até a gente começar a ler pequenas frases, né... (Professora Lúcia)

Embora em nenhum momento a professora tenha mencionado o termo linguagem, fica evidente essa abordagem quando ela destaca o caráter universal da disciplina. Na estratégia da professora, ela se valeu do conhecimento prévio do aluno não só para desenvolver os conhecimentos matemáticos, mas também, para impulsionar a aquisição do português. Tal abordagem se relaciona com o conceito construtivista de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky (1984) e, novamente, percebe-se um nível de consciência da professora em usar uma estratégia pedagógica que parte da linguagem para gerar aprendizagem.

O depoimento da professora Alice também expressa sua perspectiva sobre a Matemática como linguagem. Ao relatar sobre as estratégias que utilizou para auxiliar um aluno haitiano que havia se matriculado na escola no último trimestre, a professora comenta:

[...] aí na matemática eu trabalhava com cálculos, assim, os problemas matemáticos ficava mais difícil e eu gostava bastante de trabalhar com esses problemas, e tal... E aí, com ele, ficou mais nessa questão da numeração, bem mecânica, digamos assim, bem operacional, né, de cálculos e ele fazia de umas formas diferentes, assim, mas ele conseguia dar conta, digamos assim, do básico. (Professora Alice)

O fato de a criança ter chegado no terceiro trimestre afeta o fator *tempo* que é essencial no desenvolvimento de aprendizagens e no processo do nascimento dessas crianças para o país de acolhimento. Nesse contexto, a professora optou por trabalhar o que era mais familiar ao aluno, a operacionalização dos cálculos em detrimento da conceituação, especialmente por ela perceber que ele “conseguia dar conta”. Deixar de trabalhar problemas matemáticos para trabalhar com os cálculos é fazer um movimento de aprendizagem mediada pela língua para uma aprendizagem mediada através da linguagem. Embora esse movimento não seja tão consciente quanto revela o depoimento da professora Lúcia, os dados apontam um efeito positivo na abordagem da Matemática como linguagem, como sugerem os trechos a seguir: “a matemática era bem mais fácil, assim, ele era uma criança que já sabia...

(Professora Larissa); *eu lembro que na matemática eu consegui interferir mais, né, entender melhor o nível que ele estava* (Professora Margô); *e muitas coisas realmente de enunciados de questão e tudo mais, para eles ficava... não fazia sentido. Então, eu tinha que fazer o exemplo e eles faziam...*” (Professora Sofia).

Quanto às atividades mediadas pela linguagem oral e escrita, os dados sugerem que elas também desempenharam um papel relevante nos processos de nascimento. Elas se manifestam em adaptações que caracterizam-se basicamente pelo nível de dificuldade diferenciado e pelo tempo estendido para a execução das atividades. Nas séries iniciais, o conjunto de saberes e disciplinas selecionados para uma etapa escolar específica é veiculado por uma professora de referência, enquanto nas séries finais, ele é compartimentado entre professores licenciados. Um dos efeitos dessa diferença entre as etapas de ensino é que o professor de referência acaba tendo um olhar do desenvolvimento daquele aluno de forma mais ampla. Já os professores das licenciaturas dificilmente conseguem ter essa visão do aluno “como um todo”.

Na nossa amostra, a ocorrência de casos de adaptação de currículo é recorrente em alguns relatos, sendo que todos correspondem às séries iniciais, como é o caso da professora Érica, do primeiro ano, que recebeu um aluno haitiano:

Como a gente tá falando de uma turma de alfabetização, então até assim, e claro, uma criança que não conhecia a língua, né... Então, quando eu ia fazer uma atividade, eu tinha que propor a atividade pra todo mundo, né, porque no começo do ano a gente costuma fazer a atividade mais generalizada, depois de uma certa altura que a gente começa a fazer uma atividade mais adaptada daí pras crianças aí conforme a etapa de alfabetização que elas tão e tudo mais... E aí, então, no início, assim, eu tinha que muita coisa fazer atividades diferentes pra ele, né, porque, por exemplo, a escrita do nome, a maioria das crianças já conseguia escrever o seu nome e ele ainda não escrevia o próprio nome. O lance de copiar, por exemplo, a data, né, que eu colocava a data todo o dia, a gente tinha que anotar no caderno a data, era uma coisa que ele tinha muita dificuldade. Então, basicamente, a única coisa que ele escrevia o dia todo era a data. E aí ele começou, eu dizia pra ele, copia só o número e o mês... né, então ele só ia botar lá “25 de maio”, os outros já botavam “25 de maio, segunda-feira”, por exemplo. Então, foi assim esse processo, mas porque, querendo ou não, era o primeiro contato com ele com a escola, né, então também é o processo de entender assim o que que a gente vai fazer, como é que funciona, como é que é esse lugar que a gente tá, né... (Professora Érica)

Os ajustes de currículo foram demonstrados, nesse caso, através de uma tolerância com o tempo que o aluno levava para concluir as tarefas. Em outras situações podem ser observados nos diferentes tipos de atividades que a professora propõe, como relatado abaixo:

Na questão do número com ele era complicado, porque daí tu dizia assim, quando ele ia contar, ele não contava até 5: 1, 2, 3, 4, 5. Às vezes, ele contava 1, 3, 5, 6... E

aí eu não sabia se era porque ele não tava associando a quantidade ao número ou porque ele não sabia o nome do número em português. Então, eu tinha que fazer atividades mais assim, de desenhar os números, de desenhar as quantidades que era pra ver se ele fazia essa associação, né, coisas assim mais pra também tentar entender até onde que ele ia, o quanto que ele já sabia e o quanto que ele ainda não sabia, né, o quanto que ele ainda não tinha desenvolvido e, ao mesmo tempo, quanto que era a limitação da própria língua. (Professora Érica)

Mais uma vez, o interesse da professora em descobrir os conhecimentos prévios do aluno se aproxima do estudo da ZDP, ao passo que ela busca descobrir qual é o nível de desenvolvimento real para, então, poder propor mecanismos para ajudar esse aluno a alcançar o desenvolvimento potencial. O trecho abaixo exemplifica como a professora agia nessa ZDP:

eu notava que se eu dava uma atividade que exigia um pouco além do ele já sabia, do ele conseguia fazer sozinho, ele travava e ele não queria mais fazer. Então, eu tive que voltar um passo atrás. Primeiro, fazer bastante coisa que ele já dominava, então eu trabalhei um monte números de 1-5, por exemplo, porque eu sabia que ele já conseguia contar, já conseguia desenhar, já conseguia fazer aquilo ali e aí quando ele começou a se sentir confiante, aí que eu comecei a avançar com ele. (Professora Érica)

O efeito de fazer grande uso das atividades que o aluno “conseguia fazer sozinho” foi criar condições básicas para novas aprendizagens, sendo a *confiança*, a principal delas. Essa perspectiva vai ao encontro de uma das premissas da PCR, de trabalhar através dos sucessos dos alunos e das suas potencialidades para gerar mais sucessos, suscitando confiança e segurança, condições necessárias para o nascimento desses sujeitos.

Estratégia semelhante é presente no relato da professora Margô, que trabalhou com um casal de irmãos haitianos no 3º ano do EF:

Eu fiz bastante atividade... eu fazia um currículo adaptado para eles, bem inicial, então eu fiz é mais atividades de alfabetização mesmo, para eles aprenderem a língua, então... eu deixava os dois muito perto, como eles tinham várias dificuldades eu deixava os dois bem pertinho de mim, então eu dava atividade para a turma em alguns momentos e eu fazia intervenção só com os dois, então, eu trazia atividade mais... bem de primeiro ano, assim, o alfabeto, o som das letras, assim, trabalhei bastante o método fônico para eles entenderem o som, porque, realmente, eles vieram a língua bem diferente, então, para eles entenderem bem o processo de base, mesmo, né... O que que eu me preocupei? Não adianta a gente ficar tocando conteúdo de terceiro ano neles e daí vai só aumentando a bola de neve e eles vão chegar no final e eles não vão conseguir ter feito a base, né? Então, eu trazia muita atividade para eles de base, alfabeto, principalmente! Eram coisas que eu fazia bastante com eles, nome das letras, bem inicial, eu trabalhava muita coisa inicial. Eu fui, assim, por... foram bem pouco tempo, eu acho que em meio ano que eu fiz isso, assim, com eles, em alguns momentos da sala, né, que eu não conseguia atender o tempo inteiro, mas em alguns momentos eu fazia essa... esse momentinho só com eles e depois eles foram evoluindo muito rápido, eu fiquei muito satisfeita, assim com o desenvolvimento deles, eram duas crianças extremamente, assim, responsáveis, eles queriam muito aprender, então isso também me ajuda bastante. [...] Logo depois, eu já comecei a trabalhar com eles com a turma mesmo, fazendo atividade da turma e fluiu, então foi bom ter aquele momento base, inicial, mas depois eles foram se adaptando, conseguiram evoluir. (Professora Margô).

