

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

Relaciones migratorias e interculturales en el escenario educativo en una red pública municipal em el Valle do Itajaí, SC

Priscila Caroline Dalpiaz (FURB)
Simone Riske Koch (FURB)
Maria Cecília Garcez Leme (UNA, Costa Rica)
Universidade Regional de Blumenau - FURB
Blumenau-Brasil

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa realizada para Conclusão do Curso de Pedagogia, cujo objetivo foi averiguar como os anos iniciais do Ensino Fundamental contribuem nos processos de acolhimento e inserção de crianças imigrantes. O tema surgiu por meio de inquietações sobre a escolarização precoce e homogeneizadora que tende a padronizar os estudantes. A pesquisa bibliográfica para o suporte teórico pautou-se em autores e autoras como Candau (2008), Méndez (2009), Leme (2014) e Silva (2017). A interculturalidade ilumina a análise e reflexão dos dados encontrados. Espera-se que os conhecimentos apresentados contribuam efetivamente para o desenvolvimento de experiências e práticas interculturais no campo da educação.

Palavras-chave: Educação básica; Imigração; Interculturalidade.

Resumen

Este artículo es resultado de una investigación realizada para concluir el Curso de Pedagogía, cuyo objetivo fue conocer cómo los primeros años de la escuela primaria contribuyen a los procesos de acogida e inserción de niños y niñas inmigrantes. El tema surgió por la preocupación por una escolarización precoz y homogeneizadora que lleva a estandarizar a los estudiantes. La investigación bibliográfica de apoyo teórico se basó en autores como Candau (2008), Méndez (2009), Leme (2014) y Silva (2017). La interculturalidad ilumina el análisis y la reflexión de los datos encontrados. Se espera que los conocimientos presentados contribuyan de manera efectiva al desarrollo de experiencias y prácticas interculturales en el campo de la educación.

Palabras clave: Educación Básica; Inmigración; Interculturalidad.

Introdução

Cresce a cada dia o número de pessoas que deixam seu país ou estado de origem e saem à procura de uma vida melhor. Nesta procura, pessoas e famílias partem levando consigo sonhos, crenças e costumes, e muitas vezes, crianças em idade escolar fazem parte desse processo.

Geralmente, a pessoa migrante se lança a novos territórios motivada pela busca de melhores condições de vida, tanto por conta das desigualdades sociais presentes em seu país de origem quanto pela existência de conflitos armados, crises financeiras ou ainda por catástrofes naturais, como no caso do Haiti.

O migrante vive num mundo onde a globalização dispensa fronteiras, muda parâmetros diariamente, ostenta luxos, esbanja informações, estimula consumos, gera sonhos, e, finalmente, cria expectativas de uma vida melhor. Mas na prática, este mundo de oportunidades acessível a todos, essa visão de um mundo sem fronteiras, de livre circulação e integração de povos e culturas, acaba sendo uma ideologia, que ao final do processo, exclui as pessoas e privilegia a livre circulação de bens, serviços e mercadorias.

A partir do fenômeno da globalização, intensificaram-se as conexões e relações em escala mundial, o que pode ter estimulado o processo migratório, principalmente diante da visibilidade dos países “desenvolvidos” no cenário econômico internacional. No entanto, a partir de 2008, diante da nova crise do capitalismo internacional, estes países começaram a modificar suas legislações visando restringir e dificultar ao máximo a entrada de constantes levas de imigrantes em suas fronteiras.

Seguindo um conjunto de inquietações, surgiram preocupações relacionadas com as crianças imigrantes. Como se dá a relação entre a pessoa educadora e a pessoa imigrante, que chega a um território diferente daquele que habitava, e precisa interagir com outras pessoas em um contexto de diferenças, entre as quais o idioma apresenta-se como uma barreira para essa integração.

Neste sentido, alguns questionamentos motivaram a pesquisa, mas apenas um será enfatizado neste artigo: quais os desafios que as crianças imigrantes encontram ao chegar em um novo contexto escolar? Sendo assim, o recorte desta pesquisa procura compreender como a imigração é tratada nos anos iniciais do Ensino Fundamental de uma rede pública municipal na Mesorregião do Vale do Itajaí, SC.

A pesquisa propôs refletir acerca dos movimentos migratórios no Vale do Itajaí/SC com o objetivo de averiguar se a Educação Básica, mais especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, contribui nos processos de acolhimento e inserção de crianças imigrantes. Para tanto, teve como objetivos específicos: dialogar com quatro escolas municipais que recebem crianças imigrantes nos anos iniciais da educação básica; e constatar alguns desafios educativos que a imigração gera para as crianças.

