

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – SP

Cybele de Faria e Soares

Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

São Paulo
2015

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – SP

Cybele de Faria e Soares

Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Leda
Maria de Oliveira Rodrigues

São Paulo
2015

Cybele de Faria e Soares

Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula

Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção do título de
MESTRE em Educação: História, Política,
Sociedade, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Leda
Maria de Oliveira Rodrigues

BANCA EXAMINADORA

RESUMO

SOARES, Cybele de Faria e. *Imigrantes e Nacionais: um estudo sobre as relações sociais em sala de aula*. 2015. 75 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Estudos Pós- Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP. 2015.

Quando novos sujeitos aparecem dentro do espaço da sala de aula é um momento prolífico para discutirmos a prática pedagógica mediante essas novas demandas. A emergência de imigrantes nas escolas suscita questionamentos variados e esta pesquisa pretende debater as relações sociais entre os nacionais e os imigrantes em sala de aula e o significado disso na integração e na constituição da autoimagem do imigrante, no Ensino Fundamental II de uma escola privada da cidade de São Paulo. Para investigar as dinâmicas promovidas pelos professores, os relacionamentos entre alunos e os discursos, foi preciso um estudo que contemplasse a observação intensiva, entrevistas com os atores escolares e análise de documentos. O trabalho de campo revelou que os alunos imigrantes pouco interagem em sala de aula e se reúnem em grupos de mesma nacionalidade. A justificativa para este fato, encontrada na revisão bibliográfica, de que os professores não têm sensibilidade para compreender o fenômeno migratório e suas consequências nas identidades dos alunos foi insuficiente para compreensão de tal realidade escolar. Os conflitos, as disputas e as ideias que os nacionais têm de imigração e de imigrantes interferem no seu relacionamento com estes e podem modelar suas imagens sobre si mesmos. Elegemos interlocutores teóricos como SAYAD (1998; 2010) para explicar, com base na sociologia, a complexidade do fenômeno migratório, ELIAS (2000) para entender as disputas entre os grupos que, na luta por espaços sociais, humilham e revestem de baixo valor humano os imigrantes recém chegados que, por sua vez, absorvem o estigma que lhes é imputado, baixando-lhes a auto estima. Esta estigmatização provocada nos grupos de imigrantes se apoiou em GOFFMAN (2008) para ser melhor entendida. Vale ressaltar que a escolha de uma escola de elite com um grande grupo de imigrantes, peruanos e chineses, foi estratégica para a compreensão das dinâmicas escolares.

Palavras-chave: imigrantes; chineses; peruanos; relações sociais na escola.

ABSTRACT

SOARES, Cybele de Faria e. *Immigrants and Nationals: a study of social relationships in the classroom*. 2015. 75 f. Thesis (Master's Degree) – Programa de Estudos Pós- Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, PUC-SP. 2015.

When new subjects appear within the classroom space, it is a prolific time to discuss the pedagogical practice through their demands. The emergence of immigrants in schools raises various questions and this research intends to discuss the social relations between nationals and immigrants in the classroom and the their meanings in the integration and constitution of the immigrant self-image, in the Elementary Education II of a private school in the city of São Paulo. To investigate the dynamics promoted by teachers, the relationships between students and the speeches, it was necessary a study contemplating an intensive observation, interviews with school players and document analysis. The fieldwork revealed that some immigrant students interact with restrictions in the classroom and gather in groups of the same nationality. The justification for this fact, found in the literature review, that teachers do not have sensitivity to understand the phenomenon of migration and its consequences in the identities of the students was insufficient to understand that school's reality. Conflicts, disputes and ideas that nationals students sustain on immigration and immigrants interfere in their relationship with them and can shape their images about themselves. We elected theoretical interlocutors as SAYAD (1998, 2010) to explain, based on sociology, the complexity of the migration phenomenon, ELIAS (2000) to understand the disputes between groups that, in the struggle for social spaces, humiliate and attribute low human value to newly arrived immigrants who, in turn, absorb the stigma that is alleged against them, lowering them self esteem. The stigmatization suffered by immigrant groups relied on GOFFMAN (2008) to be better understood. It is worth noting that the choice of an elite school with a large group of immigrants, Peruvian and Chinese, was strategic in order to understand school dynamics.

Keywords: immigrants; chinese; peruvian; social relations.

“Quem disse que eu me mudei?

Não importa que a tenham

demolido:

A gente continua morando

Na velha casa em que nasceu”

Mario Quintana

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Histograma 1– Total de alunos por série	38
Figura 1– Alunos matriculados nas séries pesquisadas	38
Quadro 1- Alunos chineses entrevistados.....	40
Figura 2– Organização do mapa de sala 8º ano.....	49
Figura 3 – Organização do mapa de sala 6º ano.....	50
Quadro 2–Alunos entrevistados.....	56
Histograma 2- Relações professor- aluno. 8º ano	61

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1. REFERENCIAL TEÓRICO.....	28
2. A ESCOLA, SUA REGIÃO E CLIENTELA.....	37
3. A SALA DE AULA: TERRITÓRIO DE CONFLITOS E DISPUTAS	42
3.1. OS PROFESSORES	42
3.2. OS ALUNOS	56
3.3. INTERSEÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	70
ANEXOS.....	74

INTRODUÇÃO

O nascimento do tema da imigração parece existir, discretamente, nas minhas ideias, há mais tempo do que sua aparição definitiva e clara.

O imigrante me instiga a curiosidade, a vontade de entender o que o faz mudar de país, as questões sociais, econômicas e culturais envolvidas nisso, os motivos pessoais, a coragem, os medos, os desejos, os aprendizados, a integração em outro país, os desafios...

O imigrante, sujeito que se separa de uma vida estabelecida em um determinado espaço para transferi-la e reconstruí-la noutro, muitas vezes com ideias pouco delineadas sobre o que encontrar no outro país, ao fazê-lo, Convida a entendermos melhor a conjuntura no país de origem que o faz capaz de deixá-lo.