A professora atribui a evolução no processo de aprendizagem às atividades adaptadas que realizou no primeiro semestre com eles. O que chama atenção tanto no depoimento da professora Érica quanto no da professora Margô é o claro objetivo dessa adaptação de currículo de levar esses alunos às aprendizagens adequadas à idade escolar dos mesmos. Dessa forma, as aprendizagens não se limitam apenas àquilo que o aluno consegue aprender naquele momento, mas se tornam a ponte para novos conhecimentos através desses recursos. Esses recursos também são combinados por uma postura de interesse e cuidado, expressada através da preocupação da professora em deixá-los perto dela e do atendimento individual que ela fazia depois de expor os conteúdos para a turma. Essa atitude de cuidado também se percebe no acolhimento da professora Érica:

[...] eu me lembro que eu tinha bastante dificuldade de mediar com as outras crianças o porquê que ele ganhava tanto mais atenção, de certa forma, porque ele sempre sentava perto de mim e porque ele sempre queria me dar a mão na fila, por exemplo né, porque tem a tal da fila para ir pros lugares e ele sempre vinha comigo, ele queria sentar próximo a mim, né, e claro que eu entendia que era uma forma também de, né, se sentir mais tranquilo e mais assistido, mais bem assistido num contexto em que pra ele era tudo muito novo... (Professora Érica).

Como expressa o trecho acima, a confiança e a segurança que o aluno sentia se mostrava na busca por estar perto da professora. Essa atenção da professora aliada ao uso de atividades adaptadas resultou em um desempenho satisfatório, sobre o qual ela caracteriza: “[...]incrível, surpreendente! [...] ele falava palavras, aí de repente ele tava falando frases, e aí de repente tu via que ele começou a interagir com as crianças e conseguia ter uma relação legal com todo o mundo... No final do ano [...] tava, assim, já se alfabetizando” (Professora Érica). Da mesma forma, no caso relatado pela professora Margô, as adaptações de currículo propiciaram que, com o tempo, os alunos imigrantes pudessem acompanhar a turma sem precisar de novas adaptações curriculares.

Tais experiências revelam o potencial das adaptações de currículo nos processos de nascimento de alunos imigrantes, pois, através desses recursos, busca-se oferecer a esses sujeitos condições para que os mesmos possam ter um melhor aproveitamento da experiência escolar no curto e longo prazo. Essas condições, contudo, possuem dimensões acadêmicas e emocionais, sendo que ambas são indispensáveis para a aprendizagem. Nesse sentido, a categoria de *Língua* revela o quanto o respaldo à língua materna de alunos imigrantes pode influenciar positivamente no processo de nascimento, ao suprir predominantemente o aspecto emocional das condições para a aprendizagem, na medida em que as ações de respaldo a essas línguas despertam sentimentos de confiança, identificação, segurança e valorização, como sugere o trecho abaixo.

eu também já morei na Argentina, então, eu falo espanhol, há mais tempo que o francês. E aí foi outra ferramenta de referência, assim, de me tornar uma referência, por exemplo, com crianças de primeiro ano que não sabem... chegaram agora de 6 anos de idade, chegaram da Venezuela, direto em Porto Alegre, não sabiam conversar nada em português e, aí, foi ótimo para elas, porque elas chegavam... conversavam comigo e brilhavam os olhos que tinha alguém que comunicasse... comunicava com elas na língua materna. (Professor Marcelo)

A expressão “*brilhavam os olhos*” sugere um sentimento de identificação mesclado com a surpresa de ouvir a sua língua materna falada na escola, semelhante à experiência do aluno Richard ao ouvir a professora falando em espanhol. No trecho acima, a postura de respaldo se manifesta através da proficiência do professor em espanhol e também em francês. Entretanto, nem sempre as ações agrupadas sob essa categoria correspondem à proficiência dos professores em alguma língua estrangeira. Para compreender melhor a relação dessa categoria com os processos de nascimento, as ações registradas nesse conjunto são analisadas a seguir.

A categoria de *Língua* se refere às instâncias que expressam algum tipo de abertura à língua materna dos alunos imigrantes. Se manifesta no interesse desses professores em falar com seus alunos estrangeiros na língua materna deles (no caso dos professores que têm proficiência nessas línguas); e na liberdade que os professores dão para que esses alunos se expressem nessas línguas (seja em materiais didáticos escritos, usando intérpretes ou através de aplicativos de tradução simultânea), mesmo quando os professores não conhecem a língua materna de seus alunos imigrantes.

O relato do professor Marcelo expressa o efeito desse respaldo na sua aproximação com alunos haitianos na EJA:

Em 2015, eu comecei a estudar francês, mas aí por interesse pessoal, e [...] eu fiz um estágio na França [...] e isso colaborou pra que, também, eu começasse um contato mais intenso com a comunidade de imigrantes haitianos porque era... Facilitava, né? Pela língua, apesar de eu descobrir, não foi muito fácil, não foi de cara que eu descobri, que o francês não é a língua principal dos haitianos, mas é uma língua que eles aprendem, né... Eles sabem. Enfim, eu conseguia me comunicar muito bem. Por que eu digo isso? Porque com os adultos facilitou. Como eu trabalhava na EJA, era muito prático, eu conversava tranquilo com quase todos... (Professor Marcelo)

Como descreve o depoimento acima, no caso de haitianos, falar francês não corresponde diretamente a um respaldo à língua materna, pois o francês não é a primeira língua da maior parte da população. Sendo, porém, uma língua oficial do país, o fato de reconhecer essa língua ao empregá-la no discurso com esses sujeitos, faz com que esses próprios sujeitos sejam reconhecidos. Através dessa familiaridade que se estabelece em

função do uso do francês entre o professor e seus alunos haitianos, formam-se vínculos que transpõem a relação professor-aluno, gerando um elo entre a própria escola e a comunidade. Em exemplo do impacto desse vínculo se observa no trecho a seguir sobre um aluno que trocou de turno para ficar na turma do professor que falava francês: “*os alunos haitianos, um deles [...] iria para uma turma, na época era da tarde, que eu não trabalhava, mas eles negociaram com a família para puxar para manhã, onde eu estava, que daí poderia dar um suporte para ele em francês[...]*” (Professor Marcelo).

Tornando-se uma referência entre a comunidade estrangeira pelo respaldo à língua, o professor comenta sobre os impactos da formação desse vínculo na adaptação dos alunos.

Quando eu me vi num cenário desses [...] podendo usar os conhecimentos que eu já tinha de outros... que eu tinha acumulado, como as línguas, foi muito, muito legal! Eu fiquei muito feliz e, assim, eu acabei me envolvendo muito com essas comunidades, com essas duas comunidades, mais com a de haitianos e, assim, eles também tiveram uma reciprocidade muito grande de se tornar uma confiança muito grande em mim, para todas as relações, as famílias dessas crianças vinham conversar comigo, por exemplo, um, agora, acabou de sair do... da escola, é um guri que tem 15 anos e ele foi jogar futebol na categoria de base de um clube de futebol, então ele... bom, ele joga super bem e tal, mas o que que acontece? Eles vão se mudar de lugar [...] e vai mudar de escola e aí o pai dele... uma das "exigências", entre aspas, que o pai dele fez, para os empresários e para comissão técnica lá do clube é que tivesse um professor que soubesse falar francês na escola. porque na escola que ele estudou [...] tinha o professor Marcelo que foi muito importante, porque se não o aluno, a criança, não teria conseguido, enfim, se adaptar... (Professor Marcelo)

Ter um professor que falasse uma língua familiar para esse aluno surtiu impacto tão positivo no seu processo de adaptação, que isso se tornou uma das “exigências” da família. O fato de esse aluno jogar tão bem a ponto de ter assinado um contrato com um clube de futebol sugere que a Educação Física como linguagem também pode ter contribuído para essa valorização, o que pode ser observado no trecho já citado anteriormente a respeito do mesmo aluno: “*ele fazer educação física nas aulas foi uma das coisas que fez ele se sentir mais feliz na escola [...]*” (Professor Marcelo).

O caso da professora de espanhol (Rosana) com seu aluno boliviano também ilustra esse movimento de valorização, porém de forma distinta. Enquanto no relato acima, o respaldo à língua do aluno haitiano ocorreu através do conhecimento de língua de um professor em particular, na aula de espanhol, esse respaldo tem um duplo valor. Primeiro, porque a presença de estrangeiros na aula de língua dá sentido ao próprio ensino de língua estrangeira na escola. Segundo, porque o próprio fato desta língua fazer parte do currículo formal da escola já é uma validação dessa língua, pois os conhecimentos dessa língua, precisamente, serão testados e avaliados periodicamente. Em outras palavras, é como se a

escola estivesse atestando que essa língua é digna de ser estudada ao incluí-la no currículo obrigatório da escola. Como consequência, a presença de um falante nativo dessa língua gera, além de um intercâmbio linguístico, um reconhecimento desse falante como uma referência naquela área, favorecendo o nascimento.

O que os dados apontam é que a proficiência ou a familiaridade com a língua materna dos alunos estrangeiros não é necessária para uma abordagem de abertura às línguas desses sujeitos. Observemos o comentário da professora Larissa sobre como ela trabalhava com a alfabetização de seu aluno venezuelano:

[...] ele era uma criança que já sabia... tinha alguns erros gramaticais, assim, mas eu descobria porque, assim, tinha lá atividade para fazer, fazia atividade adaptadas com ele e, por exemplo, se ele escrevia lá uma palavra, por exemplo, tinha a imagem e ele tinha que escrever a palavra do lado, e aí eu sempre deixava ele escrever em espanhol. Estava alfabetizado em espanhol, vamos seguir, assim! E aí, eu procurava no Google Tradutor ali, sabe, para ver o que ele errou e daí eu digitava lá e mostrava para ele a letrinha que ele tinha que trocar lá, porque eu também não conhecia o espanhol, então era dessa forma que a gente agia, a gente tentava, né... (Professora Larissa).

