

TERRITÓRIO DO SIGNIFICADO: A CULTURA BOLIVIANA E A INTERCULTURALIDADE NA REDE MUNICIPAL DE SÃO PAULO

Francione Oliveira
Carvalho*

*Doutor e Mestre no Programa Interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Realizou estágio de Pós-Doutorado no departamento de História da Universidade de São Paulo. Pesquisador e Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades no Diversitas (FFLCH/USP). Professor titular nas Licenciaturas em História e Pedagogia do Centro Universitário Estácio Uniradial de SP.

Desde a implementação do Mercosul vemos o fluxo de imigrantes sul-americanos aumentar tanto nas regiões de fronteira como nas grandes cidades brasileiras, caso da capital paulista. A globalização das sociedades contemporâneas também ressignifica o sentido da cidadania, pois as cidades tornam-se palimpsestos de referências e pertencimentos. Diferentes possibilidades de ser passam a conviver no mesmo território, abrindo fendas para a problematização sobre o próprio

conceito de território, que deixa de ficar encerrado no espaço físico. Ao produzir significados a partir do espaço, os homens produzem cultura, identidade e estabelecem um campo de poder. Podemos nomear um “território do significado” (CARVALHO, 2011), que indo além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço, dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos. Este artigo resultado da pesquisa de Pós-Doutoramento no Diversitas Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP sob a supervisão da Prof^a Dr^a Zilda Márcia Grícoli Iokoi traz uma reflexão sobre a presença dos alunos estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo, com destaque para os de origem boliviana matriculados na EMEF Infante Dom Henrique, localizada no bairro do Pari. Durante 16 meses o pesquisador acompanhou o cotidiano da escola e participou do Projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, que nesse texto é apresentado e discutido.

Para os seus defensores, a globalização no plano econômico é um processo de desfazer fronteiras, de pensar o mundo como um todo comunicável por regras e práticas comuns, que devem ser adotadas por todos, indistintamente. Candau (2008) e Santos (1994) acreditam que a ideia de que a globalização, ao reorganizar os países dentro de um conjunto de postulados e objetivos, transformaria cidadãos locais em cidadãos planetários, fazendo com que as expressões particulares fossem substituídas por linhagens gerais, homogeneizando indivíduos

e grupos, não têm sido comprovadas pelos estudos empíricos referentes às mais diversas práticas sociais.

A cultura, não sendo um fenômeno estático, se modifica e sofre influências muito diversas. Acreditamos ser difícil afirmar que nas sociedades contemporâneas existem culturas “puras”. Os processos de hibridização cultural são cada vez mais intensos, ao mesmo tempo em que é cada vez mais forte a preocupação de cientistas sociais e antropólogos com o estudo destas realidades. “De acordo com esta perspectiva, o encontro entre culturas não implica necessariamente em exclusão, uma vez que, no processo de hibridização cultural, diferentes misturas culturais se interpenetram” (Candau, 2008, p.78). A cultura de cada povo, mesmo considerando a hibridização presente em maior ou menor grau, processa as informações recebidas de forma diferente.

No entanto, há outros ícones identitários que merecem ser focalizados nas práticas educativas, em especial, quando são sujeitos oriundos de famílias migrantes que em casa compartilham a cultura da sociedade de origem, mas na escola são vistos como diferentes e se deparam com elementos da sua cotidianidade, representado como folclore, ou como expõe Fischmann (1996, p. 183) “manifestação cristalizada no tempo, recortada da vida”.

As identificações étnico-culturais são partes de um processo dinâmico de invenção, tanto na forma como no conteúdo. Dentro do grupo, os membros ocultam e negociam as

significações identitárias, de modo que se situem como melhores convier nas relações. Sayad (1998) afirma que os imigrantes são estrangeiros que aparentemente estão como provisórios em uma determinada sociedade receptora, mantêm variados elos culturais e sentimentais com suas nações de origem, mas geralmente se tornam permanentes e se integram de diferentes formas a uma nova nação.

Quando os sujeitos são migrantes ou fazem parte de gerações de migrantes que notoriamente transitam entre os valores da cultura de origem familiar e os valores culturais do novo território operam práticas culturais diferenciadas que devem ser investigadas.

Na fronteira geográfica ou nas comunidades que recebem imigrantes, a identidade é tema privilegiado, porque nela o sujeito é constantemente inquirido: quem é você? A que lado você pertence? As respostas para essas e outras questões tornam-se cada vez mais complexas e ambivalentes na afirmação da identidade.

Interessado nessa problemática iniciei em 2013 uma pesquisa de Pós-Doutorado no Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da USP a respeito da imigração sul-americana e as negociações culturais na escola de São Paulo, pois desde a implementação do Mercosul vemos o fluxo destes imigrantes aumentar tanto nas regiões de fronteiras como nas grandes cidades brasileiras, caso da capital paulista.

Segundo dados da Polícia Federal e do Museu da Imigração

de São Paulo, a comunidade boliviana é a segunda que mais cresce na cidade de São Paulo. A imigração boliviana como diversos estudos apontam não é algo novo no Brasil. O ponto de partida foi a década de 1950 devido a um programa entre Brasil e Bolívia que beneficiava estudantes bolivianos que vinham para o território brasileiro em busca de qualificação acadêmica. Entretanto é a partir da década de 1970 que a migração boliviana e de outros países da América do Sul torna-se uma constante, intensificada, no caso da Bolívia, a partir de 1985.

A impressão de que a imigração boliviana é algo recente ocorre porque nos últimos anos ela se acelerou. Segundo o último Censo (2010), entre 2000 e 2010 o número de bolivianos na cidade de São Paulo cresceu 173%. O Consulado da Bolívia estima que a população total no Brasil seja em torno de 350 mil imigrantes, sendo 75% residentes na região metropolitana de São Paulo. Entretanto outros órgãos como o Centro de Estudos Migratórios acreditam que há em São Paulo aproximadamente 500 mil imigrantes bolivianos.

A imigração boliviana no território brasileiro caracteriza-se por uma forte concentração em poucos lugares. Souchard (2012) afirma que no caso de São Paulo a distribuição dos migrantes é desigual, mas que atinge todas as áreas do perímetro urbano do município, alcançando a região metropolitana de São Paulo, principalmente em Guarulhos, Osasco e Diadema. Do total de bolivianos que vivem na região metropolitana de São Paulo,

19,5% estão na região central da capital nos bairros do Bom Retiro, Pari, Canindé, Belém e Brás. Nessas áreas, eles dividem espaço com outros grupos, como coreanos, judeus, poloneses e outros migrantes da América do Sul. O que não acontece nas outras regiões, Souchard (2012) ainda aponta que em Guarulhos e na região sul da capital eles representam quase 100% do total de imigrantes e possuem pouco tempo de residência, contrário da região central onde possuem maior tempo de presença acumulada.

Ao olharmos especificamente para a educação, alguns dados comprovam a forte presença da comunidade boliviana no sistema educativo paulista. A Secretaria Estadual de São Paulo divulgou que em 2013, 7,1 mil estudantes nascidos em outros países se matricularam em escolas estaduais, sendo os bolivianos a maioria entre os alunos, totalizando 58% do total. Já na rede municipal de ensino paulistana, segundo dados oficiais de 2013 há 3.319 alunos estrangeiros matriculados nas escolas municipais, sendo 66% de bolivianos, o que corresponde a 2.190 alunos. Entretanto, estes dados não levam em consideração os alunos de origem boliviana mas nascidos no Brasil, que se totalizados, aumentariam enormemente estes números.

É importante lembrar que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o Estatuto da Criança e do Adolescente e diversos acordos internacionais assinados pelo governo brasileiro garantem o direito à educação ao estudante vindo de outro país, independentemente de sua situação no país. Na região central de

São Paulo onde estão os bairros do Brás, do Pari e do Bom Retiro há 35 escolas públicas, sendo 29 pertencentes a rede estadual de ensino e 8 da rede municipal. Sendo que esta investigação privilegiou as escolas administradas pela Prefeitura de São Paulo que atendem alunos do ciclo fundamental. Portanto o objetivo inicial da investigação foi compreender como bolivianos, peruanos e paraguaios estabelecem e negociam suas culturas nas escolas da região do Pari, do Brás e do Bom Retiro na cidade de São Paulo e como as comunidades escolares lidam cotidianamente com esta diversidade.

Após o contato com as instituições decidiu-se no recorte de duas escolas, sendo uma delas não pertencente a sondagem inicial por estar um pouco mais distante da área inicialmente levantada, isso ocorreu devido ao nome desta instituição aparecer nas entrevistas iniciais com os diretores como exemplo de escola que enfrentava questões específicas devido ao número excessivo de alunos de origem boliviana. Assim, a EMEF Anália Franco Bastos adentra ao corpus da pesquisa junto com a EMEF Infante Dom Henrique.