Eu trabalhei em um colégio de imigrantes coreanos como professora substituta, e aos poucos fui me aproximando do tema e me descobrindo no tema, tentando delinear um objeto de pesquisa, ainda não claro. De todo modo, a presença de imigrantes na sala de aula já era um assunto que me fazia estudar, mas de modo genérico, sem uma pergunta específica.

Durante a prática docente – História, nível Fundamental II e Médio – em outro colégio no centro de São Paulo, que abriga diversos imigrantes, sobretudo chineses, alguns questionamentos surgiram em relação à minha prática. Embora esses alunos cursassem português como língua estrangeira, aprender uma língua latina era difícil e demorado para a maioria deles.

Além disso, observei a presença de imigrantes peruanos que pareciam não ter problemas de comunicabilidade, mas indicavam dificuldades de outra ordem. Notava que os alunos estrangeiros, peruanos ou chineses, estavam em grupos de iguais e pouco conversavam ou frequentavam grupos de brasileiros quando fora do espaço da sala de aula. E até mesmo dentro da sala de aula, os grupos estavam frequentemente separados, quando eram chamados a participar, poucos se envolviam. Eu observava que, quando tinham dúvidas, perguntavam pessoalmente ao professor, quase nunca em voz alta.

As questões que começaram a se apresentar na prática docente foram relacionadas, no começo, sobretudo, à avaliação: como avaliar um aluno que mal compreende o que eu falo? Como diagnosticar se ele sabe ou não o que se exige na prova? Também questionava o estudo de uma história bastante eurocêntrica e pouco relacionada ao Oriente: como envolvê-los? A

questão da avaliação e da reprovação também eram comuns a professores que ensinavam uma disciplina mais universal, como matemática e ciências. Mas a dificuldade do aluno era sobretudo na interpretação do enunciado, reclamação mais comum dos professores nas reuniões que participei.

Evidente que o questionamento da própria avaliação também se apresentou a mim e, embora o colégio recebesse bastante imigrantes, pouco se discutia sobre o aproveitamento da cultura e da trajetória cultural e escolar desses alunos, numa perspectiva intercultural. Qual era o significado da avaliação nesse contexto de imigrantes? Não era preciso compreender quem eram os meus alunos para pensar numa avaliação que fizesse sentido naquelas salas de aula?

No entanto, o que eu ouvia na sala dos professores, com frequência, era algo como: “Se ele não sabe o português, não pode ficar na escola ou nessa série”, ou “Ele não aprende português porque os pais mal falam essa língua e insistem em manter o chinês em casa”. Como os alunos tinham muitas aulas de chinês no contra turno, a reclamação recorrente era do excesso de horas-aula de língua e cultura chinesa em detrimento das aulas de língua portuguesa. O aumento da carga horária da língua nacional parecia um caminho natural para facilitar a integração desses alunos, mas, mais do que integrá-los, parecia-me uma tentativa de minimizar seus saberes e homogeneizar a cultura escolar, sem considerar as implicações das mudanças provocadas pela ruptura derivada da imigração.

Tais afirmações me deixaram alerta e me levaram a pesquisar para entender como proceder melhor na minha própria prática pedagógica.

Essas e outras indagações conduziram-me a esta pesquisa cujo interesse é entender quais são as relações sociais no espaço escolar entre os imigrantes e os nacionais, e como essas relações repercutem na construção da autoimagem desses estrangeiros dentro da escola, instituição que primeiro lhes apresenta a cultura da sociedade receptora. Como diz Mariana Beheran,

As escolas geralmente se convertem em um dos primeiros espaços aos quais se aproxima os/as filhos/as e jovens imigrantes. Nelas, começam a se relacionar com a cultura do país receptor e fazem os primeiros intercâmbios com os costumes, tradições, valores e, em alguns casos, com o idioma da sociedade em que chegaram [...]. (2012, p. 201, tradução nossa).

O trabalho nesta escola fez emergir o interesse pelo tema e me levou a estudar, ler relatos literários e acompanhar as frequentes notícias que atualmente aparecem no Brasil e no

mundo sobre os imigrantes. Assim, o meu empenho no tema de pesquisa “imigração e educação” é pretérito à entrada no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

Comecei a pesquisa neste tema de forma *lato*, a procura de caminhos possíveis para aprimorar a prática escolar ao tratar dos imigrantes. Organizei o itinerário da pesquisa sobre o tema da imigração para entendê-lo na sua dimensão mais ampla e socioeconômica, com intenção de compreender o significado da imigração e da ruptura no sujeito imigrante. Porém foram insuficientes para compreender o fenômeno dentro da sala de aula.

Através das observações nas aulas, percebia que os imigrantes eram, de alguma forma, menos integrados e menos participativos. Porém, eu não havia formulado a pergunta correta, pois pensava que os professores desconheciam as trajetórias migratórias de cada aluno, que ignoravam o significado da imigração nas identidades, na formação dos alunos, e que não tinham sensibilidade para entender o que o rompimento com seu país de origem, com sua cultura, sua família, suas relações sociais e pessoais implicavam no sujeito imigrante.

Ainda não tinha entendido o tom certo da pesquisa, isto é, a necessidade de se descortinar os motivos dessa “insensibilidade” da qual falavam os pesquisadores estudados. Assim, culpava os professores por sua insensibilidade às peculiaridades da imigração. No entanto, a pergunta que deve ser feita é: quais são e como são as relações sociais entre os nacionais e os imigrantes? Este é o problema central. O que se esconde na exclusão, na dificuldade de integração? O que está por trás do rechaço ao imigrante? A serviço de que ou de quem os preconceitos e os estigmas aparecem na escola?