O que chama a atenção na prática da professora é o fato de que ela, mesmo sem ter conhecimento ou proficiência em espanhol, reforça a alfabetização na própria língua materna do aluno. O depoimento da professora Larissa mostra que os recursos de língua não precisam necessariamente partir do professor, como no caso do professor Marcelo. Nessa perspectiva, o papel do professor é fazer a ponte entre o que o aluno sabe e o que ele ainda precisa e pode aprender. No caso de alunos imigrantes que não falam português, ele faz essa mediação buscando recursos que possibilitem as novas aprendizagens, como o exemplo da professora Larissa que se valeu do serviço virtual de tradução para poder corrigir as atividades.

Essa postura também se percebe no depoimento da professora de Ciências (que também não era proficiente em espanhol) a respeito da experiência com duas alunas venezuelanas (uma no 5º e outra no 8º ano). Ao comentar como eram suas práticas pedagógicas com a aluna do 5º ano, ela descreve: “*os materiais que eu dava para ela escritos, eu dava em espanhol, né, eu nunca dava em português*” (Professora Verônica).

Já a professora Alice utilizava como recurso o aplicativo do próprio celular que fazia tradução simultânea quando ela não compreendia o que sua aluna do 3º ano do EF queria dizer:

a minha preocupação era: "Será que ela está aprendendo?", né, então eu ia sempre com o celular junto, então a minha ideia era sempre usar o Google Tradutor, então era uma coisa que eu fazia muito com ela, assim, quando eu não entendia o que ela

queria me dizer, eu pedia para ela falar mais alto para usar o Google Tradutor para poder ajudar ela. (Professora Margô)

Quando se trata de alunos que falam línguas diferentes do português, é comum identificar diferentes pontos de vista dos professores quanto a se essas línguas atrapalham ou favorecem a aprendizagem. Os relatos descritos acima sugerem que essas professoras não veem a presença da língua materna dessas crianças na sala de aula como um obstáculo para a aprendizagem. Antes, os discursos das participantes expressam a compreensão de aprendizagem escolar e aquisição de língua como conceitos distintos, revelando que é possível promover aprendizagens e conhecimento, ainda que não tenha havido uma aquisição de língua.

Os dados não apenas confirmam que é possível promover aprendizagens sem o domínio da língua, como também apontam para os efeitos que emergem desse respaldo às línguas. Um exemplo desse reflexo é o intercâmbio linguístico, como se observa no exemplo da professora Lúcia.

a alternativa que eu tive foi fazer algumas pesquisas da língua crioula. E como eu gosto de línguas, eu sou proficiente em espanhol e estudo um pouco (eu não sou fluente em francês, mas sou curiosa), eu comecei a selecionar algumas coisas e fazer uma troca com ele. Ele me ensinava umas coisas do francês e eu ensinava umas coisas do português. E isso foi funcionando porque ele começou a pegar... eu percebi que ele começou a falar comigo... (Professora Lúcia)

Enquanto essa experiência correspondia às séries iniciais (5º ano), nas séries finais, a professora descreve um outro tipo de intercâmbio gerado na própria interação entre os alunos das séries finais do EF:

Quando eu via, eles já tavam ali trocando... Daqui a pouco passava um aluno brasileiro por mim me cumprimentando em espanhol porque eles tavam trocando... "Ah, viu, professora eu já sei falar [...] o Henry me ensinou" Né... Então, assim, é uma troca muito rica essa né... (Professora Lúcia)

O comentário acima da professora Lúcia demonstra que esse intercâmbio linguístico não se limita à relação aluno-professor, mas pode alcançar a turma inteira. Esse também foi o caso da professora Verônica, que compartilha como ela tentava estabelecer vínculo com sua aluna venezuelana:

uma vez a cada 15 dias ou a cada 2 ou 3 semanas eu ensinava para a turma palavras em espanhol para eles poderem conversar com ela. Então eu falava: "Você sabe como é que se diz 'obrigado'?, Como que se diz 'por favor'?, Como é que se diz 'com licença'?" ou alguma palavra que eu estava usando na aula. "Vocês sabem como é que se diz... 'árvore'?", o que eu tivesse falando ali na aula, algumas palavras-chaves eu ensinava em espanhol para eles. Eles adoraram! Aí, a aula

virou uma festa porque eles estavam aprendendo espanhol, que na escola não tem espanhol, a escola tem inglês. Eles estavam gostando de ter aquilo ali... (Professora Verônica)

A recepção dos alunos às estratégias de intercâmbio linguístico da professora sugere o quanto a presença de alunos estrangeiros pode mobilizar novas aprendizagens dependendo das abordagens do professor. Se no curto prazo, os efeitos dessas abordagens rendem aprendizagens de língua, no longo prazo, esse intercâmbio promove conscientização cultural e linguística. É a partir da conscientização cultural que se abordam os preconceitos a respeito das culturas, o etnocentrismo e, em última instância, a xenofobia. Desse modo, podemos inferir que quanto mais se promove a conscientização cultural, mais condições de nascimento de alunos imigrantes são criadas. Nesse sentido, observemos a relação da terceira categoria com os processos de nascimento desses alunos e com as demais categorias já trabalhadas.

Como o próprio nome sugere, as Abordagens Centradas no Professor referem-se a estratégias pedagógicas cujo enfoque está na pessoa do professor, no sentido de que suas intervenções preveem respostas mais passivas de seus alunos e ocorrem através do uso da língua materna do professor, ou seja, em português. Como exemplificado na Figura 14, elas compreendem ações como: (i) apontar um colega para ajudar um aluno; (ii) fazer confirmações intercaladas nas exposições de conteúdo diretamente para esses alunos em forma de perguntas fechadas, do tipo “*Está conseguindo acompanhar, fulano?*” ou “*Entenderam?*”; (iii) explicar um conteúdo ou uma atividade individualmente para os alunos após ter feito uma exposição geral para a turma; (iv) aproximar-se desses alunos de forma intencional; e (v) falar devagar na presença desses alunos.

Figura 14 – Quadro de Classificação das Abordagens Centradas no Professor

ABORDAGENS CENTRADAS NO PROFESSOR	PARTICIPANTES
NOMEANDO TUTORES	2
FAZENDO CONFIRMAÇÕES	2
FAZENDO ATENDIMENTO INDIVIDUALIZADO	4
FICANDO PRÓXIMO A ESSES ALUNOS	4
FALANDO DEVAGAR	1

Fonte: O autor (2021).

As instâncias agrupadas sob essa categoria se resumem nas cinco abordagens registradas no quadro acima. As ações de seis professores foram registradas e se dividem entre esses cinco tipos de abordagem. De acordo com as informações do quadro da Figura 14,

as ações mais recorrentes, considerando o número de participantes que empregaram essas práticas, foram o atendimento individualizado e a aproximação física, como expressam os trechos a seguir: *“eu deixava os dois muito perto, como eles tinham várias dificuldades eu deixava os dois bem pertinho de mim, então eu dava atividade para a turma em alguns momentos e eu fazia intervenção só com os dois [...]”* (Professora Margô); *“[...] quando eles iam fazer os exercícios em si, exigia um pouco mais de mim na questão de, realmente, dar mais atenção, assim, de tirar mais dúvidas, de estar mais perto, então eles estavam sempre na minha mesa, tirando dúvida [...]”* (Professora Sofia).

Sendo 6 o número total de participantes, percebe-se que essas ações são usadas de forma múltipla, como o caso da professora Gisele, que designou um colega para ajudar o aluno e, ao mesmo tempo se mantinha próxima para perceber se ele estava acompanhando a aula ou não: *“aí tu tinha que chegar e perguntar e tirar dúvidas e dizer ‘William, tu está copiando as coisas?’ , ‘Ai, sora, não estou copiando, mas vou copiar’, então tinha que estar cobrando toda a hora essa parte, né, professora é que nem mãe, né?”* (Professora Gisele).

Essas abordagens são predominantemente motivadas pelo sentimento de empatia desses professores em relação à condição de imigrante dos alunos, como sugerem os seguintes depoimentos:

“[...] eu sempre penso assim, se eu fosse para um país estrangeiro e o estrangeiro falasse rápido, eu não ia entender nada, então, quando eu estava na turma dele, eu reduzia a velocidade da voz, mesmo que eu tivesse dando aula para um todo, em português, eu falava devagar, depois eu ia lá e conversava com ela e retomava alguma coisa em espanhol [...]” (Professora Verônica).

“[...] aí eu conversei com ele, assim como todos os outros meus alunos, eu converso de... e dizia para eles: “Então tá gente, tu tem que se puxar, tu tem que estudar e se tu não entender, tu pode contar ou pergunta para os teus colegas, porque eles vão te ajudar” aí eu dizia quem ia ajudar ele, né, e ainda conversava com esses alunos, “Vocês tem que ajudar o fulano ali, o Johnson, que ele veio de outro lugar, imagina vocês vindo de outro lugar e aí ninguém ajuda vocês, como é que vocês se sentiriam?”, né [...]” (Professora Gisele).