A EMEF Anália Franco Bastos foi criada em 1992 a partir de um antigo convênio entre a Secretaria Municipal de Educação e a Federação Espírita de São Paulo para atender as crianças provenientes das favelas do Benfica, Vila Maria e Nelson Cruz. Inicialmente instalada na Casa Transitória Fabiano de Cristo, em 2008, a escola muda para o endereço atual na região do Belém e começa a receber um número cada vez maior de famílias

bolivianas, que totalizam hoje 40% dos alunos matriculados na instituição. Já a EMEF Infante Dom Henrique, localizada no Canindé foi criada em 1960, e tal como a EMEF Anália Franco Bastos atende uma comunidade escolar que convive com situações de vulnerabilidade. A escola é vizinha de uma favela e de diversos equipamentos sociais que atendem principalmente moradores de rua e que acolhem migrantes nacionais e internacionais. Um ponto a destacar é que EMEF Infante Dom Henrique é próxima a Praça Kantuta, importante centro de socialização da comunidade boliviana em São Paulo. Porém, o número total de alunos de origem estrangeira na instituição é menor que o registrado na escola anterior, totalizando 12,5% dos alunos matriculados.

Entretanto, após um período de reconhecimento dos territórios, entrevistas com gestores e professores e acompanhamento de aulas e atividades diversas nas duas escolas, decidiu-se em focar a pesquisa na EMEF Infante Dom Henrique por alguns motivos. Primeiramente devido a necessidade de um acompanhamento detalhado, cotidiano e atento que pudesse compreender todas as dimensões da escola, depois a constatação de que mesmo com um número de alunos estrangeiros bem menor que o da EMEF Anália Franco Bastos a problemática estava mais urgente no cotidiano da Infante Dom Henrique. Silenciamentos, exclusões, resistências no grupo de professores em tratar do tema, ao mesmo tempo em que uma motivação da direção em discutir a problemática. Inclusive,

esse foi um fator determinante: a abertura da direção em trazer o tema da interculturalidade e da imigração para o centro do projeto pedagógico da escola, como afirma Cláudio Marques das Silva Neto.

Nascido em Cacuté, interior da Bahia, Claudio Marques tem 45 anos, é diretor da EMEF Infante Dom Henrique desde o segundo semestre de 2011. Mora em São Paulo desde 1990. Cursou Pedagogia no Instituto Adventista, depois novas habilitações nas Universidade Guarulhos e Uniban. Em 2011 conquistou o título de Mestre em Educação pela USP. Na rede municipal já atuou como professor, coordenador pedagógico e assistente de diretor, desde 2009 a partir de concurso específico assumiu o cargo de diretor escolar.

Uma das minhas primeiras ações foi discutir o currículo, eu falei que precisávamos ter um projeto, em 2012 havia uma resistência da equipe, eles não queriam discutir o projeto da escola, pode até perguntar, “mas Cláudio isso é muito óbvio”, e eu repito algo que eu já ouvi de um educador: “nem toda obviedade é tão óbvia como parece ser”; tem professor que acha que não, que ele é dono da cátedra, ele pode fazer o que ele quiser. Eu falei: “gente vamos para o currículo”, por fim fui fazer o ano passado, inconformado com essa história de ser difícil, eu até elegi um tema, de 2011 para 2012 nós elegemos um tema que era escola apropriada, eu sempre tive essa convicção que precisávamos discutir isso, que a escola é da comunidade dos alunos, então esse nome ambíguo de apropriada, no sentido de se apropriar do espaço, de tomar conta dele e, apropriada também no sentido da escola fazer

a formação desses sujeitos, de fato dar conhecimento, aprender com a escola. Conseguimos, mas eu percebia que não funcionava, você tirava um cronograma, uma agenda para dar conta desse projeto, ele não andava, não saía; eu insisti e no segundo semestre do ano passado, eu resolvi fazer uma visita para saber se o problema era eu ou a escola, eu vim para cá porque eu sabia que tinha uma população migrante grande, eu queria vir para cá para ser diretor aqui, e consegui a remoção. Quando eu chego na escola central, tem um grupo muito coeso, muito resistente, eu ficava me perguntando se o problema era comigo, se eu era muito afoito, se eu era muito dono da verdade, se eu dava a impressão que eu queria ter muito conhecimento, ser melhor que todo mundo e o pessoal não entrava nessa lógica; eu pensei como eu faço para minimamente saber disso, aí eu fui fazer uma imersão no termo de visita, porque os supervisores quando vem à escola, o supervisor profissional que fica responsável por um grupo de escolas e visita pelo menos duas vezes por mês essas escolas; eu peguei esse livro de visitas desde 2008, então eu fiz uma imersão de cinco anos. E o que eu reparei lá? Que vinha sendo reclamado projetos, a escola não tem projeto, eu cheguei para o grupo, digitalizei esses termos de visita, joguei e falei que fiquei com receio de ser eu o problema, mas não sou eu, essa história de não ter projeto é uma convicção da escola, só que é uma convicção equivocada, a gente precisa mudar isso, aí nós conseguimos, esse ano nós temos um projeto, mudamos para justamente dar conta desse negócio da indisciplina, de direitos humanos, de inclusão dos estrangeiros, assim conseguimos fazer o projeto e denominá-lo de “valores que não tem preço”. A inclusão ainda é o grande desafio, a gente já tem alguns que são integrados, temos em média 12,5% de bolivianos na escola, que é a última pesquisa que a gente fez, muitos demoram bastante para se integrar, nós não conseguimos fazer com que

o próprio projeto da escola dê conta disso mais rapidamente, mas estamos indo. De que maneira? Conversando mais com os alunos, incluindo nas atividades. No projeto, por exemplo, “os valores que não tem preço”, trabalha com esses valores, em cada bimestre um valor diferente, o primeiro valor trabalhado esse ano foi identidade, e uma das ações do projeto foram os alunos bolivianos apresentando as coisas da Bolívia, nas aulas, nos espaços, eles saíram por aí, ou seja, já mudou um pouco os próprios alunos trazendo a cultura da Bolívia para dentro da escola, que aqui no Brasil eles terem condições de falar um pouco deles, da cultura, do modo de vida, para além da informação do professor. Então, eles já participarem já é um começo e, a gente faz reuniões com pais de alunos estrangeiros, como os alunos bolivianos são a maioria na escola, então os pais bolivianos evidentemente estão aí em maior quantidade, eles vêm para a reunião e a gente tem discutido o que a escola pode fazer para se tornar um ambiente mais acessível, que de fato eles venham para cá e se sintam parte desse lugar. A gente tem tido alguns retornos, na festa junina, por exemplo, a barraca Brasil/Bolívia que foi muito bacana, é resultado desse diálogo, e também, nós temos um curso de português e espanhol para preferencialmente os alunos bolivianos. Por quê? Nós não queremos aculturar também, isso é uma outra preocupação que a gente tem. De dar atenção a eles de que maneira? Manter a cultura deles, na língua, então, a gente tem receio de que muitos, por conviverem muito tempo no Brasil e não podendo voltar, eles percam o contato com a língua espanhola. A gente tem um curso de espanhol preferencialmente para alunos bolivianos. (Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).



Diferentemente das outras escolas visitadas, que muros, grades e cadeados dificultam o acesso e criam fronteiras entre o território da escola e da comunidade, tornando-se ilhas, os portões da EMEF Infante Dom Henrique sempre permanecem abertos sinalizando um espaço de diálogo e parcerias. Além das questões relativas à segurança, primeira justificativa das escolas sobre o aparato repressivo de suas arquiteturas, podemos afirmar que há um receio das instituições no acolhimento de pesquisadores como se ao abrir seus portões fantasmas e monstros indomáveis viessem à tona, atribulando ainda mais o cotidiano das escolas. Na sondagem inicial da pesquisa, excetuando as duas escolas já mencionadas, o acesso às instituições foi dificultado por diretores com agendas lotadas, portões que não puderam ser abertos porque o funcionário responsável não sabia onde estavam as chaves ou a negativa

em receber o pesquisador.

Situações opostas da encontrada na EMEF Infante Dom Henrique, onde a parceria escola/comunidade/academia se faz presente desde a chegada da nova direção no ano de 2011:

Eu sempre tive a convicção que a universidade tem que estar junto com a escola pública de educação básica. Tivemos a parceria com o Instituto de Relações Internacionais da USP com a professora Deisy Ventura, que ficou comigo um ano. Tivemos palestras sobre temas voltados para educação, com a professora Elba Barreto falando dos ciclos, tivemos também a professora Cecília Hanna Mate, também da USP, falando de currículo, o professor Jaime Cordeiro falou de temas voltados para a educação, José Sérgio de Carvalho falou sobre a formação de professores, Júlio Groppa Aquino falou de indisciplina; tivemos muitos professores, a USP sempre foi muito presente aqui. Eu tinha uma parceria com a CoC que é das licenciaturas, que cuida dos estágios dos alunos, hoje eu tenho um bolsista da USP aqui na escola, que é justamente para articular com os alunos. Eu sempre também tive essa coisa, que a gente não pode tutelar, que às vezes no afã de fazer, pode se pegar em uma contradição, em ajudar os alunos a se organizarem você acaba na verdade, direcionando demais, eu nunca quis isso; eu sempre quis um grêmio atuante, autônomo, com alunos discutindo a escola na perspectiva da comunidade e não do diretor, aí eu consegui esse bolsistas, ele se reúne com o grêmio três vezes por semana; o grêmio foi constituído esse ano que nós tivemos a eleição, e temos também o conselho de representantes, cada turma elege dois alunos para serem os representantes.