Nossa hipótese é que a disputa por espaços sociais se configura numa competição entre imigrantes e nacionais, uns para manter seu *status* privilegiado (os nacionais) e outros (imigrantes) para encontrar um lugar na dinâmica entre os “antigos”. Essa luta se reveste de diversos conflitos, e as impressões e ideias que os nacionais têm de imigração e de imigrantes interferem na sua prática e podem modelar as imagens dos imigrantes sobre si mesmos.

Em uma escola privada de elite, com alta mensalidade, espera-se que os professores, bem formados, questionem e combatam os preconceitos étnicos em prol da tolerância, do respeito mútuo, da convivência com a divergência. Porém, a formação para a cidadania democrática ainda não é uma realidade no país e em muitas escolas.

Eliminada a variável econômica, todos os alunos pagam as mensalidades altas, o que pressupõe que estão numa mesma classe social. É preciso pensar o conflito e o estigma por outro ângulo, o da hierarquia de valores, ou seja, do valor das trocas culturais no mundo contemporâneo.

Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar as relações entre alunos nacionais e imigrantes, no Ensino Fundamental II, de uma escola privada da cidade de São Paulo. Além disso, é de interesse refletir sobre o significado das práticas na integração e na constituição da autoimagem do imigrante. Para atender ao objetivo geral, foram adotados como objetivos específicos:

a) Professores:

- Investigar a prática em sala de aula a partir de formas de tratamento oral dadas aos grupos em questão;
- Conhecer as considerações que fazem sobre os sujeitos por serem imigrantes;
- Identificar a dinâmica de sala de aula promovida pelo professor e verificar as ações com relação ao imigrante;
- Comparar práticas pedagógicas com relação aos grupos imigrantes e brasileiros;
- Comparar a prática com o discurso dos professores.

b) Alunos brasileiros:

- Investigar quem os alunos apontam como componentes da sala de aula, ou seja, quem percebem como participantes do grupo;
- Observar como e com quem os alunos se relacionam;
- Identificar se os alunos percebem algum privilégio na sala de aula;
- Compreender como ocorre a integração do grupo.

c) Alunos imigrantes:

- Identificar as expectativas que têm com relação à escola e o que imaginam que a escola espera deles;
- Verificar quando os alunos têm contato com brasileiros, em quais ocasiões;

- Observar se os alunos têm costume de perguntar em sala de aula;
- Observar se os alunos sentem-se acolhidos em sala de aula e se gostariam de maior ou menor integração.

Através da revisão bibliográfica, foi possível pensar que o caminho para o rechaço estava na insensibilidade dos professores com a questão do imigrante. Mas, insuficientes para entender a dinâmica das relações sociais na escola em análise, foi necessário dialogar com outros autores, como Sayad (1998; 2010), um grande pesquisador da imigração e seus significados.

Sayad (1998; 2010) incita a reflexão sobre o processo migratório e suas representações, muito necessária para o educador perceber suas próprias representações a respeito dos imigrantes com quem trabalha e como essas representações se materializam na prática.

A dinâmica da sala de aula, rica em conflitos e desafios, pôde ser melhor compreendida com a ajuda de Elias (2000), que contribuiu para esclarecer sobre o tratamento dado pelos brasileiros (aqui inclusos alunos-pares e professores) aos imigrantes. Segundo o autor, é preciso perceber se há tensão nessa relação, se há disputa de espaços e se há estigmatização dos imigrantes como parte dessa tensão. A estigmatização provocada nos grupos de imigrantes foi analisada por Goffman (2008) para ser melhor entendida.

1. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA E PERTINÊNCIA DO TEMA

Quando novos personagens aparecem dentro do espaço da sala de aula, é um momento profícuo para discutirmos a prática pedagógica mediante as novas demandas desses novos atores escolares. A emergência de imigrantes nas escolas suscita questionamentos variados e, para respondê-los a contento, é preciso recorrer à literatura específica. A imigração é um fenômeno peculiar que exige tratamento e análise próprios, assim como a seus sujeitos. Portanto, para discutir a dinâmica escolar em face desse grupo, é necessária compreensão do fenômeno a começar pela revisão bibliográfica.

Assis e Sasaki (2001) fazem uma revisão da literatura acadêmica dos últimos vinte anos do século XX sobre a migração voluntária no Brasil (ou seja, exclui os refugiados) e corroboram o que foi observado nas pesquisas realizadas através dos sites da Capes e do Scielo sobre o tema: as pesquisas no assunto estão se iniciando, parte delas aparece em anais de congressos, e outra parte da produção se apresenta em forma de teses e dissertações. Essas pesquisas, em geral, perseguem as seguintes perguntas: quem são os imigrantes no Brasil? Quantos são? De onde vêm e para onde vão? Ou seja, o caráter demográfico é mais evidente. Embora os dados quantitativos dos fluxos migratórios sejam importantes, não é o foco desta pesquisa.

As autoras comparam a produção das pesquisas sobre imigração da virada do século XIX para o século XX com a produção sobre a imigração contemporânea, concluem que aquelas são em número muito maior e que estas estão em andamento e acompanham a dinâmica dos fluxos migratórios. Porém, segundo Patarra (2012, p.7),

Nos últimos tempos o tema das políticas migratórias no Brasil tem se tornado imperativo. A grande imprensa, revistas, trabalhos acadêmicos, redes sociais, blogs, portais oficiais do governo, e vários outros meios de comunicação estão repletos de reportagens, comunicados, divulgações e todo tipo de documentação voltada a um dos temas mais bombásticos destes últimos anos- as migrações internacionais.

A imigração contemporânea, como objeto de pesquisa no Brasil, é recente e os estudos que relacionam este fenômeno à inserção social são poucos. Segundo Pizzinato e Sarriera, (2003),

As características psicológicas deste processo e as formas de inserção social, de relações intra e intergrupos e de construção de identidade foram e são ainda muito negligenciadas na investigação psicológica.