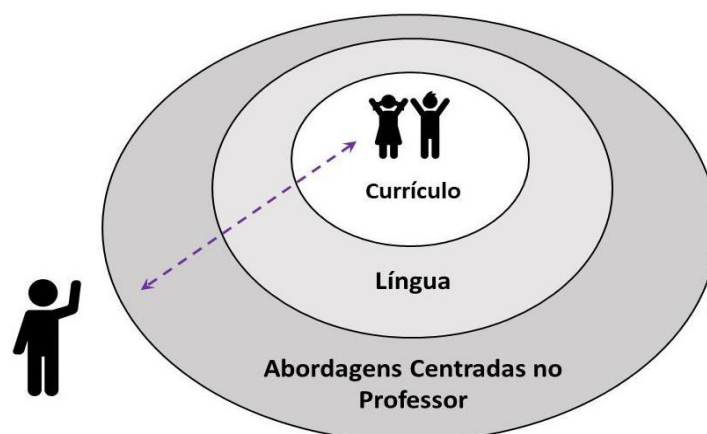
Contudo, os impactos do emprego exclusivo desse tipo de abordagem não repercutem em processos de nascimento, como identificado nas demais categorias. A relação entre as abordagens centradas no professor e as experiências de nascimento são identificadas apenas quando associadas à categoria de Currículo e/ou Língua. Um exemplo é o caso da professora Érica, que buscou se manter próxima de seu aluno, mas ao mesmo tempo fez adaptações de currículo para impulsionar a alfabetização de seu aluno haitiano no primeiro ano do EF. Essa experiência é reconhecida no depoimento do professor Marcelo, sobre a qual ele comenta:

o Jean, que era aluno da Érica, ele entrou, ele não falava, ele não falava, ele não falava nada. Esse menino é o símbolo do que uma escola pode fazer pela uma criança, [...] o Jean, [...] ele não falava, não brincava, ele não quer comer, mas aos

poucos, com essa inclusão dele com um olhar atento da prof. [...] do carinho, da reação, do olhar especial da professora, dos professores, né, e hoje em dia, é uma criança que está muito mais adaptada. (Professor Marcelo).

Dessa forma, ao observarmos a manifestação dessas três categorias pelo desempenho das ações pedagógicas relatadas, notamos que elas apresentam níveis distintos de potencialidades para o nascimento. Uma forma de ilustrar esses níveis é através de zonas de proximidade, como demonstra a Figura 15.

Figura 15 – Categorias como Zonas de Proximidade



Fonte: O autor (2021)

As categorias que possuem maior potencial para promover processos de nascimento, de acordo com a análise dos dados, são as categorias mais centrais (*Currículo* e *Língua*), enquanto as *Abordagens Centradas no Professor* ocupam o nível mais externo. Embora as três categorias representem ações dos professores em função de e em direção a alunos etnicamente diversos, podendo caracterizar-se como abordagens de *inclusão* pela motivação dessas abordagens, a diferença entre esses níveis está no enfoque que se dá em cada uma delas. Enquanto nas adaptações de currículo e no respaldo à língua materna dos alunos, dá-se protagonismo aos alunos, as abordagens localizadas na categoria mais externa trazem o enfoque para o professor. Assim, quanto mais próximas aos alunos essas práticas pedagógicas estiverem, maiores serão as oportunidades para o nascimento; e quanto mais afastadas deles, menores serão essas oportunidades.

5.1.2 Discussão



Até aqui buscamos compreender como as categorias deste estudo se relacionam entre si à luz dos conceitos de natalidade. A partir dessa análise, buscamos saber agora como podemos teorizar o que acontece em sala de aula. Assim, interessa-nos observar como os

sujeitos da amostra se relacionam com essas categorias e como essa relação responde aos objetivos desta pesquisa de: (i) identificar a perspectiva latente desses professores (assimilação vs. inclusão); (ii) descobrir se existe uma relação entre perspectiva e desempenho; (iii) compreender a partir dos achados, quais são as demandas dos docentes que trabalham nesse contexto.

Se observarmos o quadro da Figura 16, perceberemos que as fronteiras entre as categorias não são tão definidas, pois muitos professores empregam práticas relacionadas a mais de uma categoria. É interessante notar que a grande maioria dos professores (9 de 11) empregou ações de, no mínimo, duas categorias, sendo a combinação mais frequente, como mostra o quadro da Figura 16, *Currículo e Língua*.

Figura 16 – Quadro de Distribuição das Categorias por Professor

	Margô	Rose	Verônica	Sofia	Érica	Marcelo	Lúcia	Larissa	Alice	Rosana	Gisele
Currículo											
Língua											
ACP											

Legenda:  Emprega ações da categoria
 Não emprega ações da categoria

Fonte: O autor (2021).

Sendo precisamente as duas categorias mais empregadas pelos participantes as que apresentam maior potencial para os processos de nascimento, a amostra sugere que esses professores compartilham uma perspectiva *inclusiva* em relação a alunos imigrantes.

O tema *inclusão* se relaciona com o conceito de *nascimento* na medida em que *incluir* significa *facilitar* o processo de nascimento de crianças apátridas *para esse* novo mundo *através* da experiência escolar. Entretanto, não podemos afirmar que uma perspectiva inclusiva garante plenamente que o aluno apátrida “nasça” para aquele universo, pois enquanto o processo de inclusão cabe à escola e aos professores, o processo de nascimento é exclusivo dos alunos. Ainda que a escola seja, de fato, inclusiva, assim como no nascimento natural, a criança imigrante precisa de tempo para nascer para aquele novo universo. Tal processo pode acontecer rapidamente, mas também pode levar anos ou, mesmo, nunca acontecer dentro do espaço escolar. Nesse sentido, o que os dados apontam é que as posturas

inclusivas dos professores favorecem a essas crianças o processo de nascimento para o país de acolhimento.

Dessa forma, retomando o conceito de inclusão de Veck (2020), como discutido no início deste capítulo, observamos que as ações pedagógicas dos participantes da amostra refletem uma visão predominantemente inclusiva, reconhecendo o aluno imigrante como um *recém-chegado*, e não como um *estrangeiro*.

Primeiramente, porque as adaptações de currículo e o uso de diferentes linguagens abordam o aluno imigrante pelas suas potencialidades, olhando para aquilo que ele pode se tornar, ao oferecer recursos para que os mesmos ocupem um lugar nesse novo mundo representado pela escola. Isso acontece especialmente no uso de diferentes linguagens (como a Matemática, a Educação Física e as Artes). Através delas, esses alunos têm a oportunidade de manifestar sua cultura, sem, necessariamente, falar sobre ela, de modo que a cultura deles fala através daquilo que eles podem mostrar de habilidades e conhecimentos. Ao mesmo tempo que se concede a esses sujeitos oportunidades de expressar essas potencialidades, sem necessariamente falar sobre sua cultura, concede-se o espaço para que eles possam exercer solitude.

Outro aspecto que caracteriza a perspectiva desses professores como inclusiva está ligado a reconhecer esses alunos como sujeitos de “direito a ter direitos” (como discutido no capítulo 3), permitindo que esses alunos se expressem em suas línguas maternas. De acordo com Veck (2020), o exercício de inclusão não se reduz apenas a “dar voz” a esses alunos, mas na disposição de *ouvir* esses sujeitos. Nesse sentido, é como se as ações de respaldo à língua funcionassem como ferramentas para dar voz a eles, e, ao mesmo tempo, para atestar que a escola está atenta e se interessa pelas necessidades desses sujeitos.

Nesse contexto, o que se pode inferir a respeito das perspectivas do papel da escola a partir desta análise é que a escola representa o próprio país de acolhimento e, nessa representação, tem o papel de prover as condições necessárias (segurança, confiança, reconhecimento, etc.) para a adaptação no país. Embora essa reflexão seja fruto da análise das ações pedagógicas empregadas pelos professores, ela também é verbalizada em comentários como o da professora Alice: “[...] o contato que ele estava tendo, era com a escola ali, era com a gente, da turma principalmente, então acho que é uma responsabilidade de acolhimento, assim, do próprio... não só da escola, mas do país, assim, da nossa cultura [...]” (Professora Melissa).

O depoimento do professor Marcelo também expressa essa perspectiva a respeito do papel da escola como representante do país de acolhimento, ao descrever os efeitos dessa representação nos alunos da sua escola específica:

[...] são alunos que utilizam a escola para comer, para brincar, para se relacionar com outras crianças, tipo assim, a escola se torna parte fundamental da vida deles. É praticamente o eixo central da vida dessas crianças imigrantes, porque é para ali que eles veem uma área de segurança, uma convivência, sabe, tipo assim, a onde parece que eles acessam o Brasil, assim, né. Então, não sei, parece ser central na vida dessas crianças a escola, eles utilizam muito, então "Ah! Tem uma aula de reforço", "Tem um laboratório de aprendizagem", "Tem o projeto de tênis", "Tem o ensaio da capoeira", "Tem o ensaio da...", "Tem aula de capoeira", "Tem ensaio de teatro", "Tem..." qualquer coisas essas crianças estão indo, "Tem churrasco no sábado", "Tem... não sei o que", sempre estão, sempre aparecem... E as famílias aparecem junto também [...]. (Professor Marcelo).