Para a elucidação deste contexto, foram pesquisadas teses e dissertações que pudessem discorrer sobre a temática, onde encontrou-se quatro pesquisas - nem todas voltadas à educação. Evidencia-se que a imigração é um tema pouco trabalhado quando relacionado à educação ou à escola. Por este motivo, busca-se nesta pesquisa apresentar um olhar direcionado às crianças imigrantes, que podem encontrar desafios no novo contexto social.

O texto possibilitará à pessoa leitora contextualizar-se brevemente sobre os processos migratórios, em seguida tratará da identidade da criança que migra e o que enfrenta nos novos contextos em que se insere. Por fim, se abordará a educação intercultural como uma possibilidade a ser praticada nas salas de aula das escolas brasileiras, pelo fato de o país possuir grande diversidade cultural.

Em seguida, serão apresentados os processos metodológicos que foram utilizados durante o percurso de produção da pesquisa, o campo empírico escolhido, como se deu a análise dos dados e os resultados alcançados. Para finalizar serão tecidas sugestões de possíveis melhorias e expectativas de acolhimento para as crianças imigrantes.

Movimentos Migratórios

A migração se caracteriza pelo movimento de pessoas entre territórios. Os processos migratórios sempre estiveram presentes na sociedade, porém se intensificaram nos últimos tempos. Esses processos se dão por motivos culturais, religiosos, econômicos, políticos, trabalhistas, forçados e controlados.

Ao partirem, as pessoas migrantes esperam que na chegada a seu destino os problemas se resolvam. São encorajados pelos chamados fatores de atração, uma espécie de “terra prometida”, e pelos fatores de impulsão, que são o distanciamento de problemas que os atingiam. Infelizmente, os fatos raramente convergem desta forma. Muitos sabem

que enfrentarão dificuldades para encontrar um bom emprego, e que não será fácil lidar com a dor de deixar seu país de origem.

Na atualidade, de certo modo as tecnologias são “facilitadoras”, pois a pessoa, a família ou o grupo que decide migrar pode ter um acesso antecipado sobre informações básicas como política, saúde, educação, qualidade de vida, e até mesmo moradia em relação ao país para onde decide ir, tornando esta ida mais segura. Mas isso não significa êxito no país que se instalará. O medo e a esperança andam juntos. O medo de perder a vida, a esperança de mudar a própria vida e de seus familiares. Como o foco principal de estudo desta pesquisa são crianças imigrantes que deixam seu país de origem junto de suas famílias em busca de melhores condições de vida, buscamos compreender melhor a criança neste processo.

O imigrante sabe que sua história de imigração não acaba quando chega a seu destino, mas que ela continuará enquanto lutar pelo reconhecimento de seus direitos. “Sua luta também tem lugar em nível interno, dada a experiência de perda de ‘seus’ conhecidos e com ‘sua terra’ a desfamiliarização e desterritorialização” (GUERRA, 2016 p.558, grifo no original). Nessa etapa, surge o processo de familiarização com dupla direcionalidade, no qual o migrante, mesmo com seu luto, desenvolve relações com a sociedade e com o “novo mundo”, o que se pode denominar de reterritorialização, “que tem lugar em dois espaços dissimiles, um físico e outro imaginado, anamnético e virtual” (GUERRA, 2016 p.559, grifos no original). Com o avanço da globalização espalhou-se um discurso de um mundo que é capaz de ser desenraizado e móvel.

A criança migrante e sua identidade

Tendo em vista que o processo de migração acontece há milhares de anos, Huayhua (2004) afirma que a pessoa que decide sair do seu país ou estado de origem para emigrar, ou é forçado a fazê-lo, leva consigo um impulso por preencher suas necessidades, tanto financeiras, quanto de qualidade de vida, que não encontra em seu lugar de origem, tendo como única solução ir em busca de uma vida melhor em outro território. Muito se tem estudado e escrito sobre o assunto, porém é pouco priorizada e comentada a presença de crianças nesse processo, e como todas essas transformações repercutem na vida delas. Cabe questionar o que acontece com estas crianças, e quais sentimentos estão envolvidos?

Nesse processo de transição, seguido da família, a escola é fundamental para que a criança possa reconstruir sua vida social modificada pela migração. Cury (2007) nos mostra que é importante ter estudos sobre o (i)migrante em idade escolar, que levam a questionar atitudes existentes nas salas de aula que ignoram as diferenças, como se os estudantes fossem seres homogêneos.

Segundo Huayhua (2004), a partir do momento em que o imigrante entra em contato com uma nova realidade social, ele vivencia o processo de socialização secundária, que são os processos posteriores à socialização primária de uma pessoa já inserida em uma cultura. A socialização primária é a primeira que a pessoa estabelece na infância, acontecendo por meio dos familiares e pessoas mais próximas à criança, com as quais ela se identifica (BERGER; LUCKMANN, 2004). Quando, na socialização secundária, o indivíduo se depara com realidades distintas das que se encontrava inserido, ele passa por um processo de ressocialização, que envolve transformações em seus valores, costumes e crenças.