As formas de relações sociais e os aspectos da identidade infantil das crianças imigrantes ainda parecem ser encarados pelos grupos majoritários de construção de conhecimento em ciências humanas como questões muito complexas ou pouco importantes para serem alvo de uma atenção que não meramente inferencial por parte dos pesquisadores e teóricos da área. (p. 116).

A sociologia e a demografia se debruçam sobre o fenômeno e indicam caminhos novos para estudar o tema. O artigo de Martine (2005) contribuiu para as indagações iniciais, pois faz um panorama da imigração atual, relacionando-a à globalização.

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. (MARTINE, 2005, p. 1).

A globalização afeta os deslocamentos espaciais, mas é inacabada e parcial; há, segundo Martine, seletividade das regras do liberalismo, “o capital financeiro e o comércio fluem livremente, a mão de obra se move a conta gotas” (p.1). O sociólogo e demógrafo se pergunta por que o fluxo de pessoas não acontece em um volume maior, defende que os obstáculos impostos à imigração são exagerados e inconsistentes e que “o ponto de partida para políticas migratórias consistiria na revalorização dos aspectos positivos da migração e na redução progressiva de seus efeitos negativos” (p.2)

É interessante observar que, mesmo entre pensadores acadêmicos e ativistas (muitos deles, migrantes) existe um sentimento implícito e mal definido de que, de alguma forma, o sedentarismo e a imobilidade seriam preferíveis à migração. Entre aqueles que trabalham com a temática “migração” – possivelmente porque observam de perto os sofrimentos que afligem a população migrante- encontra-se frequentemente uma postura de rejeição à migração e um entendimento de que este é um processo a ser minimizado e reduzido. Este tipo de sentimento é antigo e persistente, mas pouco prático no contexto do século XXI. É preciso reconhecer que a não-migração também é associada à pobreza, à miséria, à violência e a todas as formas de exploração comumente relacionadas com a migração –muitas vezes ainda de modo exacerbado. (MARTINE, 2005, p.2).

Como os países não se desenvolvem em igualdade de condições, as pessoas e, às vezes, comunidades inteiras procuram novos lugares para reconstruir suas vidas, num desenraizamento constante. O autor analisa o fluxo migratório hoje da América Latina e

Caribe para os Estados Unidos e o conecta a preponderância do fator econômico, à remessa de dinheiro, um aspecto forte e importante tanto para os países emissores quanto para os países receptores; ou seja, para o autor, os dois países relacionados à imigração têm ganho econômico com a mudança de território dos sujeitos, gera recursos para ambos. As remessas estão em segundo lugar no fluxo monetário internacional (p. XX). Porém, é preciso pôr em debate a remessa de lucros como ponto favorável à imigração porque pode criar dependência nas famílias que recebem o dinheiro.

Além da questão econômica, Martine (2005) acredita que a organização social advinda da migração estimula novas migrações e é positiva no sentido de que os imigrantes adquirem novas qualificações e há troca de ideias que os modifica. “Os migrantes desenvolvem redes complexas para facilitar a migração e adaptação de seus conterrâneos, sendo que os mais experimentados constituem uma fonte de conhecimento” (p.9)

E, para os países receptores, também há vantagens porque os imigrantes ocupam trabalhos que os nacionais não querem ocupar e isso alivia a escassez de mão de obra, além de permitir crescimento demográfico nos países desenvolvidos, cuja taxa de natalidade tem diminuído e, conseqüentemente, o número de adultos disponíveis para trabalhos em idade ativa.

Na presença de uma situação de escassez de mão-de-obra, é possível (desde que existam os mecanismos apropriados) fomentar a entrada de imigrantes num determinado país em relativamente pouco tempo. Em contrapartida, são necessárias pelo menos duas décadas para que as políticas pró-natalistas se traduzam num aumento do número de elementos devidamente educados da força de trabalho. (LUTZ; SCHERBOV, p. 259).

Porém, os maus tratos de que os imigrantes são alvo acarretam “problemas de comunicação e adaptação, sofrem perda de identidade e referencial afetivo, o que leva frequentemente ao estresse psicológico” (MARTINE, 2005, p. 12). Além disso, a xenofobia crescente nos países receptores promove a “rejeição dos imigrantes e é uma constante em quase todos os processos migratórios, mas é particularmente exacerbada nos movimentos envolvendo pessoas de etnia, idioma, religião e/ou aparência marcadamente diferente dos habitantes do lugar do destino”. (p.12)

Goffman (2008) nos ajuda a entender as relações entre as pessoas que têm algum estigma, como os imigrantes com traços nitidamente étnicos (por exemplo, os chineses e os

peruanos) e os “normais”, aqui caracterizados como brasileiros. Estas relações têm grandes implicações nas construções identitárias dos grupos.

Martine (ibid) esboça uma interpretação sobre as causas do rechaço ao imigrante pelos nacionais, quando diz que “os recém chegados são vistos pela população natural como competidores de empregos, como inflacionadores dos custos dos serviços sociais e da infraestrutura nos lugares de destino, e como uma ameaça permanente à estabilidade social e política da região de destino” (p.12).

Norbert Elias e John Scotson (2000) explicam, no estudo “Estabelecidos e Outsiders”, a rejeição dos “novatos” por motivo de disputa de poder, de espaço social, ampliando assim a discussão para além dos reflexos mais práticos e observáveis das imigrações. As relações de poder, de submissão e humilhação que um grupo impinge ao outro estão em função da manutenção de privilégios no conflito por espaços sociais vantajosos. Assim, Elias e Scotson avançam na discussão sobre a presença de um grupo novato em relação ao grupo mais antigo do lugar - que poderia ser personificada em imigrantes e nacionais - para além do aumento dos custos e dos gastos sociais que o Estado da sociedade de destino teria.