Nessa linha, conclui-se, a partir dos dados, que a perspectiva dos participantes a respeito do papel do professor é que ele é um dos meios pelos quais a escola provê essas condições necessárias tanto para a adaptação quanto para a aprendizagem. O aspecto inclusivo dessa perspectiva está no fato de que é o professor que se adapta ao aluno, e não o contrário. Essa postura se reflete tanto nas adaptações de currículo quanto nas de respaldo à língua. Assim, o professor inclusivo exerce essa postura atuando sobre as especificidades de seus alunos, como expressa o comentário da professora Lúcia:

Eu tenho um comprometimento e um carinho gigante pelos meus alunos e eu acredito que a gente só consegue atingir determinadas coisas se a gente tem esse olhar mais sensível pra cada um deles porque eles não são um rebanho, eles não são... [...] dentro da sala de aula... Cada um tem a sua especificidade. Então, não tinha currículo adaptado só pro Charles, eu tinha vários currículos de várias situações que eu tinha dentro da sala de aula. Alunos que tinham muitas lacunas, deficiências, inclusive, que não foram laudadas porque a mãe nunca foi ao médico, alguma coisa assim que não poderiam frequentar a sala de recursos... Então, assim, eu acho que isso é fundamental quando a gente trabalha qualquer tipo de aluno... (Professora Lúcia).

Este capítulo também se propôs a responder ao objetivo de identificar se existe relação entre as perspectivas desses professores e o desempenho de seus alunos. Embora os professores da amostra apresentem uma postura inclusiva, seus relatos trazem episódios que não se encaixam com essa perspectiva. Assim, nos dedicamos a analisar esses casos com vistas a refletir sobre perspectivas distintas a respeito da presença de imigrantes no ensino regular e do papel da escola na vida desses alunos. O primeiro relato foi narrado pela professora Verônica a respeito de uma aluna venezuelana do 8º ano:

[...] já a menina mais velha, apesar de se comunicar, ela não aprovou... Porque ela veio muito no final do ano e, apesar de eu e alguns professores quisermos passá-la para o nono ano, teve professores conservadores que disseram "não, como ela veio

no final e não trouxe nota, não trouxe nem documento...”, sabe? Ela veio da Venezuela! Mas, aí, tu tentar convencer um colega teu “não é assim...” “Nós vamos rodar ela para ela aprender de verdade!” Eu achei... eu fiquei mal com aquela situação e a mãe dela dizia para mim “Mas professora, ela era a melhor da turma, ela era muito boa, a gente não tem nota, mas ela era boa” e a guria, ficou, assim, mal de ter reprovado, porque não tinha nota para trazer, mas não ia ter nota para trazer da Venezuela, sabe, aí a mais velha acabou reprovando, acabou ficando no oitavo ano e isso foi bem... chato, foi a experiência mais chata que eu tive com imigrante foi essa, porque eu achei desumano, eu achei... Como que tu vai exigir nota de uma pessoa que imigrou? Assim... Que fugiu de uma situação ruim como pôde, como deu... Nossa! Aquilo foi muito chato... (Professora Verônica).

A professora expõe o contexto da reprovação da aluna venezuelana ao relatar que a menina havia chegado na escola no último trimestre e, em uma determinada disciplina, não alcançou a nota mínima. Como a aluna não havia trazido registro da escola do país de emigração, a professora dessa disciplina a reprovou, embora tivesse alcançado nota com outros professores.

Seja por ignorância a respeito da dinâmica dos movimentos migratórios (por exigir um documento da escola anterior) ou por falta de estratégias para diagnosticar que outros conhecimentos a menina tinha, a conduta da professora expressa uma perspectiva oposta da dos professores da amostra. A visão etnocêntrica por trás do “*Vamos rodar ela pra que ela aprenda de verdade*” despreza o que a aluna teria construído até então naquela disciplina, e desvaloriza os demais conhecimentos aferidos nas outras disciplinas. Nessa perspectiva, o professor não se responsabiliza pela adaptação e aprendizagem de seus alunos imigrantes, atribuindo essa responsabilidade exclusivamente ao *outro* de se conformar ao novo lugar, de “correr atrás”.

De acordo com Veck (2020), essa postura se caracteriza como assimilacionista, na medida em que o olhar da professora está mais voltado para a condição da aluna de estrangeira e para o seu passado, do que para a possibilidade de essa aluna criar raízes o país de acolhimento. Essa postura se observa no enfoque que é dado ao déficit, ao que a aluna carece, em vez de olhar para esse sujeito como um todo, considerando as suas especificidades e as diferentes capacidades. Consequentemente, quanto mais foco se dá para o déficit desses alunos, menos chances esses alunos têm de criar raízes nesse novo mundo.

O relato do professor Marcelo a respeito de um aluno haitiano que ficou retido no 6º ano também provoca reflexão:

esse é um assunto que eu deixei por último, porque [...] eu fico muito chateado com o que aconteceu, porque é (bah!) ele foi retido com 15 anos no sexto ano, sabe? Isso é muito grave, muito sério. É a incapacidade das pessoas compreenderem um aluno como um ser integral. Ele não é só aprendizagem de disciplinas e tarefairo... Então assim, o Joseph tinha problema de não conseguir concluir as atividades, ele não

conseguia ficar sentado e concentrado, ele não conseguia aprender a expressão não sei o que, não conseguiu aprender o conceito de, sei lá, tal disciplina, que é geografia, história, vamos botar aqui, estava com dificuldades em português, só que assim, eu já sou muito resistente a reprovação, eu não... eu acredito que a retenção, ela ajuda em casos muito específicos, não... jamais em um aluno que tem 15 anos estar no sexto ano, convivendo com criança de 10 e 11. Sabe? Então, para mim é, assim, doloroso ver a criança, guri, com essa capacidade de... bom, o guri tem outras capacidades, eu entendo que um aluno não deve ser avaliado pelas suas dificuldades, assim, também pela... também pelas suas potencialidades, então ele tinha várias potencialidades que poderiam levar ele ao sétimo ano, ele não estaria sendo levado ao ensino médio, como deveria ser. (Professor Marcelo).

O caso do aluno descrito acima é ainda mais grave do que o anterior em virtude de já haver uma defasagem significativa. O fato de o aluno de 15 anos ter sido encaminhado para o 6º ano chama a atenção. Embora não saibamos o porquê de esse aluno ter sido matriculado nessa etapa escolar, a reprovação, como compartilha o professor, resulta em prejuízos maiores do que a própria defasagem na qual ele se encontra. Se a prática da reprovação, por vezes, resulta em exclusão (no longo prazo), no caso de alunos imigrantes, esse mecanismo é duplamente excludente. Primeiro, porque a própria escola exclui o aluno indiretamente, na medida em que não reconhece ao não atribui o mesmo valor aos conhecimentos que esse aluno já tem. Segundo, porque ao fazer isso, a escola contribui para uma segregação tácita gerada pela falta de qualificação. Imigrantes recentes já se encontram em desvantagem em relação aos brasileiros, e quando o sistema os priva de formação básica, as poucas chances de trabalho que eles têm ficam ainda menores. Consequentemente, a escola reforça a desigualdade através desses mecanismos de exclusão.

O argumento para a reprovação se aproxima muito com o argumento anterior relatado pela professora Verônica, como mostra o trecho a seguir:

[...]eu acho que teve uma expectativa de, tipo assim, "Como ele é um aluno imigrante, ele precisa aprender certos conhecimentos do sexto ano, como a língua portuguesa e as operações matemáticas, nós vamos segurar mais um ano no sexto", sabe? Sendo que, assim, se tu parar para pensar e observar 2 segundos e se pôr no lugar de uma criatura de 15, 16 anos, que vai ficar convivendo com [alunos de] 11, tu sabe que ele só vai ter prejuízo. (Professor Marcelo).

A visão etnocêntrica se percebe na expressão “*como ele é aluno imigrante*”, dando a ideia de que se o aluno fosse brasileiro, não haveria justificativa para retê-lo. Por ser imigrante, ele precisa aprender o português (“*direito*”), de modo que a escola, então, pode exercer seu poder de reter esse aluno por mais um ano. Tais discursos sugerem uma incompreensão a respeito da diferença entre letramento e proficiência em língua, de modo que a compreensão de fenômenos, conhecimentos e processos dos quais cada disciplina se ocupa, é possível mesmo sem que haja um domínio da norma culta do português. Como foi

defendido na seção anterior, isso é possível através de um enfoque maior nas linguagens que na língua.

Também no sexto ano, a professora Lúcia descreve a trajetória do aluno Charles que passou por um difícil processo de adaptação no 5º ano e que conseguiu avançar para o sexto, mas ficou retido no ano seguinte: [...] *o caso dele foi isso. Ele desenvolveu em algumas disciplinas, mas em outras os professores simplesmente disseram que ele não conseguiu e que não tinha condições. Ele tinha condições! Ele só precisava de um currículo mais individualizado pra ele...* (Professora Lúcia).

Comparando as experiências de reprovação com os casos de adaptação discutidos nas seções anteriores, parece haver uma diferença entre professores das séries finais e os professores das séries iniciais no olhar em direção aos alunos imigrantes. Esse olhar pode ser reflexo da própria organização das séries finais compartimentadas, sem muita interação entre as disciplinas, de modo que o professor não consegue enxergar seu aluno como um ser integral, mas o enxerga apenas pela óptica da sua especialidade.