Seguido da dura adaptação ao novo ambiente, encontra-se o preconceito e a discriminação, que geralmente é maior com a primeira geração de imigrantes que chega ao país, pois é esta que chega ao novo ambiente, muitas vezes com sotaque, gostos e costumes diferenciados. A diferença em relação à linguagem e os modos de vestir, por exemplo, vão se perdendo gradativamente ao longo do tempo em que o imigrante permanece no local, porém, as diferenças étnicas e culturais sempre permanecem.

Além de todo esse sofrimento, a pessoa imigrante ainda pode passar pelo processo de estigmatização, colocada como inferior aos já pertencentes ao ambiente, tornando-a indesejável. As crianças que se estigmatizam, ou são estigmatizadas geralmente se reúnem em grupos para sentirem-se melhor e cultivarem referências do passado.

As pessoas educadoras têm o desafio de conhecer a realidade de seus estudantes, assim como sua origem e cultura. O que acontece, muitas vezes, é que as diferenças presentes em sala de aula não são trabalhadas, fazendo com que isso se torne um peso para o/a professor/a, que muitas vezes não sabe como abordar o tema com a turma. Desta forma, a criança imigrante, ao invés de ser vista como possuidora de potencial de enriquecimento cultural e ampliação de repertório para as outras crianças, acaba sendo vista como problema, pois não se enquadra no padrão esperado pelos professores e pela escola (CASA-NOVA, 2005). No entanto, as crianças logo se dão conta de que, para serem

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

aceitas nesse novo contexto social, precisam ignorar sua cultura e linguagem, fazendo com que sua origem perca seu valor.

A educação brasileira entende que a língua portuguesa é homogênea, e ignora seus sotaques e dialetos. Porém, as migrações internas promovem miscigenação envolvendo as diferentes etnias e cores de pele presentes no território brasileiro. O que acontece, muitas vezes, é que não se reconhecem ou não se aceitam as diversidades. A escola busca ensinar a língua portuguesa formal, causando nos (i)migrantes a impressão de que seu modo de falar e escrever são errados. Posicionamentos como esse fazem com que as crianças i(migrantes) se sintam inferiores e inoportunas. O preconceito pode estar disfarçado de diversas formas, como no humor, na humilhação pela forma de falar e pela forma de se vestir (CASA-NOVA, 2005).

Deste modo, faz-se necessário repensar as práticas episte(metodológicas da educação, e neste lugar a interculturalidade toma assento.

Imigração e educação: desafios interculturais

Desenvolver uma educação intercultural, para muitas pessoas educadoras, ainda é algo distante de suas possibilidades. A escola é um espaço que ainda não está totalmente preparado para a inserção e acolhimento da criança imigrante, pois, muitas vezes, é um espaço onde se revelam desigualdades sociais e culturais. Mas, ao mesmo tempo, a escola é o ponto chave para quebrar esses paradigmas e preconceitos, preparando o estudante para a convivência com o Outro em sua totalidade, respeitando-o (COLOMBO, 2002). A educação intercultural deve ser vista como uma oportunidade de enriquecimento e crescimento pessoal e coletivo.

Temáticas voltadas para práticas educacionais baseadas na interculturalidade estão sendo cada vez mais estudadas nos últimos anos. Esta é uma necessidade para superar as práticas desenvolvidas durante o percurso formativo de crianças e adolescentes, as quais, muitas vezes, se conduzem por caminhos homogeneizadores que desconsideram a diversidade presente nos povos que compõem o meio social no qual a escola ou as pessoas educandas estão inseridas (LEME, 2014).

Atualmente temos uma ampla literatura e enfoques diferentes que discorrem sobre o significado da palavra *interculturalidade* e do termo *educação intercultural*. Ansión (2000) nos diz que interculturalidade não é apenas respeitar o outro em sua singularidade, ou

reconhecer a diversidade cultural, mas também proporcionar ativamente relações entre grupos socioculturais. A interculturalidade busca, no contato com o outro, aprender e mudar. Seguindo uma mesma perspectiva, Tubino (2005), afirma que a interculturalidade vem com o objetivo de um discurso, que surge para criar condições de diálogos entre sujeitos de diversas culturas. Procura propor diálogos em respeito à diversidade, como fortalecimento da identidade étnica e cultural.

José Méndez (2009), a partir de Teresa Aguado, destaca três paradigmas educativos que discutem as diferenças culturais.

Figura 01: Três paradigmas diferenças culturais



Fonte: Elaborado pela autora a partir de Méndez (2009).