Temos os conselhos participativos, são reuniões que nós

fechamos os conselhos com notas, enfim, mas contamos com a participação de pais de alunos. Nós percebemos que a princípio, houve uma adesão muito grande da comunidade, os pais realmente participam, eles estão presentes a essas reuniões, eles têm paciência porque é uma reunião demorada, nós temos que trabalhar com os conceitos e faltas de cada um dos alunos e comentar cada um dos problemas, mas assim, não é uma participação que eu vejo como muito regular. Então, o que acontece? Há períodos em que, realmente as salas então cheias, os pais vêm e participam, e há outros períodos em que há um esvaziamento. Também nós vemos a participação da comunidade nos conselhos de escola, que são conselhos mais da parte de gestão de recursos, enfim, e também da APM, mas eu acho ainda que é uma participação reduzida. Isso eu vejo como uma realidade em várias escolas do município, essa participação muito reduzida, eu já tive contatos com escolas que, por exemplo, contavam com o ensino noturno, o EJA. Era interessante, porque muitos pais dos alunos que frequentavam o horário da manhã ou da tarde, eles estavam à noite. Então, a escola de certa forma, tinha funcionamento melhor, porque aquele pai que estava no ensino noturno, ele entendia como era o mecanismo da escola, como a escola funcionava, ele acaba conhecendo até alguns professores que eram professores dos seus filhos também e, a gente via que havia um melhor entrosamento. Eu acho que se houvesse uma participação maior da comunidade, muitos dos nossos problemas, seriam bem menores. Porque eu digo assim, nós temos problemas pontuais, se nós formos por exemplo, ressaltar a questão da indisciplina, tem um ou dois alunos no máximo que vão dar problema em uma sala de aula. E são justamente pais que muitas vezes são omissos, que não são participativos, em outras escolas onde há essa integração um pouco maior, dá a impressão até que esses

pais que participam, acabam de certa forma convidando esses outros que não participam, há uma integração melhor, mas não é o que tem acontecido infelizmente com esses pontos bem focados na sala de aula.

(Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

De junho de 2013 a dezembro de 2014, acompanhei as atividades e o cotidiano escolar da EMEF Infante Dom Henrique. Inicialmente procurou-se fazer um levantamento exato do número de alunos estrangeiros matriculados nestas instituições. Entretanto, esse trabalho não foi necessário porque a própria instituição tinha finalizado recentemente este diagnóstico. Nele é revelado que por mais que a escola tivesse alunos oriundos de diversos países da América Latina e mais recentemente da Síria e de Angola, os de origem boliviana correspondiam a mais de 90% dos alunos de origem estrangeira na escola, portanto, essa comunidade tornou-se o foco da investigação.

Sobre o perfil da comunidade e dos alunos matriculados na instituição, a professora de Geografia Maria Lucia de Souza Vieira revela em seu depoimento as fragilidades sociais enfrentadas. Nascida em Belém do Pará, formou-se em Administração ainda no Pará e posteriormente, na cidade de São Paulo, em Geografia, Chegou na capital paulista em 1992. Inicialmente trabalhou na rede privada de educação. Em 2004 entrou na rede estadual e em 2006 na municipal de São Paulo.

Atualmente divide suas jornadas entre as duas redes de ensino público.

Quando cheguei aqui em 2009 encontrei o caos. Tinha chovido muito, quando eu vim me apresentar, quase que eu caí dura. Isso aqui muda muito, essa rua aí, ela é conhecida como rua da piscina, que ela é área de várzea do Tietê. Isso aqui chove tanto, quando chove, alaga tanto que aqui na Federal, se tu deixares um carro aqui, ele é capaz de sair boiando, a água dá quase no umbigo. Caiu uma árvore, acho que há pouco tempo, que tiraram o tronco dela ali do fundo; essa árvore, arreventou toda essa parte, os miúdos tinham que fazer o lanche, dentro da sala de aula e a gente tinha que ficar com eles e chegávamos aqui todos os dias tinha que tirar água com o rodo. Todos os professores tirando a água com o rodo. Era uma diretora, ela ficou só um ano e depois no final do ano, a própria prefeitura, mandou construir ali, uma espécie de reservatório que a água quando chove muito ela cai lá e aí, ela é jogada pra fora, tipo como se fosse “bombardeada” sei lá, tem uma bomba que joga essa água lá pra fora. Eu sei que de lá pra cá, quando fizeram isso, não inundou mais, mas também, não tivemos chuvas, do nível que teve em 2009 quando eu cheguei aqui. Mas foi um ano difícil e os alunos, eles eram... o perfil deles era bem mais complicado, porque o entorno aqui é um pouco complicado; nós temos vários tipos de realidades aqui. Nós temos aquele aluno que tem o pai e a mãe bonitinho, temos aquele que o pai está preso, temos aquele aluno que mora ali no Maria-Maria, não sei se você conhece. Tem esse muro aqui é a escola, aí tem um asilo, tudo é da prefeitura, aí tem um asilo, do lado do asilo, tem um albergue. Tem alunos nossos que moram no albergue; tem hora pra entrar, tem hora pra sair... e tem aí do lado a Vilha, que é como eles falam. Aí é complicado. A

maioria dos alunos moram na Vilinha e nos predinhos verdes próximos a Praça Kantuta. A maioria das pessoas que moram ali, são pessoas que moravam na rua. As mães pediam esmola, aquela coisa toda; aí na época da Marta, construíram aqueles predinhos, houve o cadastro de todas essas famílias, e eles pagam algo simbólico, pra dizer que pagam alguma coisa pra, acho que é pro CDHU, uma coisa assim. Mas muitos deles, já venderam, passam adiante e volta pra rua. Porque como os pais tem problemas de envolvimento com drogas, passa por um valor irrisório, e aí volta de novo. O problema é que ele não vai sozinho, vai ele, a mulher e vai as crianças. Ou alguns, são do Nordeste, vão para o Nordeste aí chega lá, tem problemas que ainda é pior né, a questão dos problemas sociais do Nordeste, principalmente o desemprego aí se arrepende e volta de novo. Quando chega aqui, não tem mais onde morar. E temos muitos casarões aqui que são feitos de cortiços. Esses cortiços, eles alugam quartos, com um banheiro para todas as famílias, um banheiro fora. É o caso do Zé Vitor, não sei se você conhece, que morava numa área de invasão, mora em um cortiço desse, então, são vários quartos, dentro daqueles casarões, cada quarto, tem uma família. Tem famílias que moram no Maria-Maria, tem angolanos, tem alunos daqui de Angola, que a mãe é angolana que mora aí. Aí tinha também, se não me engano, já tem famílias do Haiti que estão aí, bolivianos só aqueles que estão em situação de risco, pouquíssimos. No geral eles moram em galpões, esse negócio de costura, alguns não, alguns tem residências, moram em casas mesmo, com toda aquela infraestrutura que uma família tem. Outros não, outros moram juntos com as famílias, nos casarões, onde trabalham em oficinas de costura.

(Maria Lucia de Souza Vieira, Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

A desestruturação social presente na fala de Maria Lucia

também está presente na fala do atual diretor Cláudio Marques que ainda aponta as dificuldades encontradas pela direção anterior na condução da administração e do processo ensino-aprendizagem na escola:

Quando eu cheguei aqui, a diretora que me antecedeu que saiu em dezembro e, eu cheguei em janeiro, diz ela que nos últimos tempos quando a escola estava muito agitada, ela se trancava aqui nessa sala, colocava o rádio na música clássica que ela tinha, deixava o circo pegar fogo e se refugiava aqui para se livrar, é o relato que eu tenho. Eu chego nessa escola e o supervisor relatou que ele caracterizava como estágio de pré-rebelião, com alunos muito violentos, os professores também reagindo a isso tudo, uma escola complicada. Hoje nós temos isso que você está vendo, sou capaz de sentar aqui com você, fazer uma entrevista, é claro que há um ruído lá fora normal de uma escola que está com dez classes funcionando, mas a gente não tem problemas sérios. A gente também passou por um processo, essa é a minha convicção, quando eu cheguei aqui em 2011, a primeira coisa que eu tentei convencer os professores, e consegui, foi que nós precisávamos repactuar tudo. Como é que se repactua? Criando as regras, discutindo essa organização, então fizemos aqui o que a gente chama de código de ética. Ficamos um ano discutindo o documento de 2011 a 2012, as regras da escola, levando para a sala de aula, mandando para casa, como eu fazia com os meus alunos lá atrás há vinte anos. Aí fizemos, repactuamos, voltamos e votamos o documento, foi votado por todo mundo, por representação, as classes elegiam seus representantes, juntamos todo mundo em lugar e votamos em vários dias evidentemente, não dava para votar um documento em um dia só, até votar o documento todo e, hoje a gente tem um estado de paz na escola muito

diferente do que a gente tinha antes.