Ao compartilhar uma experiência com um aluno imigrante dos Estados Unidos, a professora Sofia ressalta as diferentes posturas que a escola tem em relação aos diferentes grupos de imigração, que acreditamos explicar os episódios de reprovação relatados até aqui:

foi uma experiência com um aluno dos Estados Unidos, mas daí era outro contexto [...] porque é nítido a maneira de receber, né? Por exemplo, na escola particular o aluno era uma... era um aluno que vem dos Estados Unidos, uma família que tinha muito dinheiro, aquela coisa do "Nossa! Estados Unidos é o máximo". Então quando o aluno chegou, ele se tornou o centro e a coisa legal, diferente, entendeu? Então, vira meio que o famosinho, né, tipo, assim, e ao mesmo tempo a escola colocava uma pressão do tipo: "Puxa! A gente tem a oportunidade de receber um aluno assim, então vamos fazer de tudo para facilitar para ele". Então, todo mundo se empenha, ele se torna o centro, né, então, agora, aqui a diferença qual era? Era o contrário, entendeu? A gente está acolhendo um povo que foi expulso, que teve que sair às pressas e nã, nã, nã, então tu se torna as [...] tipo, estamos fazendo o bem em acolher e tudo mais, então é um papel de distinto, sabe? (Professora Sofia).

O relato da professora Sofia parece resumir o que está por trás de muitas atitudes envolvendo as reprovações supracitadas. Por um lado, é atribuído um valor diferente a determinados grupos étnicos, de modo que, dependendo do país de origem dessas pessoas (como países do global norte), receber essas pessoas é visto como um privilégio. Por outro, quando se trata de imigrantes oriundos de países em crise há um sentimento velado de que “estamos fazendo um favor em receber essas pessoas”. Esse etnocentrismo é o princípio da xenofobia, que pode se manifestar de forma explícita ou implícita. No caso da escola, as atitudes xenofóbicas implícitas são melhor percebidas quando há uma relação de poder. Quando a escola (representada pelos professores) tem o poder de reprovar um aluno e o faz

baseado no argumento de que “retê-lo para que possa aprender melhor”, sem oferecer a ele recursos pra isso, ela está ensinando a própria escola (representada pelos alunos) como enxergar esses sujeitos. Nesse caso, a escola acaba reforçando o etnocentrismo, o preconceito e, em última instância, a desigualdade.

Dessa forma, embora não seja possível afirmar que haja um padrão de baixo desempenho de alunos imigrantes no recorte deste estudo, o que os relatos de reprovação sugerem comparados aos impactos das ações pedagógicas inclusivas discutidas anteriormente é que há uma relação significativa entre as perspectivas de professores e o desempenho de seus alunos, no contexto de imigrantes. Os dados desta pesquisa sugerem que ações pedagógicas inclusivas geram impactos que influenciam o engajamento e o desempenho acadêmico de alunos etnicamente diversos. Já os casos de reprovação descritos acima refletem posturas assimilacionistas por parte dos docentes.

Tais evidências se aproximam do primeiro pilar da PCR discutido no Capítulo 3 desta pesquisa, de que as perspectivas e expectativas dos professores impactam no desempenho de seus alunos. Contudo, enquanto esse capítulo apresentou exemplos de perspectivas negativas de professores em relação a alunos de grupos étnicos minoritários, nesta amostra, as perspectivas dos professores em relação a seus alunos imigrantes são positivas. Ainda, as categorias que se tornaram objeto de análise correspondem a três dos quatro princípios da PCR, sendo que as Abordagens Centradas no Professor podem ser associadas ao Interesse e Cuidado, as atitudes de respaldo à língua materna dos alunos podem se associar à Comunicação em sala de aula, e notoriamente, as adaptações de Currículo ao Conteúdo Curricular. Essa forte correspondência entre a PCR e as ações dos professores inclusivos, corrobora com o potencial de tal abordagem como recurso e ferramenta para professores de imigrantes.

Nesse sentido, considerando as diferentes visões (assimilacionista e inclusiva) a respeito dos alunos imigrantes, do papel da escola e dos docentes nesse contexto, e a relação dessas perspectivas com o desempenho dos alunos, resta compreender qual é a demanda desses professores. Embora a análise não apresente instâncias explícitas sobre esse aspecto, as categorias centrais da amostra sugerem elementos para essa discussão.

Se as experiências de nascimento de alunos imigrantes ocorrem através do currículo e do respaldo às línguas maternas, as demandas dos docentes devem ir ao encontro desses tipos de práticas. Embora muitos professores acreditem precisar de algum conhecimento de língua, proficiência ou da presença de intérpretes no trabalho com imigrantes, o que os dados revelam é que tal conhecimento não é definitivo para o processo de nascimento.

Em relação às práticas curriculares, se compararmos os resultados da amostra com o currículo escolar e o ensino tradicional, constatamos a maior parte do currículo é composta de áreas do conhecimento e conteúdos que são mediados predominantemente de forma oral/escrita e através da língua portuguesa. Se considerarmos que a maioria dos alunos imigrantes que ingressam na escola brasileira não domina o português, a probabilidade é de que a falta de proficiência prejudique a aprendizagem. Assim, se não houver uma abordagem intencional que trate de contornar os entraves de comunicação, dificilmente esses alunos viverão experiências de sucesso acadêmico, impactando, talvez, no próprio processo de adaptação ao país de acolhimento.

Nesse sentido, o que professor que trabalha em contexto de diversidade etnocultural mais precisa é promover os conhecimentos de sua disciplina através de variadas linguagens, mesmo quando sua própria disciplina não é considerada como Linguagem (como é o caso da Educação Física). Como essa perspectiva não é consciente para muitos dos participantes, é necessário que haja um movimento de conscientização cultural, como defende Gay (2018), que leve esses docentes a compreender o impacto do reconhecimento dessas culturas na aprendizagem. Nesse ponto, entendemos que a formação continuada é o espaço através do qual essa conscientização cultural pode acontecer. Nesse espaço, as estratégias de currículo que promoveram aprendizagem (como muitos depoimentos já compartilhados neste capítulo) destacam-se como propostas sobre as quais os professores podem refletir em relação às suas próprias práticas e buscar, em seus próprios contextos, formas de mediar seus conteúdos através de diferentes linguagens.

Em relação à língua, a proposta que mais impactaria no desenvolvimento desses alunos, de acordo com os dados, não é uma formação em língua ou cultura estrangeira, como poderia se esperar, mas uma formação direcionada à compreensão de que é possível valorizar as línguas desses alunos sem ter proficiência nelas (como mostram os casos tratados nesta análise). Essa iniciativa expressa a justificativa para as abordagens inclusivas, qual seja, a de que o aluno é um ser integral que carece não apenas do conhecimento técnico, mas de condições básicas que o levarão ao desenvolvimento de novas aprendizagens e a ocupar um lugar no mundo público.

Por fim, os dados indicam que se existe algum padrão de baixo desempenho em alunos etnicamente diversos, tal padrão é mais recorrente nas séries finais do EF. É nesse contexto que as perspectivas assimilacionistas estão tendo mais impacto do que as perspectivas de professores inclusivos. Dessa forma, a formação tem potencial não apenas para dar suporte

aos professores que já compartilham de posturas inclusivas, mas também de confrontar as perspectivas assimilacionistas, ao chamar a atenção para os efeitos dessas posturas.

6 CONCLUSÃO

O contexto emergente de diversidade etnocultural em sala de aula, especialmente no Rio Grande do Sul, e a influência dos estudos de Harðardóttir et al. (2019) na Islândia e Gay (2018) moldaram esta pesquisa, cujo objetivo geral foi responder à pergunta *O que revelam as perspectivas dos professores em contextos de diversidade etnocultural?* A aplicação dos ciclos de Saldaña (2013) sobre o *corpus* de 11 entrevistas com professores de imigrantes recentes de escolas públicas resultou em três categorias (*Currículo, Língua e Abordagens Centradas no Professor*) que constituíram o objeto de análise desta pesquisa. Dessas categorias, a categoria de Currículo se apresentou como a principal, seguida por *Língua e Abordagens Centradas no Professor*, respectivamente.

Os conceitos de nascimento (ARENDR, 2016), inclusão (VECK, 2020; VECK e WHARTON, 2019; VECK et al., 2018), e a Pedagogia Culturalmente Responsiva (GAY, 2018) orientaram a análise dos dados, que buscou compreender: de que forma a relação entre tais categorias revela as perspectivas desses professores; de que forma essas perspectivas influenciam no desempenho de seus alunos imigrantes; e que demandas podem ser identificadas no trabalho dos professores a partir desses achados.

Desse modo, a análise dessas categorias aponta que o nascimento da criança imigrante para o país de acolhimento acontece quando ela percebe que a escola valida algum conhecimento ou habilidade que essa criança tem. De acordo com a amostra, os relatos que podem ser identificados como processos de nascimento acontecem dentro das categorias de Currículo e Língua, sendo que a maior parte deles acontece sob a categoria de Currículo. Em relação às categorias empregadas pelos professores, a maior parte deles emprega ações pedagógicas de uma combinação de, no mínimo, duas categorias, sendo as mais frequentes as de Língua e Currículo. O fato de que as categorias mais empregadas pelos professores da amostra sejam precisamente aquelas através das quais os processos de nascimento acontecem nos leva a concluir que os participantes da amostra compartilham uma postura que pode ser caracterizada como *inclusiva*.

Analisando os impactos dessa perspectiva inclusiva refletida nas práticas pedagógicas desses professores, podemos observar que essa perspectiva está diretamente relacionada com o desempenho escolar desses alunos, como sustenta Gay (2018). Embora não seja possível responder através dessa análise se há um padrão de baixo desempenho em alunos imigrantes nas escolas públicas do RS, os dados sugerem que onde não há um olhar inclusivo por parte dos professores em direção a esses alunos, há maior chance de reprovação. Dessa forma,

percebe-se que a maior demanda dos professores no contexto de diversidade etnocultural em sala de aula é uma conscientização cultural e linguística através de uma formação continuada. Ao promover oportunidades para que esses professores compartilhem suas experiências com alunos imigrantes e reflitam sobre o impacto das abordagens inclusivas na vida de seus alunos, espera-se responder ao dilema recorrente em muitos dos relatos de que “*a escola não está preparada pra receber esses alunos*”.