O primeiro é o radical, que leva em conta a meta da escola como controle social. Essa perspectiva busca mudar a escola de forma a aumentar a conscientização diante das exigências do sistema capitalista, e realizar mudanças no sistema econômico capitalista. O segundo paradigma é o multicultural que “defende e promove o pluralismo cultural” (MÉNDEZ, 2009, p. 97). Objetiva-se um currículo integrado baseado na inclusão, que a escola respeite as diversas culturas que nela existem por meio de programas que permitam refletir sobre esses diferentes grupos. Por fim, há o paradigma linguístico, que “defende a utilização da língua materna e a aplicação de programas específicos para a aprendizagem da segunda língua” (MÉNDEZ, 2009 p. 97).

É possível desenvolver práticas interculturais em todos os espaços do ambiente educativo no qual se possa haver uma interlocução, ou seja, diálogo verdadeiro entre as diferenças. O que acontece, muitas vezes, é que o ambiente escolar não favorece essa possibilidade de conversa, por ser direcionado apenas a algumas vozes específicas, omitindo outras (MÉNDEZ, 2009).

Ainda, segundo Méndez (2009), as ações educativas estão relacionadas com os acontecimentos da história e da vida. Hoje, devemos reconhecer que a educação está inserida, sobretudo, em um contexto de globalização neoliberal¹. Dessa forma, por um lado

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

se encontra a acumulação e o capital e, por outro, as resistências que esse movimento gera. Diante disso, o autor ainda afirma que “toda proposta educativa é ‘respectiva’ e ‘referencial’, quer dizer, faz referência e se constrói referente a um contexto concreto para transformá-lo ou para mantê-lo” (MÉNDEZ, 2009, p. 103, grifo no original).

A educação intercultural é uma alternativa, é orientada a superar a exclusão durante os processos de formação. Busca promover espaços de criação onde se possa pensar o diálogo fazendo uso dele mesmo. Para Méndez (2009), a educação deve ser um misto de várias vozes.

Nos contextos em que há presença de multiculturas, o desafio para as práticas educativas é de construir diálogos entre essas culturas, sempre evidenciando e retomando os acontecimentos ocorridos na história, responsáveis pelas diferenças socioculturais. De acordo com Leme (2014, p. 79, tradução nossa):

A meta da educação intercultural é a promoção da convivência em espaços multiculturais, onde se compartilham saberes, fazeres, valores, sabedorias, sempre no âmbito do respeito à legitimidade de cada cultura. Esses espaços pressupõem uma atitude dialógica, entendendo que a riqueza humana se expressa na diversidade.

As culturas podem relacionar-se entre si sem que haja uma ameaça às suas identidades, pois a identidade cultural se constrói e se estabelece por meio de interações, ou seja, é um processo inacabado que vai se elaborando a partir da troca de experiências (BECKA, 2010).

“A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente mais confortável com a homogeneização e padronização” (CANDAU, 2008, p. 16). Com isso, enfrentar as multiculturalidades presentes em sala de aula, abrindo espaços para as diversidades e proporcionando um cruzamento de culturas, constitui um desafio que a escola deve enfrentar.

Afinal,

É sabido que, apresentando heterogeneidade notável em sua composição populacional, o Brasil desconhece a si mesmo. Na relação do país consigo mesmo é comum prevalecer em vários estereótipos, tanto regionais quanto em relação a grupos étnicos, sociais e culturais. Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. O país evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por “mitos” que veiculavam uma imagem de um

Brasil homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de sua suposta “democracia racial”. (BRASIL, 1997, p. 20).

Portanto, as questões culturais não podem ser ignoradas pelas pessoas educadoras, visto que a escola pode se distanciar cada dia mais das diversidades, inquietudes e pensamentos de crianças e adolescentes presentes em um mundo multicultural cercado de diferenças.

Para que a escola se aproxime cada vez mais das crianças e adolescentes, é preciso que deixe de lado as práticas tradicionais e conservadoras que vem reproduzindo durante anos, e dar espaço para o desenvolvimento de novas tecnologias e formas de ensinar (CANDAUI, 2014).

Outro desafio para a educação é ser capaz de perceber as multiculturalidades presentes em sala de aula, tendo um olhar direcionado e sensível para as diferenças, levando em conta que as diversidades existentes são formas de enriquecimento cultural do ser humano. Sendo assim, deve-se buscar desenvolver práticas em que ocorram diálogos entre os estudantes a fim de (re)conhecer o Outro e, a partir disto, respeitá-lo em sua legítima diversidade.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa realidade é qualitativa (GOLDENBERG, 2004), cujo foco principal é a compreensão de uma organização e/ou grupos sociais. Quanto à abordagem, classifica-se como pesquisa social, que, segundo Minayo (2001), busca estudar pessoas e grupos que vivem e convivem diante de uma ação de interação social. Essas pessoas e grupos vivem dentro da história investigada e, para geração de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com dez (10) crianças imigrantes de origem haitiana. Para fins de garantia da identidade das pessoas envolvidas, utilizamos a letra C para crianças estudantes.