O que parece ser uma virtude na educação, é que o tempo de permanência, as pesquisas apontam isso, que o tempo de permanência na escola e no cargo, ajuda a melhorar a qualidade. Isso é verdade em um aspecto, em outro não. Essa escola, quando eu cheguei aqui, a gente vivia essa contradição, os professores que vem para cá e que se constituí como um grupo muito coeso e, começa a investir contra essa vantagem. Por exemplo, o que eu percebia quando eu cheguei em 2011? Que são professores em fim de carreira, nós temos muitas aposentadorias aqui, coisa que eu nunca passei em outra escola que já vivi na minha vida. A primeira escola que eu chego e você tem aposentadoria de coordenador pedagógico, de professor, todo ano tem aposentadoria aqui, porque eles vêm e permanecem por muitos anos. Então, o que eu comecei a perceber aqui? Alguns professores vieram, porque essa escola vivia uma crise, quando eu cheguei aqui, em três anos foram nove diretores, uma escola que está praticamente no centro de São Paulo, e a primeira diretoria efetiva, foi a que veio antes de mim e ficou só um ano, nem um ano, ela entrou em janeiro e saiu em dezembro, porque não suportou, fiquei sabendo também, que o grupo chegou para ela e falou: “sinto muito, vai embora, porque aqui você não serve para ser diretora de escola”. É um grupo muito coeso, eles montavam e desmontavam. Eu fiz o levantamento de três anos, e nesse período, nove diretores, a escola aqui vivia em turbulência. O grupo por permanecer muitos anos, ao invés de ser uma vantagem para organizar um espaço de educação, ele trabalhava contra; aí eu chego nessa resistência, venho, uma luta para conseguir chegar ao ponto em que nós chegamos, mas ainda tem.

(Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

Fernanda Zientada do Nascimento, tal como apontou

Cláudio Marques, escolheu trabalhar na escola devido a diversidade da sua população e encontrará o mesmo cenário descrito nas falas anteriores. Entretanto, é possível perceber um cuidado na descrição deste cenário, suavizando situações ou evitando entrar em polêmicas. Fernanda tem 36 anos, é professora de Língua Portuguesa da EMEF desde 2010. Kursou Letras com habilitação em Espanhol na USP. Trabalha na rede municipal de Educação de São Paulo desde 2002. Desenvolve na escola um projeto de ensino de língua espanhola tanto para brasileiros como para imigrantes que não dominam a língua escrita materna.

Eu vim pra essa escola, por conta de uma propaganda. Porque antes de entrar, eu participei de uma festa aqui, a Festa das Nações, inclusive o diretor era um diretor designado, era o professor Adenílson e, eu fiquei muito tocada com o que eu vi aqui; uma grande participação dos alunos, um projeto muito bonito, que eu via todo mundo colocando a mão na massa, era do diretor ao funcionário da limpeza, era uma coisa realmente muito bonita. Como ele era um diretor designado, essa nomenclatura nós utilizamos para quando não temos um diretor concursado que vem ocupar o cargo, então nós temos que fazer uma eleição, uma escolha interna, às vezes temos até que colocar para outras escolas, a fim de que alguém venha assumir o cargo. No ano seguinte isso foi quebrado. Veio uma diretora, concursada enfim, ela estava se adaptando com os nossos esquemas, mas eu vejo assim, que a adaptação não foi muito tranquila. Houve muitos problemas, muitas coisas ficaram mal geridas e a gente realmente, parece

aparentemente, que daquele ponto em que nós estávamos para o ano seguinte, nós sofremos um retrocesso, nas relações. Tanto é assim, que ela já nesse mesmo ano, pediu remoção para uma outra escola. E foi aí, que surgiu o Cláudio, isso em 2011, e ele está conosco desde então, e a gente está ainda em um trabalho de adaptação, ainda existem alguns conflitos entre professores e direção, eu acho que ainda existem algumas coisas que precisam ser melhores resolvidas, de repente, haver um maior diálogo, mas eu vejo que a escola, ela caminha para um objetivo, eu vejo assim, que independentemente dos conflitos, independentemente das desavenças, digamos assim, todo mundo está mirando o mesmo foco, todo mundo está vendo o mesmo objetivo lá na frente, e por isso ela voltou a caminhar, mas a gente ainda tem problemas.

(Fernanda Zientada do Nascimento em depoimento gravado no dia 05/09/2013).

O reconhecimento dos esforços da direção em promover uma educação intercultural e que valoriza a cidadania também surge na fala da professora Maria de Fátima Martinho Bartoletti, 46 anos, nascida em São Paulo e com cidadania portuguesa. Professora de Arte da EMEF desde 2011, é formada em Comunicação na Universidade Presbiteriana Mackenzie e posteriormente em Educação Artística no Centro Universitário Belas Artes. Depois de trabalhar durante muitos anos no mercado publicitário, tornou-se professora. Em 2003 entrou na rede estadual de educação e desde 2010 também atua na rede municipal de São Paulo. Desenvolve na EMEF no período de contra turno oficinas de artes visuais onde predominam alunos de origem boliviana.

Eu acho que houve um crescimento positivo, principalmente

na questão dos projetos, eu vi um ou outro projeto, era uma quantidade pequena, com o passar do tempo, isso foi tendo uma abertura maior, mais incentivo. Eu acho que por parte da direção, ela veio incentivando esse tipo de procedimento, por parte da coordenação eu vejo assim, que quando você apresenta algum trabalho ou quando você tem alguma ideia, eles incentivam, eles apoiam, para que você vá além, possa ter mais coisas para fazer e, eu acho que quanto mais a gente faz isso, eu vejo da parte das crianças também; você precisa apresentar alguma coisa e ter sequência no ano seguinte, então houveram vários. Alguns projetos que a gente fez, mesmo coisas que são pequenas, a oitava série participou de um concurso no começo do ano, pra compor poemas promovido pela Companhia das Letras e o Itaú a partir dos cem anos do Vinícius de Moraes, eu vejo isso como muito positivo. Olha, quanto mais tempo a gente tem de contato com a coordenação, com a vice direção e com o diretor, é melhor. Porque até você se adaptar a um novo gestor, eu tive experiências desse tipo em outras escolas e é muito ruim, porque até você ver como qualquer lugar que você esteja, você muda a chefia. Até você saber, qual é o direcionamento, por mais que seja público e por mais que a gente tenha uma linha de pensamento de todo um contexto, os caminhos que se seguem para chegar nesses objetivos, podem ser diferentes. Ou mesmo a forma que se coloca isso. Eu espero que a Milena fique porque é uma vice-diretora que está dando continuidade aquilo que ela trabalha, acho que a nossa coordenação está em um caminho bem positivo, quanto mais troca, pior fica.

(Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado em 05/09/2013)

O problema da troca da equipe gestora e da descontinuidade do acompanhamento pedagógico surge tanto no depoimento da professora Fernanda Zientada quanto no de Maria de

Fátima. A coordenadora Milena Valbão de Medeiros, citada nessa última entrevista deixou a escola no segundo semestre de 2014, após um curto período como assistente de direção e posteriormente como coordenadora do período vespertino, sendo substituída por outra profissional. A questão das trocas na equipe de coordenação é algo recorrente nas falas das professoras entrevistadas ao longo da investigação, e alguns veem essa situação como uma falha da direção na condução do processo, que ao impor um ritmo de trabalho acaba sufocando as individualidades, não dando espaço para que os profissionais encontrem um território autônomo de atuação. Por outro lado, há a necessidade e a obrigação da direção em administrar a escola, alinhando condutas e ações. Parecer intransigente aos olhos da comunidade escolar não interfere nas decisões da direção quando há a necessidade de alterar cargos de confiança na busca de melhorias no acompanhamento do processo ensino-aprendizagem.

No depoimento de Francis de Paula Golia, coordenadora pedagógica do período matutino, a urgência em resolver demandas e ações cotidianas acabam interferindo no sucesso do trabalho que as coordenadoras desenvolvem. Nascida em Ourinhos, no interior de São Paulo, 38 anos, está na EMEF desde o segundo semestre de 2011. Morou no Rio de Janeiro até 1991 onde fez o curso de Magistério, depois cursou Pedagogia na USP. Ingressou na rede municipal de São Paulo em 1994 como professora, posteriormente prestou concurso para o

cargo de coordenação pedagógica. Em abril de 2013 completou três anos de atuação nessa função.

Para mim o coordenador pedagógico, assim como qualquer outro profissional que entrou em uma empresa ou que fez um concurso, tem algumas funções pré estabelecidas. Quando eu prestei o meu concurso, eu tinha ali as funções para as quais eu estava indo trabalhar, você escolhe uma determinada coisa de acordo com as funções especificadas, essas funções são de cunho pedagógico, tudo o que diz respeito à aprendizagem dos alunos cabe a essa coordenação pedagógica, então ensino/aprendizagem são questões que dizem ao coordenador pedagógico. O que eu entendo que são essas funções de ensino/aprendizagem? Vou para além do edital porque eu já não lembro o que está lá, você acompanhar o que se pensa o que é a escola, o ensino, esse aluno, a aprendizagem, estar trabalhando com os professores, lidar diretamente com a formação dos professores, eu acho que esse é um dos papéis super importantes, cuidar para que essas frentes que eu comentei, sejam trabalhadas sempre no coletivo, para que sentidos sejam construídos continuamente com o coletivo, com os professores, porque senão fica vazio, vira só um documento, que na prefeitura a gente coloca no PP da escola – projeto político pedagógico da escola. E aí você vai ter pormenores, coisas que não vão estar especificadas em lugar nenhum, mas que a gente entende que é função; você acompanhar a aula, saber como o professor está desenvolvendo as aulas dele, como está se dando essa relação de ensino e aprendizagem lá no local da sala de aula e interferir nesses processos.