A análise dos dados limitou-se a responder aos objetivos estabelecidos previamente nesta pesquisa, porém o *corpus* composto de 14 entrevistas com professores que tiveram experiências com alunos imigrantes em sala de aula oferece um arcabouço profícuo para compreender diferentes fenômenos envolvidos nesse contexto. Dessa forma, entre os desdobramentos deste estudo, almeja-se aprofundar a discussão do que acontece em uma sala de aula multicultural através de um olhar para outros aspectos que não puderam ser abordados neste estudo, disseminando esses resultados em artigos acadêmicos.

Por fim, esta pesquisa identificou como demanda dos docentes a conscientização cultural através de uma formação continuada. A partir disso, espera-se que este estudo contribua com embasamento empírico para que sejam criadas iniciativas que vão ao encontro desta demanda através da Extensão Universitária ou através de Pesquisas-ação em nível de doutoramento.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2007.

_____. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

BALESTRO, Ana Cristina. **Quando a regra é manifestar-se: a trajetória de alunos chineses na contação de histórias**. 2010. 45 p. Monografia (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: o que é, como se faz**. 49 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Saúde**. O que é a Covid-19?. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 4 jun. 2021.

BRUNER, Jerome S.; WOOD, David; ROSS, Gail. The role of tutoring in problem-solving. **The Journal of Child Psychology and Psychiatry**. London, v. 17, p. 89-100, 1976.

CANEN, Ana; ARBACHE, Ana Paula; FRANCO, Monique. Pesquisando Multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 161-181, jan./jul. 2001.

CAVALCANTI, L; Oliveira, T.; Macedo, M., Imigração e Refúgio no Brasil. **Relatório Anual 2019**. Série Migrações.

ENTRE os muros da escola. Direção de Laurent Cantet. França: Imovision, 2008. 128 min.

FAETI, Pâmela Vicentini; CALSA, Geiva Carolina. Multiculturalismo: o que os egressos do curso de pedagogia sabem sobre esse tema?. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**. Santos, v. 05, n. 09, p. 88-111, jan./jul., 2013.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Sandra Netz – 2. ed. – Porto Alegre: Bookman, 2004.

FRANK, Ingrid. **Constituição e Superação de momentos desconfortáveis em sequências de convites à participação: a construção do engajamento na fala-em-interação de sala de aula**. 2010. 170 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande de Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. **Culturas de Aprendizagem no Ensino e Aprendizagem de Alunos e Professores de Português como Língua Estrangeira**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

FREIRE, Maria do Céu Bessa. **A criança indígena na escola urbana: um desafio intercultural**. 2006. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

FUTER, Miriam Josie Kurcbaum. **A relação entre os estilos de ensinar em uma sala de aula multicultural de Português Língua Estrangeira: um estudo de caso**. 2007. 181 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

GARCEZ, Pedro M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social, reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópio**. São Leopoldo, v. 4, n. 1, p. 66-80, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5988>>. Acesso em 23 mai. 2020.

GAY, Geneva. **Culturally Responsive Teaching**. Theory, Research and Practice. 3. ed. New York e London: Teachers College Press, 2018. Edição Kindle.

GOBBI, Izabel. **A temática indígena e a diversidade cultural nos livros didáticos de História: uma análise dos livros recomendados pelo Programa Nacional do Livro Didático**. 2006. 117 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

GONÇALVES, Ana Lúcia Novais. **Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas**. 2014. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2014.

GUILHERME, Alexandre; MORGAN, W. John. **Filosofia, Diálogo e Educação: nove filósofos europeus modernos**. Brasília: Cátedra UNESCO de Juventude, Educação e Sociedade; Universidade Católica de Brasília, 2020.

HARÐARDÓTTIR, Eva; MAGNÚSDÓTTIR, Berglind Rós; DILLABOUGH, Jo-Anne. Understanding the politics of inclusion, the ‘refugee’ and nation: analysis of public policies and teacher narratives in Iceland. **International Journal of Inclusive Education**. Publicação Online em 26, dez. 2019. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2019.1707306?scroll=top&needAccess=true>>.

JESUS, Sylvania Francisca de. **A literatura afro-brasileira e indígena na formação de professores de sala de leitura da Secretaria Municipal de Educação/SP**. 2017. 125 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Celênia de Souto. **O índio como o outro. O desafio de construir uma identidade positiva a partir dos livros didáticos**. 2009. 149 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais)

– Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.

MAGALHÃES, Giovana Mode. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MOLINARI, Simone Garbi Santana. **Imigração e Alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos**. 2016. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

MOROSINI, Marília Costa. **Estado de Conhecimento e Questões do Campo Científico**. In: Revista Educação, v. 40, n. 1. 2015. p. 101-116. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/15822/pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

NAIDITCH, Fernando. Literatura Multicultural e Diversidade na sala de aula. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 25-32, jan./abr. 2009. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5126>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

NASCIMENTO, Daniela Lobato do. **Índios no Distrito Federal? A educação de crianças indígenas na capital do país**. 2018. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Leila Maria de. **Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo**. 2019. 228 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de Investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Lisboa: Gradiva, 2005.

SALDAÑA, Johnny. **The Coding Manual for Qualitative Researchers**. 2 ed. Los Angeles: Sage, 2013.

SIGAUKE, Innocent; SWANSI, Kenneth. “Classic” Grounded Theory: An extraction of Saldana’s Coding Heuristics. **International Forum**, v. 23, n. 1, p. 5-23, jun. 2020. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/344785482_Classic_Grounded_Theory_An_Extraction_of_Saldana's_Coding_Heuristics>. Acesso em 4 jun. 2021.

SILVA, Jonathan Zotti da. **Relações entre a Matriz de Referência do ENEM e documentos oficiais da educação brasileira: uma interpretação de recados para currículos de Língua Portuguesa e Literatura do Ensino Médio**. 2015. 90 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SILVA, Lucas Rech da. **A inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon.** 2018. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

SILVA, Márcia dos Santos da. **Etnoconhecimentos da educação intercultural de índios urbanos Sateré-Mawé/AM.** 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura) – Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia, Manaus, 2016.

SOARES, Cybele de Faria e. **Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula.** 2015. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

SOUZA, Janaína Moreira P. de; SENNA, Luiz Antônio Gomes. Desafios para inclusão de imigrantes em escolas de regiões fronteiriças. **Textos e Debates.** Boa Vista, n. 30, p. 55-68, jul./dez. 2016.

STRAUSS, Anselm L.; CORBIN, Juliet M. **Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory.** 2 ed. London: Sage Publications, 1998.

VECK, Wayne. **Hannah Arendt, education and the refugee crisis: Natality, compensatory education and assimilation.** *In:* _____; GUNTER, Helen M. (Eds.). **Hannah Arendt on Educational Thinking and Practice in Dark Times: Education for a World in Crisis.** London, Bloomsbury, 2020)

_____; PAGDEN, Louise; WHARTON, Julie. Children seeking refuge, assimilation, and inclusion. *In:* DOVIGO, Fabio (Ed.). **Challenges and Opportunities in Education for Refugees in Europe: From Research to Good Practices.** Leiden: Brill, 2018.

_____; WHARTON, Louise. Refugee Children, trust and inclusive school cultures. **International Journal of Inclusive Education.** Publicação online: Taylor and Francis Group, 23 dez. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1984.

ANEXO A – INSTRUMENTO DE COLETA PARA ENTREVISTA

Informações sobre a entrevista:

Data: _____
Local: _____
Duração: _____
Identificador para o entrevistado: _____
Sexo: _____
Idade: _____
Tempo de docência: _____
Área de atuação na escola: _____
Formação: _____

Perguntas

- 1) Quantos alunos alunos, em média, você atende?
- 2) Que diferentes culturas você identifica nas salas de aula em que você trabalha?
- 3) Quantos alunos de diferentes nacionalidades você têm? Quais são essas nacionalidades e que línguas eles falam?
- 4) Há quanto tempo você dá aula para alunos estrangeiros? Você notou algum aumento ou diminuição do número de alunos estrangeiros nos últimos anos nessa escola?
- 5) Como é o desempenho escolar desses alunos?
- 6) Como você se sente em relação a esses alunos estrangeiros?
- 7) Você já recebeu algum tipo de formação para trabalhar com alunos estrangeiros? Você acha necessário?
- 8) Você já teve que fazer alguma alteração na sua aula para atender a algum desses alunos? Qual?
- 9) Você nota alguma diferença de comportamento desses alunos estrangeiros em relação aos demais? Qual?
- 10) Você identifica algum problema em relação à presença desses alunos em sala de aula? Que tipo?



ANEXO B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado (a) participante:

Sou estudante do curso de Mestrado em Educação no Programa de Pós-graduação da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul -PUCRS. Estou realizando uma pesquisa sob supervisão do professor Dr. Alexandre Anselmo Guilherme, cujo objetivo é analisar as perspectivas dos professores que trabalham com alunos imigrantes.