As entrevistas foram elaboradas com 19 perguntas, abertas e fechadas, que foram respondidas por seis (06) meninas com idade entre oito (08) e quatorze (14) anos, e quatro (04) meninos com idade entre oito (08) e treze (13) anos.

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

Quadro 1 - Caracterização das crianças imigrantes

CRIANÇA	IDADE	GÊNERO	ANO DE CHEGADA	TEMPO NA ESCOLA	NACIONALIDADE
C1	11	F	2015	2 anos	Haitiana
C2	11	M	2014	3 anos	Haitiana
C3	9	M	2016	1 ano	Haitiana
C4	8	F	2014	3 anos	Haitiana
C5	8	M	2014	3 anos	Haitiana
C6	11	F	2014	3 anos	Haitiana
C7	10	F	2016	Uma semana.	Haitiana
C8	14	F	2017	1 dia	Haitiana
C9	11	F	2016	1 ano	Haitiana
C10	13	M	2015	2 anos	Haitiano

Fonte: Dados da pesquisadora, primavera de 2017.

As entrevistas com regentes de turmas foram realizadas somente com profissionais mulheres, pois não havia homens atuando como regentes de turmas com crianças imigrantes.

Entre as explicações para a feminização do magistério, existem as concepções conservadoras pautadas pela ideia de “vocação”. As mulheres, portanto, seriam levadas à profissão docente por conta da sua “natureza”, propensa à manutenção das relações humanas e as práticas do cuidado. São explicações naturalistas, fundamentadas no determinismo biológico que tanto contribui para retrocessos sociais (SENKEVICS, 2011, grifo no original).

A idade das mulheres entrevistadas varia entre trinta e dois (32) e quarenta e seis (46) anos. A atuação profissional nos anos iniciais varia entre dois (02) e vinte (20) anos, sendo que apenas uma (01) das entrevistadas já havia trabalhado com crianças imigrantes em anos anteriores. Para outras três (03), é a primeira experiência com crianças imigrantes. Este último dado demonstra quão urgente e necessária são a orientação e formação específica para atender e acolher as crianças imigrantes, uma vez que o cotidiano escolar marcado pela presença só de crianças do município não corresponde à realidade atual, ou seja, o cotidiano escolar encontra-se em processo de mudança.

Após a realização, transcrição e leitura reflexiva, as entrevistas foram organizadas por categorias, de acordo com os aspectos mais relevantes encontrados, como: Motivações

e condições do processo migratório; Educação; Documentação; Idioma; Formação docente. Porém neste artigo será discorrido apenas sobre a categoria idioma. É importante destacar que na transcrição mantivemos a fala das crianças entrevistadas, sem ajustes com a língua portuguesa oficial. Neste artigo apresentaremos apenas a categoria que se refere ao idioma.

Idioma

Essa categoria evidencia como o idioma é ponto chave para o acolhimento das crianças imigrantes na educação básica. Diante das falas registradas durante as entrevistas, pode-se notar que o idioma é um dos maiores desafios para todos os indivíduos da escola. Em resposta à pergunta: O que foi mais difícil para você quando começou a estudar aqui? As crianças disseram:

C1 - *“Quando eu cheguei eu tive dificuldade com a língua”.*

C3 - *“Fala”. Falar? “Fara o português, e eu não entendi o que o professor tá falando”.*

C6 - *“Foi entender o que as professoras falavam nas atividades, no terceiro ano”.*

C7 - *“Entende o que a professora está falando, yo no podo falar, yo no entende”.*

C10 - *“Pra falar a língua é muito difícil”.*

Todas as crianças imigrantes entrevistadas falam outro idioma em casa com sua família. Comunicam-se com as pessoas que convivem em seu meio familiar predominantemente pelo conhecido crioulo haitiano, ou créole, um dialeto do país do qual grande parte da população é adepta. Outra língua oficial do Haiti é o francês, que algumas crianças destacaram como uma língua através da qual também se comunicam. Outras até comentaram que dominam o inglês e o espanhol. Nota-se, a partir dos dados produzidos referentes ao idioma que as crianças usaram para se comunicar durante as entrevistas e entre elas, que possuem domínio sobre as línguas estrangeiras.