Brancante e Rocha Reis (2009) pesquisam as migrações internacionais e a segurança interna dos países no debate acadêmico. Observam que a relação entre migrações internacionais e segurança tem aumentado após a Guerra Fria, e as migrações internacionais passam a ser pensadas a partir da segurança nacional. O aumento do fluxo migratório após a queda do muro de Berlim leva os Estados a verem no imigrante um objeto de preocupação. “Problemas relacionados à migração contemporânea surgem, mormente, em dois níveis: o do *controle de fronteiras* e o dos *impactos internos* (políticos, econômicos e culturais)” (apud WEINER, 1993; ADAMSON, 2006; MESSINA, 1996, p.76,).

O fenômeno migratório é recebido pelos Estados como uma ameaça, como um problema que deve ser combatido. A securitização da imigração está baseada no conceito de “segurança societal”, discutido pela Escola de Copenhague. “A segurança societal (ou identitária) é, *tout court*, a manutenção das características essenciais da comunidade”. Ou seja, defender a não imigração com base na “segurança societal” é defender padrões tradicionais de língua, de crenças e práticas religiosas, de identidade e costumes nacionais.

Os autores contrapõem a ideia de “segurança societal”:

A diversidade cultural de um país não pode ser ‘solucionada’ com políticas públicas orientadas para a resolução da crise; antes, merece ser objeto de iniciativas de longo prazo que não usem a lógica maniqueísta da segurança (aliado vs. inimigo), mas procurem resolver conflitos entre grupos diferentes sem entendê-los como ameaça identitária ao resto da sociedade. Assumir a proteção de uma identidade societal qualquer –considerando a realidade multicultural da maioria dos Estados- provavelmente vai alimentar uma espiral de percepções negativas entre comunidades. (p. 82).

Martine corrobora esta ideia quando avalia que

Aqueles que alegam ser contrários à migração por causa do risco de erosão cultural fariam bem em analisar ao longo da história dos países que mais receberam migrantes e souberam aproveitar o que cada cultura trazia para o enriquecimento geral da nação. Bem aproveitadas dentro de uma política explícita de receptividade e acomodação, as levas de migrantes enriquecem, inevitavelmente, a cultura das regiões de destino. (2005, p. 13).

A securitização da imigração leva a uma percepção negativa do imigrante e acaba fazendo parte de um projeto coletivo que rechaça o “de fora”.

Brancante e Rocha Reis (2009, p. 84), assim como Martine, defendem a migração como positiva e vantajosa. “As vantagens econômicas e culturais da imigração são imensas, e a securitização só deve existir se for para eficientemente eliminar a criminalidade transnacional, e não simplesmente antagonizar os indivíduos culturalmente diferentes”.

Brancante e Rocha Reis concluem dizendo que a visão da Escola de Copenhague para a imigração não contribui na compreensão da sociedade contemporânea, uma vez que qualifica o diferente como objeto de cuidados especiais das instituições ligadas à segurança dos Estados.

Nesta esteira que conecta violência e imigração, uma pesquisa conduzida por Lages e Policarpo (2003) faz uma sondagem com 1419 portugueses e 1051 imigrantes para entenderem a percepção recíproca que os portugueses e diferentes grupos de imigrantes têm uns dos outros.

A seguinte afirmação “Os imigrantes cometem mais crimes que os portugueses” obteve 39,5% de portugueses que discordaram, e 30% que concordaram, mas obteve também 30,5% de não resposta¹. É preciso separar os grupos imigrantes (os africanos, os brasileiros e os europeus do leste) porque são recepcionados de maneiras distintas: uns de forma mais positiva e outros

¹ É importante observar que a porcentagem de não resposta (um terço da população pesquisada) é alta, e que esse silêncio é significativo.

mais negativa. Essa diferença entre nacionalidades revela o que Martine e Goffman (2008) demonstram sobre o preconceito de marca, o estigma.

A migração é um processo de rompimento que caracteriza o migrante porque ele está marcado pelo local de origem. Não somente sua recepção no país escolhido parece depender dessa marca, como também a forma encontrada para manter alguma unidade identitária é mantendo contato com as pessoas que se mantiveram no país de origem relacionando-se constantemente com as relações deixadas noutro espaço.

Uma forma de dar sentido à migração é lembrar-se do que o fez migrar, que em geral encontra-se no país emissor. Como ensina, poeticamente, Mario Quintana, “a gente continua morando na velha casa em que nasceu”, no sentido de sermos orientados (inclusive a negação da origem não rompe com ela) para o espaço físico, social e cultural em que nascemos e vivemos. A comparação é um aspecto fundamental para o pesquisador de migração porque o imigrante carrega marcas sobre o “antes” e o “depois” da mudança.

Sayad (2010, p.10, tradução nossa) diz que “imigração aqui e emigração lá são as duas caras indissociáveis de uma mesma moeda”. Daí ser necessária uma observação cuidadosa sobre o tema.

O número de imigrantes no Brasil tem crescido², porém, segundo Bonassi (2000, p. 33), citando Quiñones, “parece que existe pelo menos a mesma quantidade de migrantes internacionais ilegais quanto migrantes oficialmente reconhecidos”. Ou seja, é incerto o número real de imigrantes no Brasil e no mundo.