Muitas vezes o pedagógico é jogado no lixo, e você passa a ser o coordenador que tem que dar conta de um monte de demandas. Por exemplo, hoje eu estou com um documento

para entregar, aí eu dou um chique e falo: “não bata na minha porta amanhã”, aí você consegue pegar e fazer uma coisinha ou outra, mas a demanda é muito grande e, eu não vejo que isso é compreendido pelos segmentos da escola. A função escolar, eu acho que é assim, eu falo de escola porque é o órgão público que eu trabalho, em qualquer órgão público, a gente lida com uma série de falências, demandas que vão para além daquelas específicas, da função ali, como a gente entendia lá atrás, ainda mais na época que era tudo compartimentado, bem estratificado, então, as funções foram para muito além, são muito mais complexas hoje em dia. Não importa aonde você está, na secretaria, direção, sala de aula, você vai ter uma demanda saturada, isso é uma coisa comum a todo mundo. Não sei se isso acontece também em hospitais, mas em escola eu vejo assim, acho que essa demanda que chega e a instituição não normatiza, e aí, o coordenador ele acaba ficando com as questões das urgências. Eu na prática, eu anoto toda a minha demanda do dia. O que eu chamo de demanda do dia? É tudo o que surgiu naquele dia para eu resolver, ou daqui a meia hora, em uma semana ou em um mês, surgiu eu ponho minhas demandas ali; com essa demanda do dia, eu consigo projetar a minha agenda de trabalho do dia seguinte. Nessa agenda, dentro do que é prioridade, eu elencaria geralmente, nunca menos do que umas dez ações ali previstas de coisas que eu tenho que fazer das demandas que surgiram. Quando chega ao final do meu dia, eu não dei conta às vezes nem de três daquelas ações e surgiram outras demandas, porque o mundo não para que eu sente e as minhas coisas, ou para que eu esteja fazendo determinada coisa. Tem algo que é da instituição mesmo; se você tem uma instituição em que todo mundo tem muito claro o seu papel e cada um vai fazer a sua função as coisas até conseguem caminhar, mas quando isso não é claro, você fica a mercê desse movimento, e é difícil falar, por exemplo, nas

formações a gente fala: “mas não é para fazer”, aí tá, se você não faz não tem ninguém para fazer; como é que fica? Sem fazer? Não dá, a escola ela urge resultados constantemente, é muito complicado.

(Francis de Paula Golia em depoimento gravado no dia 22/08/2013).

Dentro de um território com tantas urgências e demandas como é a escola, como conseguir olhar de forma atenta para a diversidade? Como não se deixar automatizar pelo cotidiano, fechando os olhos para a vida que pulsa nela? A professora de Arte Maria de Fátima narra uma bonita passagem ocorrida na sala de aula a esse respeito.

Numa aula estava trabalhando sobre cores. Aí um aluno fala assim: “professora, será que você me empresta o lápis cor de pele?”. Aí eu perguntei, “cor da pele de quem?”. “Esse aqui professora.” “Não, essa cor se chama salmão”, então, durante o nosso trabalho de identidade aproveitei esse gancho para discutir as diferenças. Os bolivianos começaram a perceber, que eles têm características físicas diferentes, e que o diferente é bacana e que deve ser respeitado. Então, toda vez que eles me trazem, qualquer coisa que seja, fala: “ah professora, mas olha, o cabelo deles é liso.” “Tudo bem o cabelo deles é liso, o meu ondulado e, eu faço chapinha porque eu gostaria que o meu fosse liso”. Então, cada uma das diferenças que eles trazem, a gente compara e coloca no todo. Uma das meninas me falou que ela já tem algum contato com confecção, porque eles vêm para trabalhar nas confecções aqui do Pari. Falei: “é mesmo? Então, na próxima aula você vai me trazer alguma coisa que

você tenha feito.” E ela me trouxe uma calça, me trouxe uma blusa. No momento em que ela trouxe dentro de sala, a gente pode comparar cor, textura porque a minha aula é de arte. Como é que ela chegou naquilo? O que ela quer fazer da vida dela? E a partir do momento em que ela se abriu, um monte de gente se sentou e falou, “ah, mas meu pai também faz isso”, “olha minha mãe também faz”, “professora, já fiz uma blusa”, “olha professora, essa blusa foi eu que fiz”. Então é assim, cada vez que a gente trabalha, a gente abre ainda mais o leque pra eles todos.

(Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado em 05/09/2013).



Fig. 2 e 3. Trabalhos realizados pelos alunos sob a orientação da professora Maria de Fátima Martinho Betoletti (Registro do pesquisador).

Como os professores veem os alunos de origem boliviana?

Os alunos como os pais são bem calados. A maioria deles pouco se manifestam, a maioria deles é bem tímida se coloca muito pouco; eu vejo assim, conforme o tempo de escolarização, essa postura vai melhorando. Então, por exemplo, alunos que recém chegaram da Bolívia, eles tem essa postura mais comedida, eles pouco se relacionam, eles muitas vezes não participam na hora do intervalo, eles ficam mais reservados, eles praticamente não se colocam em sala de aula, não revelam suas dúvidas, tem uma participação bem discreta, o que pra mim é bastante preocupante, porque até determinado momento, eu fico na dúvida se esse aluno realmente sabe ou não sabe, eu tento muitas vezes me explicar em espanhol conceitos da língua portuguesa, já que é a minha área e, vamos tentando fazer um trabalho nesse sentido, mas eu não sei quais são as outras dificuldades que esse aluno possui. Conforme esses anos de escolaridade vão passando, eu percebo que há uma tendência a essa relação

melhorar; a relação melhora com os outros alunos, com a sala de aula também, do aluno se expor, do aluno perguntar, do aluno apresentar trabalho, então, eu acredito que isso vá melhorando com o passar do tempo.

(Fernanda Zientada do Nascimento em depoimento gravado no dia 05/09/2013).

Há sim, culturalmente eles são bastante distintos assim. Eles são crianças muito mais quietas, muito mais focadas, até na hora de você fazer um comentário e tal, você tem que especificamente chegar “fulano de tal qual é a sua opinião?” Eles não se expõem. Eu não sei se por um medo, aí eu estaria sendo leviana se me colocasse. Eu não sei se porque alguns casos, eles estão clandestinos e não querem se expor, isso pode estar acontecendo; mas eu acho que na maioria acho que uma questão de perfil cultural. Quando ele se expõe, ele se expõe assim: “olha eu tenho uma dúvida ‘x’”. Ele não entra num debate, eles fazem pergunta claras e diretas. “Olha, eu quero que você me diga tal coisa”. Agora, que a gente está conseguindo, depois desses meus três anos, que eles me contem as histórias, as lendas deles, as fábulas, as histórias deles, agora. Você vê, que por isso que eu falo que a continuidade é uma coisa muito importante, porque também é conquista, da comunidade, da tua clientela para que ela se expresse abertamente pra você.

(Maria de Fátima Martinho Betoletti em depoimento gravado em 05/09/2013).

As meninas que estão há mais tempo, elas interagem melhor. Agora tem uns que eu diria que já se comportam como brasileiros e outros não, outros... porque vai muito também da região da Bolívia que eles são. Porque se são bolivianos das áreas baixas, dos arredores ali de Santa Cruz de la Sierra, eles

são mais, sociáveis, eu diria assim. Uns que vem das áreas dos Altiplanos, principalmente do interior, área de campo, esses são extremamente, até por uma característica da área rural. Os que são urbanos interagem mais, os da área rural, eles são mais reservados, mais fechados, mais calado, mesmo com os vizinhos, os amigos deles. Se são assim entre eles, com o brasileiro, menos; eles não se enturmam com muita facilidade em relação ao colega da sala de aula, da escola. Eu acredito que também nos bairros eles sejam assim. Inclusive eu tenho aqui, na 6° B, eu tenho três, um se não engano é paraguaio. Mas eu tenho dois, que são bolivianos, jogam no mesmo time, tem um campo aqui do lado que tem Serra Morena, não sei se você já ouviu falar, e eles estão juntos com a mesma camisa do time, mas outros que são da Bolívia, quase não falam. Correm atrás da bola, fazem o gol, defendem, mas o tempo inteiro quietos, aquela coisa assim meio de índio. Esses meninos são da área, mais da área rural são bem “fechadão”, bem na deles. (Maria Lucia de Souza Vieira, Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

Como a coordenação e direção percebem o olhar dos professores para os alunos estrangeiros?