O idioma é um obstáculo para a inserção do imigrante. O idioma de origem acaba limitando o aprendizado do novo idioma, o que aumenta sua dificuldade em condição de imigrante, deixando-o mais vulnerável à discriminação. A aprendizagem de uma nova língua é fundamental para sua integração com o meio social. “Se a língua é importante ferramenta de transmissão e construção cultural - que condiciona os mesmos processos de produção e

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

subjetividade - a diversidade cultural pode acontecer inclusive com homogeneidade linguística” (MÉNDEZ, 2009, p.101).

O fato de os educadores não estarem preparados para lidar com a questão idiomática se caracteriza como uma lacuna. Dessa forma, gostaria de chamar atenção para a formação inicial de profissionais que atuam não só nos anos iniciais com a alfabetização e letramento, mas sim, todos os profissionais que atuam nas salas de aula. As falas das crianças representam a necessidade de um currículo de formação inicial pensado na aprendizagem de um novo idioma, bem como na educação intercultural.

Quando perguntado às pessoas educadoras se existe alguma dificuldade para que a criança imigrante seja integrada no contexto da turma e da escola, e se existe, qual é a dificuldade, obteve-se como resposta:

E1 - “A gente tem dificuldade assim, por exemplo, os pais não sabem, não falam a língua, então não conseguem ajudar a estudar, e, eu acho crueldade quando a gente pede né, “cêis tem que ajudar em casa”, né, é crueldade. A gente teve uma conversa com o pai de um aluno que ele disse que a irmã, por exemplo, ela não queria falar o português, né, e aí é confuso, porque a gente fala tanto manter a tradição, manter os hábitos, e aí a gente chega aqui e diz assim óh, “a gente não quer que cê fale na sua língua”. Apesar da gente saber da necessidade, da gente falar pra eles, explicar que eles tão num lugar diferente né. Mas... E, eu realmente fiquei na dúvida assim porque, a princípio eu pensei em fazer um trabalho de que ele ensinasse a língua, os dois né ensinassem a língua pra gente, aí depois eu fiquei pensando, nossa aí eles vão querer ficar falando crioulo né, e eu tenho que forçá-los a fala o português. Eles falam o crioulo e o francês. A gente recebeu um material assim pra ajudar, mas que assim não tem as palavras que a gente precisa, e aí a gente não sabe direito como pronúncia, e no fim pronúncia errado, ainda bem que tem a uma criança haitiana que domina o português na sala. E é bem, engraçado assim, no fim nem usei mais porque não adiantava” (SIC).

E1 - “A menina haitiana já tem a fala, então ela já se virava muito bem, aliás, muito melhor que muitos alunos que já tinham a fala. E ele eu fui deixando ele se adaptando é, a língua primeiro. Então eu fui deixando ele em sala, eu ficava, te confesso que eu ficava meia apreensiva sim, mas eu percebia que ele aos poucos ia, foi se integrando e se entendendo. [...] Eu permito que ele coloque as coisas do jeito dele, usando a linguagem dele, mas ele já, agora ele já se integrou assim. Demorou assim uns seis meses assim até ele conseguir entender bem. [...] É, ele perdeu um pouquinho né, ele perdeu um pouquinho de tudo, em termos de escola por dificuldade da língua, então se tivesse uma forma de ele, de ter um trabalho pra ajudá-lo nessa questão seria melhor, sem sombra de dúvidas. Eles seriam mais acolhidos, [...] né, não por culpa da escola, né, mas pelo contexto todo assim, pela toda dificuldade” (SIC).

O menino citado pela educadora mora no Brasil há apenas um ano, e ainda possui bastante dificuldade na fala. A pesquisadora também teve dificuldades durante a entrevista, sendo por vezes necessário repetir e explicar o sentido das perguntas para que ele conseguisse responder.

E3 - “Bom, no início foi mais difícil assim, porque eles chegam, como se diz, o idioma é diferente, é outra cultura, então assim, até você, até o nome, até na maneira como você vai pronunciar o nome né, assim você fica, meu Deus. [...] No início uma dificuldade era a língua né porque até pronunciar o nome, aí quando se vai na roda de conversa quando vai falar da família, por curiosidade a gente acaba querendo saber o nome né, eu quero saber como é o nome desse pessoal, e aí são tantas palavras diferentes que eles trazem, se você me pedir alguma eu não sei pronunciar, por que é bem diferente” (SIC).

Segundo Luhmann (1992), a língua serve como elemento de comunicação e conscientização sobre a identidade. Portanto, para que o sujeito imigrante seja inserido de forma acolhedora em seu novo meio social, a comunicação e a utilização do idioma são fundamentais. Stoessel (2002) salienta que os imigrantes se concentram em lugares onde há pessoas que pronunciam seu idioma de origem e o idioma de destino, buscando manter uma relação com suas origens a fim de conservá-las.