Patarra (2005) concorda com a dificuldade de estimativa do número de imigrantes (a estimativa da ONU é de 175 milhões de imigrantes no mundo). Porém, para além dos números exatos ou inexatos, Patarra defende que é preciso haver uma nova explicação para o fenômeno migratório contemporâneo minimizando assim a exploração sofrida por imigrantes, ampliando-lhes os Direitos Humanos. Tal ampliação foi bastante discutida na Conferência do Cairo, em 1994, cujos países signatários, entre eles o Brasil, se comprometeram a dar aos diferentes tipos de imigrantes tratamentos que lhes cabem, dentro da perspectiva de que é preciso garantir-lhes dignidade. Ficou acordado que, para o grupo dos imigrantes

² “Dados do IBGE do Censo Demográfico de 2010 apontam que viviam no Brasil, no ano da pesquisa, 268 201 imigrantes, número maior do que o de 2000, que apontava um total de 143.644 imigrantes. O aumento foi de 86,7%. No Estado de São Paulo, há 81 682 imigrantes. Dentre todos os estados brasileiros, o estado de São Paulo é o que mais recebe imigrantes.” (RODRIGUES, et. al. In: CADERNOS CERU (USP), v. 25, n.1).

documentados, os Estados devem tentar conceder tratamento regular como aos nacionais. Porém, o verbo “tentar” deixa espaço para o não cumprimento.

E, afinal, o documento não tem força de lei, mas avança quando recomenda que os Estados minimizem o número de imigrantes ilegais no sentido de evitarem exploração, garantam os Direitos Humanos, diminuam o racismo e a xenofobia, o etnocentrismo, etc.. E, por fim, os refugiados devem beneficiar-se de alojamento, educação, saúde, etc.

A Conferência do Cairo está de acordo com a Constituição Federal Brasileira que permite o acesso de estrangeiros às políticas universalistas de saúde e educação. Mas entra em confronto com o Estatuto do Imigrante.

A política migratória atual é orientada pela Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, que desde o início de sua vigência vem sendo alvo de críticas no país. A lei criou ainda o Conselho Nacional de Imigração- CNIg, órgão presidido pelo Ministério do Trabalho e Emprego, com representantes de vários outros ministérios, órgão de classe e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. (PATARRA, 2005, p.7).

O Estatuto do Estrangeiro, criado em 1980, ainda no período da ditadura militar, é restritivo quanto ao acesso dos imigrantes indocumentados aos serviços sociais. Mas a Constituição Federal de 1988 tem cunho universalista e abrange o acesso à educação e à saúde a todos. Portanto, o Estatuto do Estrangeiro deve ser revisto, pois se contrapõe à lei maior do país.

O crescente fluxo migratório para o Brasil tem favorecido o aumento das discussões sobre os imigrantes em diversas áreas do conhecimento, embora ainda haja muito o que se construir.

2. IMIGRAÇÃO E EDUCAÇÃO: CONTEXTO E PROBLEMÁTICA

Estudos sobre a inserção de imigrantes na escola ainda estão incipientes e precisam dar conta de contemplar as especificidades desse grupo.

As características psicológicas deste processo e as formas de inserção social, de relações intra e intergrupos e de construção de identidade foram e são ainda muito negligenciadas na investigação psicológica.

As formas de relações sociais e os aspectos da identidade infantil das crianças imigrantes ainda parecem ser encarados pelos grupos majoritários de construção de conhecimento em ciências humanas como questões muito complexas ou pouco importantes para serem alvo de uma atenção que não meramente inferencial por parte dos pesquisadores e teóricos da área. (p. 116)

Beheran (2012) fez investigações em escolas primárias e secundárias da cidade de Buenos Aires com objetivo de analisar as representações e práticas dos docentes com relação à população imigrante das escolas. O caso da Argentina estudado por esta pesquisadora se refere aos imigrantes bolivianos e paraguaios, sobremaneira.

A autora observou que os professores, muitas vezes sem perceber, fazem um discurso de integração dos estudantes, com diferentes nacionalidades, na cultura nacional, donde se subentende a necessidade de deixarem de lado sua cultura de origem, ou seja, para o imigrante entrar efetivamente e ser partícipe da sociedade receptora é preciso abdicar do mais basal do fenômeno migratório, que é a relação com o local de origem, como ensina Sayad. Em alguns casos, os docentes criam, por exemplo, feiras nas quais os estudantes devem apresentar as comidas típicas de seus países de origem, como tentativa de dar visibilidade, porém parece ser uma forma de reforçar as diferenças.

Por isso, alguns esforços acabam reforçando as diferenças porque estigmatizam, marcando os espaços de separação entre o eu e o outro. Além disso, esquecem-se de outros aspectos da cultura dos sujeitos migrantes. É preciso questionar se a aparição desses indivíduos na escola só se dá em momentos festivos, quer dizer, se os alunos só são chamados a participar da dinâmica escolar no momento de mostrarem parte de sua cultura. Isso pode transparecer uma crença de que esse imigrante é o “exótico” que deve ser exibido, demarcando os valores diferentes. Parece que a dualidade de quem é o nacional (a norma) e o migrante (o estrangeiro estranho) fica mais marcada e reforçada pela utilização da cultura do migrante de forma caricata e estigmatizada (através das festas e demonstração de comidas e danças “típicas”).

Os valores de identidade gerais de uma sociedade podem não estar firmemente estabelecidos em lugar algum e ainda assim podem projetar algo sobre os encontros que se produzem em todo lugar na vida cotidiana. (GOFFMAN, 1988, p. 139).

O contraste Eu (migrante) x Outros (nacionais), de acordo com Oliveira (2000), acaba por ser um marcador do jogo de inclusão e de exclusão. Por isso, as boas intenções devem ser cuidadosamente estudadas para não marcarem ainda mais uma identidade já abalada no processo migratório.

Oliveira (2000, p. 8) trabalha com o termo “etnicidade” definido como “um construto que envolve relações entre coletividades do interior das sociedades dominantes, culturalmente hegemônicas e onde tais coletividades vivem a situação de minorias étnicas ou, ainda, de nacionalidades inseridas no espaço de um Estado-nação”.

A escola, como porta de entrada na cultura nacional, acaba por criar uma relação dialética entre identidade nacional e identidade étnica. A defesa do primeiro diminui e tenta sublimar a identidade dos grupos étnicos. Homogeneizar as culturas na escola parece indicar o medo de erosão cultural citado por Martine e criticado por Brancante e Rocha Reis sob o conceito de “segurança societal”. Elias o chama de “medo da poluição” (ELIAS, 2008, p. 26).