Dizem que eles são mais disciplinados. Eles são mais quietos, mas eu não vejo esse apontamento de característica como uma coisa necessariamente boa, porque falta integração, falta participação, falta misturar-se, e às vezes correm coisas que já pude constatar. Por exemplo, isso foi muito assustador para mim, no sétimo ano do ano passado, ficou como uma situação emblemática; na falta de um professor eu tive que entrar, não tinha professor para entrar e, quando isso acontece a gente tem que entrar em sala de aula. Entrei, dei uma aula

e o combinado foi, vocês vão apresentar ao final, para sair é apresentar a tarefa feita do dia, aquilo que a gente desenvolveu, e aí, quatro alunos no ficaram no final sem conseguir copiar da lousa, os quatros eram bolivianos, e ainda não tinham sido notados, porque eram, e são, extremamente quietos, e não por acaso, estavam no fundo da sala, e não por acaso também, estavam com essa dificuldade de aprendizagem. Aí é o que eu te falei, aquela demanda formativa que vai surgindo no decorrer, levar avante, partilhar esse caso, verificar o que aconteceu, o que pode ser feito, daí formar outra demanda que surgiu de formação. Geralmente apresentar de positivo desse grupo, os bolivianos são assim, os professores sempre falam que o bom é que eles são quietinhos, que já não estão tão assim, o que acontece que às vezes eu percebo, principalmente os maiores, eles têm uma carga de obrigação muito grande em casa, eles têm uma dificuldade de se engajar no processo, em alguns – são pouquíssimos, posso citar uns dois casos no máximo, isso vai implicar no não comprometimento de como se deve na escola. Eles vêm, mas estão aqui por vir, acabam vindo nem com cabeça e nem com disponibilidade para participar do dia a dia escolar, assim como, já estou percebendo que essa questão da marginalidade já está afetando alguns, às vezes eles são alvo, isso é muito comum, é a maioria, é o que a gente ouve deles – eles se juntam na rua para pegar a gente, aqui na escola já houve um período em que eles se juntavam para pegar aluno boliviano, os maiores, os menores bolivianos.

(Francis de Paula Golia em depoimento gravado no dia 22/08/2013).

Os professores se silenciam em relação aos bolivianos. É um silêncio absoluto, isso me incomoda. Por que silêncio absoluto? Porque, infelizmente, na educação básica isso acontece muito, o aluno não dá trabalho ele passa incólume por todo mundo,

o rendimento ruim não é problema, o problema é se o cara é bagunceiro. É claro que nós temos alunos boliviano que tem até uma certa dificuldade, mas ele não aparece para gente, então não tem problema, isso é um aspecto; outro aspecto é que eles sofrem violência, eles são coagidos a trazerem coisas, se não trouxerem dinheiro ou determinado objeto eles poderiam apanhar. Mas isso não aparece para gente, primeiro porque eles não denunciam pelo medo e também tem professores que pensam assim.... Eu soube da situação porque uma mãe veio falar comigo sobre isso e juntos lançamos o problema para a comunidade. Então, não tem uma preocupação da equipe, alguém que diz: “Cláudio, vamos pensar nos boliviano e tal”, e outra coisa que eu acho aqui na escola, por todo lugar que eu trabalhei, tudo era por reivindicação, por demanda do grupo o diretor tem que executar, aqui estranhamente é o contrário, é por indução, o diretor que tem ficar induzindo certas coisas, projeto vamos discutir, projeto dos pais bolivianos iniciativa da direção da escola, fazer as reuniões e encaminhar, vamos fazer projeto para escola – o projeto pedagógico, tem que ficar insistindo. E muitas outras coisas acontecem que a gente tem que induzir, “vamos gente temos que fazer”.

(Cláudio Marques das Silva Neto em depoimento gravado no dia 15/09/1013).

Despertar atenção da equipe de professores para as questões da diversidade, romper o silenciamento sobre a presença dos alunos estrangeiros e estimular a parceria na construção de um projeto coletivo e democrático de trabalho foram tarefas lançadas pela direção da EMEF à comunidade escolar. Paulo Freire sempre afirmou que o poder pedagógico e educativo

deveria ser democratizado, e não algo definido apenas “entre os muros da escola”. Para o educador, a democratização do poder de participação e decisão significa a defesa de uma democracia radical, na qual a comunidade tem de estar presente na história, e não simplesmente estar nela representada. Na escola, tal transformação envolve a participação de todos os agentes educativos, por meio de diálogo igualitário, em busca de construção de consensos. O importante é que o diálogo busque formas de superar os obstáculos à aprendizagem e uma abertura que possibilite conhecer, aprender e construir conhecimentos coletivos que leve em consideração todas as identidades culturais presentes na comunidade escolar. A partir destas premissas foi criado e executado em 2014 na EMEF Infante Dom Henrique o Projeto: Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos.

Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos

De 24 de fevereiro à 12 de dezembro de 2014, a equipe gestora juntamente com os colaboradores Francione Oliveira Carvalho, autor deste trabalho, Paola de Souza Mandalá¹ e Maria de Fátima Ginícolo² a partir de uma série de encontros

1 Mestranda do Programa de Filologia e Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, sob a coordenação da Profa. Dra. Rosane de Sá Amado, com a pesquisa intitulada “O aluno boliviano na escola pública paulistana: sua cultura escolar prévia e as dificuldades com o aprendizado de língua portuguesa”.

2 Estagiária do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da USP.

e reuniões com toda a comunidade escolar criou um projeto pedagógico que objetivou promover a integração dos alunos estrangeiros e brasileiros, bem como de toda a comunidade escolar, por meio do conhecimento e difusão de valores públicos e princípios éticos, o que tornaria possível suplantar o preconceito e a discriminação típicos da desinformação e do desconhecimento, favorecendo assim o protagonismo dos alunos estrangeiros e/ou descendentes para que tivessem a oportunidade de lutar pelos seus direitos ao mesmo tempo que reconhecidos na sua diversidade.

“Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos”, uma polissemia que retrata a riqueza que se quer expressar. Numa perspectiva mais imediata, tem-se no termo apropriada a intencionalidade de se constituir como um espaço permanente de educação, um lugar de acolhimento e de diálogo para os diferentes sujeitos que a compõem. Carrega em sua natureza o profundo senso de justiça, corolário à convivência respeitosa e digna que assegura as diferenças e combate as desigualdades, afirmando o direito ao saber. Assim, mais do que escolarizar ser uma escola que busca escolar os seus alunos, ou seja, aquela que busca assegurar a eles a herança cultural própria de uma instituição que tem como missão a construção e apropriação do conhecimento. Em outro plano, concernente à perspectiva que se quer construir, o termo, “apropriada”, converte-se no sentimento de pertencimento ao equipamento escolar, um espaço público a ser apropriado pelos alunos, professores, funcionários e, especialmente, pela comunidade. Espaço fundado nas bases de uma educação que prima pelos valores públicos,

condizentes com postulados democráticos, capazes de pautar a convivência sob o espírito da solidariedade e da cidadania, valores próprios de com uma educação zelosa e pertencente ao campo dos direitos humanos.

Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, EMEF Infante Dom Henrique (documento coletivo).

O projeto aconteceu em reuniões quinzenais, às quintas-feiras, das 10h20 às 11h50, e foi constituído por um grupo de 30 alunos das respectivas etnias: boliviana, paraguaia, argentina, peruana, chilena, uruguaia, libanesa e síria, correspondente aos grupos representados na escola. Contando ainda com a colaboração dos pesquisadores já mencionados, da equipe diretiva e dos professores da escola, porém, o professor de História César Sampaio, que chega à unidade em 2014, é o único professor assíduo às reuniões, tornando-se inclusive, o coordenador do projeto. Uma das razões alegadas pela equipe docente era os encontros acontecerem em horário de aula, o que impedia a participação. Na expectativa de resolver a questão, as reuniões deixaram de acontecer apenas às quintas-feiras, e passaram a alternar dias da semana, entretanto, não houve alteração na presença dos professores.



Fig. 4 e 5. Primeiros encontros do Projeto Escola Apropriada (Registro do pesquisador).

Na primeira reunião o diretor Cláudio Marques explicou para os alunos os objetivos do projeto, salientando que os encontros almejavam criar um grupo de trabalho para discutir a convivência no espaço escolar, com ênfase na diversidade para juntos construírem e gerirem um projeto fundado nos princípios da educação inclusiva. Num segundo momento, os alunos trouxeram experiências de preconceito e xenofobia vivenciados no espaço escolar e a sugestão da criação de uma sala específica para estrangeiros, pois para eles a ação fortaleceria o grupo e acabaria com o desrespeito no qual eram submetidos cotidianamente.

A direção respondeu que se criasse uma sala apenas para imigrantes e descendentes estaria fazendo justamente o contrário do objetivo pretendido no grupo que era a inclusão e a parceria entre grupos diversos, pois a ação corresponderia a uma exclusão. E propôs aos alunos uma reflexão sobre estratégias que resolvessem os problemas relatados a partir da interculturalidade, compreendendo-a como diálogo dinâmico que aponta para uma relação de interpenetração cultural entre

cuidados com a natureza.