Diante dos relatos e falas das pessoas entrevistadas, percebe-se que existe dificuldade com relação ao idioma, tanto para as crianças imigrantes quanto para as pessoas educadoras e gestoras, além da comunidade escolar.

O relato das educadoras indica que as crianças imigrantes tardam, em média, de seis a oito meses para se apropriarem da língua portuguesa. Este é um longo processo considerando o ano letivo, pois a criança pode perder de 60% a 80% das aulas apenas por não compreender o idioma. No entanto, as entrevistas também indicaram que a maioria dessas crianças mostra interesse por estudar, bem como curiosidade e vontade.

É evidente a riqueza da diversidade cultural presente nas salas de aula, o que indica a necessidade de formação para a implementação de processos educativos interculturais. Conforme Matos e Permisan (2016, p. 1096):

Entendemos que uma formação baseada nos princípios da educação intercultural é essencial para que os professores possam desenvolver estratégias que promovam um ambiente aberto à diversidade que seja um elemento na luta contra uma escola e sociedade excludentes, nas quais se

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

encontram inseridos os migrantes, em que a adaptação linguística pode ser um obstáculo à integração.

Ao pensar a educação intercultural em termos de uma integração democrática, pode-se concebê-la como uma educação que valoriza e respeita as singularidades e especificidades e reconhece a importância dos saberes de cada grupo e suas línguas maternas (GONZALES, 2012).

Considerações finais

Com o objetivo de averiguar se a Educação Básica, mais especificamente os anos iniciais do Ensino Fundamental, contribuem nos processos de acolhimento e inserção das crianças imigrantes, fez-se um breve percurso ao longo dos fatores que desencadeiam os processos de migração. Seguiu-se o percurso iniciando a ida ao campo de estudo para entrevistar estudantes imigrantes e educadoras. Por fim, desenvolveu-se uma análise da realidade encontrada nas quatro escolas de uma Rede Pública Municipal da Mesorregião do Vale do Itajaí, SC.

As diversidades presentes em território brasileiro foram ignoradas por muito tempo, e a escola foi responsável por grande parte desse silenciamento. A educação era usada como meio de controle social, substituindo as medidas que puniam as crianças por um regime controlador, homogeneizador, reprodutora e basicamente transmissora. O perigo que reside nesse tipo de educação é o de formar pessoas submissas e adaptáveis.

Quando o educador é capaz de perceber dentro da sala de aula as diversidades étnicas, culturais, sociais, econômicas, de gênero e religiosas, por exemplo, deve buscar desenvolver práticas voltadas ao respeito, à interculturalidade e ao diálogo. Nesse sentido, é muito desejável desenvolver discussões acerca da realidade de cada estudante, a fim de que se tornem atores do discurso. É de suma importância reconhecer a singularidade de cada um, com suas crenças, valores e costumes e implementar práticas educativas interculturais, para conhecer e compreender as diferenças, o que ajuda a superar os estereótipos e preconceitos. Conviver com o diferente no enriquece culturalmente.

A educação pode criar formas de mediação capazes de dar vez e voz a todos, desenvolver a autoconfiança para que sejam capazes de se sentirem protagonistas da própria formação, sentindo-se de fato pessoas ativas e não objetos a serem manipulados por uma educação que visa a mercadoria e não a vida. Isso se dá quando pessoas

educadoras promovem a educação intercultural, que acontece por meio de diálogo, troca de experiências e respeito às diversidades e ao diferente.

A escola pode e deve ser um espaço para todas as vozes presentes. Reconhecer, respeitar, promover, ouvir e valorizar a diversidade das vozes é vital para que ocorra diálogo intercultural. A educação só será capaz de tornar as pessoas mais humanas, se ela mesma se permitir ser um concerto de muitas vozes, em que as diversidades não sejam vistas como ameaças, e sim como construção e enriquecimento cultural (MÉNDEZ, 2009).

É preciso destacar que não há uma única forma de se pensar a educação, e que cada uma delas tem sua fundamentação. É importante reconhecer que as práticas afetam as pessoas envolvidas no processo educativo e a sociedade como um todo. Assim, a educação assume relevância para o meio social onde se insere e pode contribuir para a superação dos desafios atuais relacionados com os processos migratórios.

Referências

ANSION, Juan. **Educar en la interculturalidad**. Páginas 165, Vol. XXV. Lima: outubro, 2000.

BECKA, Michelle. **Interculturalismo no pensamento de Raúl Fonet-Betancourt**. Tradução de Benno Dischinger. – São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. **A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento**. 24ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas. **Educação** (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2014. Disponível em: <
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003/10923>>. Acesso em: 17 set. 2017.

CASA-NOVA, Maria José. (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanços e perspectivas. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n 4777, p, 181-2016, abr/jun. 2005.