Beheran (2012, p. 208 , tradução nossa) descreve casos nos quais a desvalorização da cultura aparece nitidamente: “Que posso fazer com essas crianças em sala? Que não tem normas culturais básicas...Nada” (fala de uma professora da escola primária). Ou ainda: “Nós explicamos às mães que tem que deixar de falar em aymara, quéchua ou guarani para que as crianças se integrem” (outra professora de escola primária).

A autora considera que a cultura, vista como deficitária, dos imigrantes é causa, segundo os professores, dos problemas educativos.

[...] a cultura e a diversidade são recorrentemente invocadas para explicar os problemas que acontecem nas escolas. Nessas invocações, os docentes/as utilizam visões estereotipadas e, em alguns casos, preconceituosas, e através delas tentam explicar os problemas educacionais aludindo a supostas características culturais que identificam como imutáveis. (BEHERAN, 2012 p.208, tradução nossa).

Quando os professores minimizam as culturas e histórias múltiplas de seus alunos e colocam o problema da dificuldade de aprendizagem desses imigrantes na cultura originária deles, deixa entrever que o trabalho a fazer, se houver, é diminuir ao máximo as influências de

sua cultura familiar para introduzi-lo na cultura do país receptor. As falas das professoras deixam entrever que diferença é o mesmo que falta, déficit. “Os ‘chicos’ não têm normas culturais”. Porém, normas culturais diferentes não significam falta de normas culturais.

Embora a pesquisa apresentada por Beheran (2012) nos mostre caminhos possíveis de observação de sala de aula, não questiona o que leva as professoras a agirem de tal maneira com os alunos imigrantes, ou seja, não questiona o que está por trás da rejeição, que é a pergunta desta pesquisa.

Em resumo, nas escolas visitadas, as recorrentes práticas assimilacionistas e de “marcação” do “outro”, assim como a inexistência de projetos educativos que atentem para os estudantes com diversas origens nacionais, constituem um contexto que se apresenta dificultoso para as crianças e jovens imigrantes. (p. 212, tradução nossa)

A dificuldade dos imigrantes nas escolas de Buenos Aires, de acordo com Beheran, corresponde a uma dinâmica maior e mais complexa que apenas o desinteresse dos professores pela cultura do imigrante. O desprezo que os professores demonstram ter participa de uma dinâmica maior das relações sociais, das disputas por lugares sociais entre grupos. A causa da estigmatização que a cultura do imigrante assume nesta escola não é questionada.

Para nós, Elias (2000) e Goffman (2008) são interlocutores privilegiados para se entender o que está por detrás das ideias de “quem vale mais ou quem vale menos” nas relações sociais promovidas na escola. Para avançar na discussão desencadeada pelas pesquisas aqui expostas, é preciso verificar o que está por trás das relações entre nacionais e imigrantes.

Assim como na pesquisa em Winston Parva, feita por Elias e Scotson (2000), os grupos eram muito próximos economicamente, e aqui também os grupos são similares economicamente, porém a integração no espaço escolar não se dá de maneira igualitária.

A escolarização de elites se caracteriza por ser um espaço no qual a socialização das pessoas acontece sob a crença de pertencerem a um grupo especial, com características comuns e com comportamentos que são compartilhados por todo o grupo. Essa escola tradicional, de acordo com o *site*, “há mais de 100 anos forma líderes, seres humanos que transformam a sociedade” (citando inclusive os alunos ilustres que lá estudaram, entre políticos, intelectuais, cientistas e artistas) não está isenta dessa mística formada em torno das escolas mais antigas. Ou seja, a escolha dessa escola pode ter um significado para as famílias que, para além de reproduzirem as riquezas econômicas familiares, pretendem inserir os filhos

na dinâmica da sociedade receptora através de uma escola já enraizada na sociedade, e também com vistas à criação de redes de socialização que se formariam nesta escola, criação de um capital social que não se constitui para essas famílias pelo nascimento, mas pelos laços sociais que fazem no país que escolheram.

A pesquisa de Nogueira (2002) sobre os filhos de empresários mineiros indica que, no caso estudado por ela, esse laço de “capital social” é levado em consideração no momento da escolha:

Verifica-se ainda uma preocupação, por parte dos pais, de escolher para os filhos estabelecimentos de ensino que propiciem a constituição de uma rede de sociabilidade predisposta a funcionar, no presente e no futuro, como capital social, nos termos de Bourdieu. Nesse sentido, o que parece preponderar, no ato da escolha, é menos o valor “acadêmico” de um estabelecimento, e mais de valor ‘social’. (p.63)

É preciso considerar que, no caso da escola do centro de São Paulo, além de ser tradicional, antiga e ter importância na história das escolas da cidade, também está próxima aos locais de trabalho de muitos desses pais, que são comerciantes na circunvizinhança.

Ou seja, a escolha não se pauta exclusivamente na formação do capital social, mas na facilidade de ter os filhos estudando próximo ao local de trabalho dos pais, o que numa cidade com o tamanho de São Paulo precisa ser considerado. A escola fica no mesmo espaço onde estes imigrantes moram, o que pode indicar a ideia de estarem sempre “unidos” e reorganizando suas vidas o mais próximo possível de suas culturas originais.

A escolha por uma escola de elite se pauta na defesa de que o ambiente para entender discursos e práticas acerca da imigração e do imigrante pode ser mais propício porque o estrangeiro já está estabelecido economicamente, daí pode-se observar se esse estabelecimento acontece também de forma social e cultural. O discurso do professor pode não resvalar em outras questões, como as questões de ordem econômica, que justificariam as dificuldades ou facilidades de inserção do imigrante na sociedade receptora. Nesse sentido, a observação e análise de discursos e das práticas dos professores e das relações sociais desenvolvidas na escola não podem se pautar em justificativas econômicas, conceitos e ideias sobre imigrantes e imigração.