Ao longo do ano a escola foi se tornando mais colorida e a presença dos alunos estrangeiros, com destaque para os de origem boliviana, mais visível. Se nas primeiras reuniões os alunos se mostravam tímidos e reforçavam a imagem trazida pelos professores, a cada novo encontro, mais confortáveis e participativos tornavam-se. A diversidade não estava representada apenas nas origens nacionais dos alunos, mas na forma de estar no grupo, se ao longo do ano alguns alunos permaneceram mais calados ou atuaram de forma mais discreta, outros, foram ganhando autonomia e aumentando o volume de suas vozes e exercendo um papel de liderança. O importante era que a subjetividade de cada integrante do grupo fosse estimulada, mas principalmente respeitada.

Dentro deste contexto, podemos destacar duas alunas de origem boliviana do 9º ano: Sônia Raquel Mayta Apaza e Aline Calle Quispe, que ao longo do projeto tornaram-se líderes do grupo ao estimular a participação dos alunos nas reuniões, exigir respostas da direção para as questões trazidas pelo grupo e organizar as mostras culturais que começaram a acontecer dentro da rotina da escola. Nesses eventos, os alunos apresentaram para toda a comunidade escolar, incluindo as famílias, elementos das suas culturas de origem, como danças, roupas, comidas e curiosidades. Como já era esperado, o dia dedicado à Bolívia foi o mais animado.



Fig. 13. Alunos reunidos para as apresentações culturais dos alunos de origem boliviana.

Fig. 14. Alunos em volta de mesa com brinquedos e álbuns fotográficos das famílias bolivianas (Registros do pesquisador).



Fig. 15. Mesa com pratos e leguminosas populares na mesa boliviana.

Fig. 16. Alunos explicam a origem e a preparação dos pratos (Registros do pesquisador).



Fig. 17, 18, 19. Apresentação de danças folclóricas bolivianas (Registros do pesquisador).



Fig. 20. Participação das famílias em reuniões do Projeto Escola Apropriada (Registros do pesquisador).

No segundo semestre de 2014 um sonho acalentado pelo grupo de trabalho desde as primeiras reuniões começou a tornar-se

realidade: um estudo de campo na Bolívia arcado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Nesse momento, o grupo já crescido com a participação de alunos de origem brasileira começa a delinear um roteiro de exploração e os critérios para a escolha dos participantes. É importante mencionar, que o acréscimo dos integrantes ao grupo de trabalho se deu a partir do convite dos primeiros participantes. Cada aluno convidava o aluno que quisesse para participar do projeto. Desde o início a participação dos novos membros foi enriquecedora, entretanto, houve uma oscilação na presença dos alunos convidados, o que provocou a substituição de alguns.

Foi acertado com a direção da EMEF que a equipe do Diversitas – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Universidade de São Paulo, que já acompanhava e registrava o trabalho em vídeo desde o final do primeiro semestre de 2014 acompanharia e registraria a expedição para a edição de um documentário sobre a experiência. Entretanto, quinze dias antes da viagem foi confirmada a impossibilidade da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo viabilizar os custos da viagem da equipe. Dessa forma, o pesquisador-cinegrafista Marcelo Gonçalves oferece uma oficina de vídeo e imagem para os alunos que embarcariam na expedição, capacitando-os para a captação de imagens audiovisuais e o registro fotográfico da viagem.



Fig. 21 e 22. Oficina de vídeo e imagem com os alunos da Expedição Bolívia conduzida por Marcelo Gonçalves, do Diversitas.

A Expedição à Bolívia foi possível devido ao comprometimento do então secretário municipal de Educação, César Callegari, que numa visita à EMEF toma conhecimento do projeto desenvolvido com os alunos estrangeiros e garante esforços na obtenção de recursos para a viabilização da empreitada. A delegação foi composta por 17 pessoas: Cláudio Marques da Silva Neto, Diretor de Escola, Francis de Paula Golia, Coordenadora Pedagógica, Adriana Ferreira Ramos, Professora de Geografia, César Luis Sampaio, Professor de História, Fernanda Zientara, Professora de Língua Portuguesa, Maria de Fátima Bertoletti, Professora de Arte, Maria Lúcia de Sousa Vieira, Professora de Geografia, Verônica Maria da Silva, Professora do Ciclo Alfabetização (3º ano A), Aline Calle Quispe – 9º ano B, Álvaro Daniel Rojas Paucara – 8º ano B, Jéssica Tarqui Chambi – 7º ano B, Michaela Fernanda de Oliveira Silva – 7º ano B, Paulo Sérgio Zezza Rosseto – 7º ano B, Roderval Alexandre Gutierrez Choque – 8º ano B, Sandy

Alderete Challco – 8º ano A, Sônia Raquel Mayta Apaza – 9º ano B e Paola de Souza Mandalá, pesquisadora da Universidade de São Paulo, que diferentemente dos outros participantes da expedição, arcou com todas as suas despesas pessoais.

A escolha dos alunos que participariam da viagem foi feita através de votação entre os participantes do projeto, entretanto existiram alguns critérios. Deveriam ser escolhidos 4 alunos de origem estrangeira e outros 4 de origem brasileira; os eleitos tinham que ser membros assíduos das reuniões, e só poderia ser escolhido um aluno do 9º ano, pois era importante que os participantes da expedição continuassem na instituição no ano seguinte, algo inviável para os alunos do último ano. Isso criou um mal estar no grupo, pois as duas alunas mais atuantes no projeto eram do 9º ano, assim uma teria que ser excluída. Entretanto, um problema não pensado inicialmente acabou por resolver essa questão. Alguns dos alunos eleitos em votação não puderam participar da expedição devido a problemas de documentação e autorizações das famílias para a viagem. A surpresa era de que os problemas apontados não surgiram dos alunos estrangeiros, mas dos brasileiros. Conflitos e empecilhos familiares diversos, como o de mães que separadas e sem contato com seus antigos maridos não conseguiram as autorizações necessárias para o embarque de seus filhos numa viagem internacional. Esse impasse fez com que a lista de alunos só fosse definida 24 horas antes da compra das passagens. Uma vaga ficou em aberto, sendo ocupada no último momento pela

aluna Aline Calle Quispe, que por ser do 9º ano havia inicialmente ficado fora da expedição.

A viagem foi realizada entre os dias 14 e 19 de outubro de 2014 e nesse período os alunos puderam conhecer e vivenciar a cultura boliviana a partir de sua gente, de sua cultura material e da sua natureza. A partir dessa imersão na cultura, na história, na geografia e no cotidiano da população de La Paz, almeja-se incorporar os conhecimentos vivenciados pelo grupo no currículo e nos projetos da escola em 2015. No roteiro da expedição destacamos:

- ☒ Visita à Praça Murillo, ao Palácio presidencial e o Senado
- ☒ Visita ao Museu Nacional de Arte
- ☒ Reunião na Diretoria Geral de Educação de La Paz
- ☒ Visita às escolas México e Santa Rosa de La Florida, em La Paz.
- ☒ Visita ao Museu Folclórico e Etnográfico de La Paz
- ☒ Visita ao teleférico de La Paz e à cidade de El Alto
- ☒ Visita ao sítio arqueológico de Tiwanaku e ao Lago Titicaca



Fig. 23. Expedição Bolívia. (Registro de César Sampaio).

Consideramos a experiência exitosa, pois esta viagem possibilitou aos alunos, professores, coordenação pedagógica e direção vivenciarem aquilo que se pretendia no objetivo do projeto, bem como confirmamos a nossa crença de que é importante, no intento de despertar o interesse nos alunos, viver a experiência do mundo a ser despertado, ou seja, ultrapassar a fronteira do universo dos interessados.

Na perspectiva de construção do conhecimento, a expedição traduz também a máxima segundo a qual “a cabeça pensa de acordo com o chão em que os pés pisam”. Nesse sentido, promover a democracia na escola, tornando-a um espaço permanente de formação, entende-se, por conseguinte, que é necessário promover algumas experiências que possibilitem isso. Portanto, a escola que se propõe democrática e empreende ações que combatam o preconceito e a discriminação, que não produz e não alimenta estigmas, atua no sentido de construir conhecimentos a partir de vivências significativas, sobretudo, a partir da aproximação da herança cultural e da história de outras civilizações, povos e nações com os quais convivemos no espaço escolar.

(Trecho do Relatório da Expedição Bolívia entregue a Secretaria Municipal de Educação, 2014).

No dia 11 de dezembro de 2014 os integrantes da Expedição Bolívia apresentaram para a escola os registros e as percepções sobre a viagem. Alguns selecionaram imagens e editaram pequenos vídeos compartilhando com o grupo um pouco da experiência vivida. Nos depoimentos algumas frases chamaram atenção não apenas pelo conteúdo, mas pela recorrência nas falas: “Não imaginava que a Bolívia tivesse uma cultura tão rica”, “Os bolivianos têm orgulho da Bolívia, diferentes de

nós em relação ao Brasil”, “A gente não sabe nada sobre nossos países vizinhos”, “Por que é tão difícil olhar para um país e para as pessoas além dos estereótipos?”, “Não podemos minimizar as culturas”, “Isso que estou mostrando será trabalhado no ano que vem em sala de aula”, “Eu achava que conhecia a Bolívia, pois já fui muitas vezes lá, mas fiquei até com vergonha: Tudo era novo pra mim”.



Fig. 24 . Alunos reunidos no pátio da escola para a socialização dos relatos sobre a Expedição Bolívia. Fig. 25. A aluna Aline Calle Quispe contando sobre a experiência.