COLOMBO, Enzo. Molto piú che stranieri, molto piú che italiani, Modi diversi de guardare ai destini dei figli di immigrati in un contesto de crescente globalizzazione. **Mondi Migranti**, n. 1, p. 63-85, 2002.

Relações migratórias e interculturais no cenário educacional em uma rede pública municipal no Vale do Itajaí, SC

CURY, Daniel Lemos. A construção da identidade em alunos migrantes na sala de aula. Língua, literatura e ensino. Campinas: Unicamp. In: **4° SePeG - Seminário de Pesquisas da Graduação**. v. 02, 199-203. mai. 2007.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Editora Record: São Paulo, 2004.

GONZALES, José Marin. Exclusão social e práticas inclusivas: **Estudos de Caso da América Latina e Europa**. A questão cigana no contexto Europeu: entre a democracia formal, declarativa de princípios e de direitos e políticas públicas aplicadas na realidade social. Roberto Jarry Richardson (Organizador). - João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012. 448p.

GUERRA, Jorge E. Castillo. **Mobilidade humana e transformações teológicas**. In: SIDEKUM, Antônio; WOLKMER, Antônio C; RADAELLI, Samuel M. Enciclopédia Latino-americana dos Direitos Humanos. Blumenau: Edifurb, Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2016. p. 557-568.

HUAYHUA, Gladys. **Adolescentes peruanos em São Paulo: a construção da identidade e as estratégias de adaptação no processo de aculturação**. In: Psicologia e/imigração e cultura. DEBIAGGI, S.; PAIVA, G (Orgs). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LEME, Maria Cecília Garcez. **Desafíos didácticos para la enseñanza religiosa. Descubriendo caminos hacia una educación para la vida**. 1. ed. San José: Sebila, 2014. v. 300. 173p.

LUHMANN, Niklas. **The concept of society**. Thesis Eleven, Australia, n. 31, 1992.

MATOS, Doris Cristina Vicente da Silva; PERMISÁN, Cristina Goenechea. Educação intercultural e formação de professores em contexto espanhol para alunos imigrantes. **Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 4, p. 1093-1108, out./dez. 2016.

MÉNDEZ, José Mario Méndez. **Educação intercultural e justiça cultural**. Traduzido por Antonio Sidekum. - São Leopoldo: Nova Harmonia, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

SENKEVICS, Adriano. A feminização do magistério: considerações iniciais. **Ensaio de Gênero**. 05 dez. 2011. Disponível em: <https://ensaiosdegenero.wordpress.com/2011/12/05/a-feminizacao-do-magisterio/>. Acesso em: 25 set. 2017.

STOESSEL, S. Role of social networks in language maintenance and shift. **International Journal of the Sociology of Language**, Berlin, n. 153, p. 93-131, 2002.

TUBINO, F. **Lineamientos para el tratamiento de la interculturalidad en el sistema educativo peruano**. Lima: mimeo, 2005.

Nota

ⁱ Regime de acumulação do capital mais intenso, que por um lado, busca libertar o capital dos vínculos sociais e políticos, e de outro, submeter a sociedade em geral a um sistema de valor.

Sobre as autoras

Priscila Caroline Dalpiaz

Mestranda em Educação pelo programa de Pós-Graduação da Universidade Regional de Blumenau/FURB, na Linha de Pesquisa Formação de Professores, políticas e práticas educativas. Integrante do grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior- GEPES. Graduada em Pedagogia pela mesma universidade (2017). Possui especialização em Ludopedagogia e Arte na Educação Infantil e Anos Iniciais: Perspectivas Pedagógicas, pela Faculdade Guilherme Guimbala (2019).

E-mail: pcdalpiaz@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4574-7805>

Simone Riske Koch

Possui graduação em Ciências da Religião - Licenciatura em Ensino Religioso (2000) e Pedagogia (2002), especialização em Fundamentos e Metodologia do Ensino Religioso, Mestrado em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau - FURB (2006), doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional da FURB. Professora na FURB e pesquisadora no Grupo de Pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento (GPEAD/FURB).

E-mail: srkocho6@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3704-267>

Maria Cecília Garcez Leme

Possui graduação em Pedagogia pela Pontifícia Universidade de São Paulo (1997), mestrado em Educação pela Universidade de São Paulo (2004), mestrado em Teologia pela Universidad Nacional de Costa Rica (2011) e doutorado em Desenvolvimento Regional pela Universidade Regional de Blumenau (2019). É professora na Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión da Universidad Nacional, Costa Rica. É integrante do grupo de pesquisa Ethos, Alteridade e Desenvolvimento da Fundação Universidade Regional de Blumenau.

E-mail: cecilia.leme.garcez@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5709-4093>

Recebido em: 30/07/2021

Aceito para publicação em: 23/08/2021