Sua participação envolve uma entrevista, que será gravada se assim você permitir, e que tem a duração relativa ao seu tempo de disponibilidade para responder as questões postas.

A participação neste estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, tem absoluta liberdade de fazê-lo.

Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo(a).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pelo(s) pesquisador(es) através dos seguintes números de telefone: (51) 982147995 e (51) 997179461 (orientanda), (51) 981438288 (orientador) ou pelo endereço da PUCRS: Av. Ipiranga 6681, Prédio 11 – Sala 939, Porto Alegre/RS – Brasil – CEP 90619-900.

Atenciosamente

Mirian do Nascimento Batista Pires
Matrícula: 19191232-8
E-mail: mirian.nasbat@gmail.com

Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme
E-mail: alexandre.guilherme@pucrs.br

Porto Alegre, _____, 2020.

Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.

Nome do participante

Assinatura do participante

_____ 2020.

ANEXO C – Tabela de registros para migrantes segundo país de nascimento (2010-2018)

Tabela 5 – Número de registros para migrantes de longo termo, por ano de entrada, segundo principais países de nascimento, Brasil (2010-2018).

Principais países de nascimento	Ano de entrada										
	Até 2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Ignorado	Total
Total	212.245	38.763	43.888	67.854	74.476	70.621	67.812	65.623	63.703	163	705.148
REPUBLICA DO HAITI	401	2.652	4.467	14.740	20.392	20.547	20.985	12.931	9.359	1	106.475
BOLIVIA	28.324	6.867	6.296	7.131	4860,000	5.065	4.695	5.052	4.305	3	72.598
VENEZUELA	2.084	302	304	391	655	1.036	2.713	10.410	25.192	4	43.091
COLOMBIA	5.162	909	1.673	3.730	4.087	5.227	6.125	7.156	4.914	19	39.002
ARGENTINA	15.116	1.673	2.089	2.671	3.683	3.569	3.761	3.287	1.589	-	37.438
REPUBLICA POPULAR DA CHINA	14.256	2.881	2.466	3.016	3.306	3.042	2.438	2.456	1.461	8	35.330
PORTUGAL	13.937	2.070	2.812	3.297	2.805	1.988	1.293	804	467	3	29.476
PERU	9.294	1.224	2.220	2.164	2.653	2.579	2.435	2.217	1.665	11	26.462
PARAGUAI	9.181	1.653	2.108	2.295	2.755	2.565	1.971	1.918	1.480	4	25.930
CUBA	1.935	169	166	4.993	5.752	1.729	4.031	4.962	1.148	2	24.887
ITALIA	9.950	1.597	1.986	2.045	2.174	1.821	1.268	915	442	2	22.200
URUGUAI	7.525	685	792	1.047	1.296	1.687	1.705	1.976	3.607	20	20.340
ESTADOS UNIDOS DA AMERICA	9.701	1.203	1.262	1.346	1.207	1.182	993	811	665	5	18.375
FRANCA	7.494	904	1.078	1.434	1.416	1.384	1.093	841	535	4	16.183
ESPANHA	5.563	1.051	1.457	2.068	1.660	1.299	842	510	348	3	14.801
ALEMANHA	6.820	865	859	892	770	776	576	453	342	10	12.363
JAPAO	5.586	658	681	837	801	863	804	705	674	11	11.620
CHILE	4.699	599	822	775	941	885	939	850	649	2	11.161
COREIA DO SUL	3.848	669	500	740	1.085	1.321	535	448	375	2	9.523
ANGOLA	3.272	308	363	402	575	1.066	1.070	437	189	-	7.682
OUTROS PAÍSES	48.089	9.822	9.487	11.840	11.603	10.990	7.540	6.484	4.297	49	120.201
Não Informado	8	2	-	-	-	-	-	-	-	-	10

Fonte: Relatório Anual OBMigra, 2019, p. 83.

ANEXO D – Quadro de dissertações do EC

Figura 17 – Quadro das Dissertações publicadas no Brasil sobre Diversidade Cultural e Educação

Ano	Título	Autor	Instituição	Estado
2005	Educação e diversidade étnico-cultural: a inserção de crianças negras brasileiras e de crianças angolanas no espaço da escola	COELHO, Marciele Nazaré	UNICAMP	SP
2007	Pluralidade Cultural: Limites e Possibilidades na prática pedagógica	LIMA, Eliane Brito de	UEPB	PB
2008	Educação escolar em um contexto plural: políticas de reconhecimento e prática pedagógica em uma escola em Boa Vista/RR	NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreira do	UFPE	PE
2010	O ensino de português para crianças estrangeiras: reflexões sobre um fazer docente	ALMEIDA, Cibele Lucena de	UFRN	RN
2010	Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo	MAGALHÃES, Giovana Mode	USP	SP
2010	CAIC- A Construção de uma escola na fronteira Brasil-Bolívia	JAIME, Cleber Santos	UFMS	MS
2012	O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito	WALDMAN, Tatiana Chang	USP	SP
2014	Interculturalidade na educação brasileira: a inserção de bolivianos em escolas públicas paulistanas	GONÇALVES, Ana Lucia Novaes	UNINOVE	SP
2014	Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na Fronteira Brasil Paraguai	MAFFEZZOLLI, Graziela	UFGD	MS
2015	Imigrantes e nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula	SOARES, Cibele de Faria e	PUCSP	SP
2015	Diversidade cultural e interculturalidade: desafios de escolas públicas na Fronteira Brasil Paraguai	SILVA, Sandrina Rodrigues da	PUC Goiás	GO
2015	Um encontro sociocultural em contexto migratório :os sentidos da diversidade cultural em escola pública de Brusque, Santa Catarina (SC)	MAFFEZZOLLI, Graziela	FURB	SC
2016	A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)	ROSA, Edina dos Santos	PUCSP	SP
2016	Relações interculturais no espaço escolar : estudo etnográfico de alunos bolivianos na rede pública de ensino paulistana	SILVA, Janaina	UFABC	SP
2018	Formação de professores para relações étnico-raciais no contexto de uma escola com estudantes bolivianos	SANTOS, Elisângela Nogueira	PUCSP	SP
2019	A inclusão de imigrantes na educação básica de Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon	SILVA, Lucas Rech da	PUCRS	RS
2019	Multiculturalismo no Bom Retiro (SP): o caso do colégio de Santa Inês	MELLO, Isabella Delcorso Cury de	UNINOVE	SP

Fonte: O autor (2021).

ANEXO E – Quadro de teses do EC

Figura 18 – Quadro das Teses publicadas no Brasil sobre Diversidade Cultural e Educação

Ano	Título	Autor	Instituição	Estado
2016	Imigração e alfabetização: alunos bolivianos no município de Guarulhos	MOLINARI, Simone Garbi Santana	PUCSP	SP
2018	Ensino de Língua Portuguesa: inserção linguística de estrangeiros no ensino médio oficial brasileiro	SALINO, Emerson	PUCSP	SP
2019	Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo	OLIVEIRA, Leila Maria de	PUCSP	SP

Fonte: O autor (2020).

ANEXO F – Quadro de artigos do EC

Figura 19 – Quadro dos Artigos publicados no Brasil sobre Diversidade Cultural e Educação

Ano	Título	Autor	Publicação	Qualis
2012	Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação	Giovanna Modé Magalhães; Flávia Schilling	Pro-posições	A1
2015	A produção científica sobre imigração e educação no Brasil: análise historiográfica das instituições escolares étnicas	Vera Lucia Martiniak	Revista História Sociedade e Educação no Brasil	B1
2016	O acesso à educação aos imigrantes haitianos em uma escola pública de Arroio do Meio	Alice Krämer Iorra Schmidt, Marta Luisa Piccinini, Márcia Solange Volkmer	Revista Signos	B4
2017	Paradoxos na educação: inserção e alteridade de imigrantes nas relações escolares	Maura Pardini Bicudo Vêras	E-Curriculum	A2
2017	A educação em Direitos Humanos como instrumento de combate do trabalho escravo de imigrantes bolivianos no Brasil	Leonardo Victorio da Silva, Ana Paula Correia de Araújo, Bruno Marini	Revista Geo-Pantanal	B4
2018	Educação de Jovens e Adultos e acolhimento de imigrantes em Porto Alegre, Brasil: um relato de experiência com oficinas em aula plurilíngue	Silva, Rodrigo; Bulla, Gabriela; Lucena, Júlia; Silva, Leandro; Araujo, Matheus	Revista Lusófona de Educação	A1
2018	A imigração haitiana no estado de Minas Gerais: um estudo sobre políticas de educação inclusiva para imigrantes haitianos no município de Contagem	Marina Aparecida Pimenta da Cruz Correa, Valquiria Almeida	Revista Pensar Acadêmico	B2

Fonte: O autor (2020).

ANEXO G – Flyer da pesquisa

Flyer utilizado para divulgação da pesquisa



**Perspectivas
de Professores
em Contextos de
Diversidade
Etnocultural**

**Se você é professor e tem
algum aluno imigrante
em sua(s) sala(s) de
aula, participe desta
pesquisa!**

Você pode participar através dos
contatos abaixo ou indicando qualquer
professor da rede municipal ou estadual
que seja elegível.

E-mail: mirian.pires@edu.pucrs.br
WhatsApp: (51) 982147995
Pesquisadora: Mirian Pires
Prof. Dr. Alexandre Anselmo Guilherme

 **ESCOLA DE
HUMANIDADES** 

Fonte: O autor (2020).