Fig. 26 e 27. As professoras Maria Lucia de Souza Vieira e Fernanda Zientara, respectivamente, compartilham suas impressões sobre a viagem.

Considerações finais

Esse artigo não encerra a reflexão sobre o trabalho desenvolvido na EMEF Infante Dom Henrique. A quantidade de material recolhido e produzido em conjunto na instituição ao longo de mais de 16 meses de parceria exige a continuidade da análise. Nesse contexto, um vídeo documentário sobre a experiência está em fase de produção, como novas reflexões teóricas sobre o cotidiano da escola. Entretanto, a partir do material e dos apontamentos apresentados neste artigo podemos problematizar diversas questões, tais como a construção de um currículo inclusivo, a atuação dos professores frente as demandas da interculturalidade e os conflitos que a diversidade e a imigração provocam na escola.

A interculturalidade, como já apontou Candau (1998) trata-se de um processo permanente, sempre inacabado, marcado por uma deliberada intenção de promover uma relação dialógica e democrática entre as culturas. Assim, devemos pensar o projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos, como um corpo vivo que gestado a partir de diversas vozes, continuará num processo de crescimento e maturação. Mas para que não se torne uma ação isolada precisará captar e agregar cada vez mais cabeças e corpos para alimentá-lo. Aí está seu maior desafio: como contaminar os professores da escola que ao longo do ano transitaram nas bordas do projeto? Como estimular outros alunos a ocuparem espaços de liderança outrora ocupados por alunos que não estão mais na escola? Como não perder de vista e deixar de contar com o entusiasmo dos alunos que ao término de 2014

deixaram a instituição?

“Poucos de manifestam”, “Não se colocam em sala de aula”, “Eles não se expõem” “Não se enturmam com facilidade”, frases pinçadas dos depoimentos dos professores que contrastam com o que vimos no decorrer do projeto. Entretanto, devido a falta de participação dos professores elas ainda permanecerão congeladas num imaginário que precisa ser desconstruído. Falta a equipe docente uma dimensão coletiva e contínua do processo educacional que ultrapassa as fronteiras da sala de aula. Mesmo as reuniões ocorrendo em dias da semana diferentes, a participação docente foi nula, excetuando o professor coordenador do projeto. Além disso, pouco se notou professores repercutirem ou se mostrarem interessados com o que acontecia nas reuniões. É necessário que os professores fiquem atentos ao fato que as diversas culturas, por serem uma tradução da realidade que se apresenta de forma simbólica, trazem consigo um imaginário e valores que nem sempre estão ao seu alcance imediato. A ideia do imaginário como sistema remete à compreensão de que ele constitui um conjunto dotado de relativa coerência e articulação que aponta para o fato de que essa construção é social e histórica. Ao levar isso em consideração, os professores poderiam dialogar criticamente com as diversas informações que perpassam tanto o currículo como as configurações que guiam seus olhares.

A partir das suas escolhas e posicionamentos, os professores podem legitimar certas crenças enquanto deslegitimam outras.

Participar ou não de uma reunião ou projeto pedagógico é uma decisão política. Portanto, os professores devem ficar atentos a dimensão cultural e ideológica não só do currículo escolar, mas de suas ações no espaço escolar para não reproduzirem um discurso preconceituoso e conservador. Nos depoimentos gravados muitos professores afirmam que é importante ajudar os alunos a pensar criticamente, mas poucos estão seguros de como atingir tal objetivo. Kincheloe (1997) nos lembra que os professores devem aprender a pensar de forma crítica antes que eles possam ensinar os estudantes a fazê-lo.

O que é o “pensamento crítico?” Autenticamente o pensamento crítico se movimenta numa direção emancipatória com um senso onipresente de autoconsciência. Mover-se numa direção emancipatória implica uma preocupação com o desenvolvimento de uma mente liberada, uma consciência crítica e uma sociedade livre. Os professores como pensadores críticos estão conscientes de que a construção de sua própria consciência e que as formas que as forças sociais e institucionais funcionam minam sua autonomia como profissionais. Autoimagens, dogmas herdados e crenças absolutas são questionadas, os professores começam a ver-se em relação ao mundo ao seu redor, a perceber a escola como uma peça de um mosaico maior. Os professores começam a ver uma inseparável relação entre pensar e agir porque a fronteira entre o sentimento e a lógica começa a se apagar do mapa cognitivo (KINCHELOE, 1997, p. 36).

Os professores devem confrontar-se não somente com o

conteúdo que eles veem, mas por que eles veem esse conteúdo de determinada forma. Quando conseguimos entender a razão de vermos o que vemos, nós estamos pensando sobre o pensar, analisando as forças que moldam nossa consciência e a colocamos num contexto significativo. Ter clareza sobre o que move os seus atos é o primeiro passo para um professor que tenta perceber a escola com um olhar intercultural. Porém, é comum os programas de educação de docentes manterem um silêncio sobre a influência dos padrões socioculturais que estruturam o pensamento dos professores

Assim, é necessário descolonizar o processo educacional, isso significa liberá-lo, ou emancipá-lo, do monismo ocidentalista que reduz todas as possibilidades de saber e enunciação da verdade à dinâmica cultural de um centro. Esse movimento traz consigo igualmente a descolonização da crítica, não compactuando com a ideia de que o conhecimento é algo exclusivo de alguns grupos. O projeto Escola Apropriada: educação, cidadania e direitos humanos ao trazer as culturas bolivianas para o centro do currículo caminha nessa direção. A ideia do “saber único” termina recalçando uma parte importante da realidade porque há práticas sociais baseadas em conhecimentos populares, conhecimentos indígenas, conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos. Muitas vezes, o conhecimento posto à margem do capital e, portanto, não legitimado pela ideologia cientificista da verdade é associado ao trabalho manual e culturalmente desqualificado.

A crítica é um modo de aprender a ler a realidade sem a qual se afigura inócua toda a educação. Assim, a enunciação crítica está no cerne da aprendizagem pensada a partir da descolonização da educação, pois questiona a vigência do pensamento único e as explicações monoculturais do mundo, ou seja, uma civilização pensada no singular.

A escola contemporânea deve ser vista como o tempo educacional da descolonização, da reinvenção dos sistemas de ensino, com vistas à diversidade e ao reconhecimento da pluralidade dos saberes e das experiências.

Cada escola é um território de fronteiras e bordas evanescentes que precisa aprender a construir significados conjuntos. Por isso acreditamos que a escola é o “território do significado”, conceito que vai além da noção geográfica de delimitação e ocupação do espaço e dialoga com as estruturas de sentimentos, experiências, crenças e valores que produzem o reconhecimento e o pertencimento aos grupos. Alargando a abordagem fixada pela territorialidade, o “território do significado” avança para os domínios da construção simbólica de pertencimento a que chamamos identidade e que corresponde a um marco de referência imaginária que se define pela diferença. O “território do significado” mesmo sendo uma construção e um sentimento coletivo, dialoga com a subjetividade e as configurações morais que definem as diversidades.

Atualmente está em discussão uma nova construção da ideia de diversidade. Se antes ela era vista como a afirmação da heterogeneidade entre as culturas cada uma enraizada em um

território específico, dotadas de um centro e fronteiras nítidas, hoje se exige uma diversidade, que não apenas reconheça o outro, mas que compreenda a pluralidade de pertencimentos como enriquecimento humano e possibilidade de mediação autêntica.

As escolas também precisam ressignificar o sentido da cidadania, pois tornaram-se palimpsestos de referências e pertencimentos. Nesse contexto, a diversidade cultural e a imigração possibilitam significativas possibilidades de aprendizagem mútua, e a arte e a cultura estratégias de mediação e de construção de conhecimentos.

Referências bibliográficas

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M. (org.): Sociedade, Educação e Cultura (s): Questões e propostas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

Interculturalidade e educação escolar. In: CANDAU, V.M. (org.). Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 47-60.

CARVALHO, Francione Oliveira. As imagens da cultura negra utilizadas em sala de aula como reflexo da identidade do professor: Um estudo sobre a prática e a formação dos professores de História, Arte e Língua Portuguesa. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie, 2007.

Fronteiras Instáveis: inautenticidade intercultural na escola de Foz do Iguaçu. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo: PPGEAHC/Mackenzie, 2011.

FISCHMANN, R.. Educação democracia e a questão dos valores culturais. In: MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e políticas de combate à discriminação racial. São Paulo: EDUSP; Estação Ciência, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Terra e Paz, 1996.

KINCHELOE, Joel L. A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SANTOS, Boaventura de Souza. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP, São Paulo, n. 5, nov. 1994, pp. 31-52.

Por uma concepção multicultural de direitos humanos. Revista Crítica de Ciências Sociais, n. 48, jun. 1997, pp. 11-33.

SOUCHAUD, Sylvain. A confecção: nicho étnico ou nicho econômico para a imigração latino-americana em São Paulo? in Imigração Boliviana no Brasil / Rosana Baeninger (Org.). – Campinas: Núcleo de Estudos de População-Nepo/Unicamp; Fapesp; CNPq; Unfpa, 2012. 316p.