A escola em questão recebe imigrantes, na maior parte, chineses e peruanos. Quais são as relações que se estabelecem? O que está por detrás dessas relações, o que se escamoteia nas dinâmicas escolares?

A partir dessa questão maior, buscamos conhecer a inserção dos imigrantes na escola por meio de questões derivadas dela, ou seja: os imigrantes, chineses e peruanos, têm sua cultura e sua história consideradas no percurso escolar? Como são recepcionados e tratados na prática escolar? As diferentes nacionalidades têm tratamentos diferentes? Quer dizer, existe um imigrante desejável ao passo que existe também um imigrante indesejável, um bom e um mau imigrante? Isso estimula a questionar se há uma cultura superior, se há hierarquia de culturas. Há entendimento do que é ser imigrante por parte dos professores? Como se sentem os imigrantes nessa prática escolar? Sentem-se participantes, integrados? Desejam integrar-se?

É preciso esclarecer que quando se diz “como são recepcionados e tratados” na escola, não se trata de absorver o imigrante de maneira assimilacionista, prática que tende à homogeneização, na anulação dos sujeitos e suas diferentes práticas e histórias tecidas em outros lugares. É preciso também investigar se essa prática assimilacionista acontece na escola em questão. O assimilacionismo é encarado aqui como uma forma de acomodar o imigrante na identidade nacional, para que ela não perca sua ideia agregadora, de unidade.

3. NOTAS METODOLÓGICAS

Ao desenhar o escopo desta pesquisa, cuja busca é compreender as relações sociais entre imigrantes e nacionais numa escola de elite, pensamos em um estudo envolvendo observação, entrevista e análise de documentos para conseguir contemplar seus objetivos.

Assim, o percurso percorrido foi:

1. Levantamento bibliográfico: partindo do banco de teses da Capes e dos artigos encontrados no Scielo, sob perspectiva interdisciplinar, aceitando as contribuições das Ciências Sociais, da Psicologia, do Direito, da Demografia e da Educação, fizemos uma leitura acurada de cada texto, pensando não somente nas articulações com o tema desta pesquisa, mas também procurando entender quais ideias da imigração perpetram e como respondem - ou não - ao problema desta pesquisa;

2. Observação de sala de aula: com vistas a entender as dinâmicas promovidas no cotidiano escolar, no rés-do-chão da escola, e o que favorece ou atrapalha as integrações entre os grupos. A observação de sala de aula foi feita de forma sistemática e seguiu o roteiro pré-definido. Os critérios de observação foram discutidos com intenção de conseguir apreender as sutilezas das relações entre os três grupos e o papel do professor na orquestração desses componentes. Foram 29 aulas observadas com foco nas instruções iniciais fornecidas pelo professor, observando se considera a compreensão do imigrante no entendimento das tarefas; a participação dos alunos nas aulas (divididas em perguntas de alunos para professores, participação espontânea do aluno, professor chamando nominalmente o aluno) e a organização dos grupos quando havia trabalho em grupo. Tudo isso tentando entender como as sutilezas dos discursos acontecem na prática;

3. Entrevistas com professores e alunos. Com roteiro de perguntas pré-definido, porém não fechado, conversei com dois professores de Língua Portuguesa, um de Geografia e um de Português como Língua Estrangeira. Fiz entrevistas com grupos de alunos, divididos por turma e separados por nacionalidades. As entrevistas com grupos focais, como técnica de coleta de dados, “são apropriadas para estudos que buscam entender atitudes, preferencias, necessidades e sentimentos” (GOMES, 2005, p. 283). Os grupos focais foram utilizados com os alunos, organizados em grupos homogêneos (dois grupos:

imigrantes e brasileiros, separados por série, os alunos imigrantes do 6º ano; os alunos brasileiros do 6º ano e assim sucessivamente) utilizando um roteiro de questões que foi adotado, porém com abertura e flexibilidade;

4. Análise dos documentos escolares, tais como Projeto Político Pedagógico (PPP- 2012), provas e trabalhos dos alunos, observando as opiniões dos professores e as anotações que faziam nas provas e trabalhos. O PPP não faz menção aos imigrantes ou à multiculturalidade da escola, e esse silêncio pode significar algo, numa escola que apresenta pouco mais da metade de seus alunos com outra nacionalidade;

5. Observação do Conselho de Classe final, tomando notas durante toda a reunião;

6. Construção de um diário de campo no qual todas as ideias, impressões e observações feitas eram cuidadosamente registradas, buscando responder as questões iniciais, escrito sempre num momento mais privado, com reflexões livres, mas pensando-as provisórias.

A escolha desta escola, em particular, se pautou porque acreditamos que, em certos aspectos, ela pode contribuir para a compreensão global de um fenômeno. Dentre as escolas privadas da cidade de SP, essa é a única onde há um grupo significativo de imigrantes (pouco mais de 50%) com características socioeconômicas entre os grupos, brasileiros e imigrantes, similares.

1. REFERENCIAL TEÓRICO

Para responder quais são as relações sociais entre nacionais e imigrantes no âmbito da escola, é preciso percorrer um caminho analítico que permita formular leituras sobre seus significados. A escolha da análise do discurso e da prática dos professores e alunos com relação aos grupos imigrantes e o resultado da relação na autoimagem deles precisa, para se sustentar, de dois blocos teóricos.

O primeiro, sociológico, tem a função de explicar o sentido da imigração num contexto social mais amplo e as implicações disso nos sujeitos imigrantes, como também as tensões e os conflitos entre os grupos que se estabelecem num dado espaço.

Quando os imigrantes aparecem em sala de aula, um grupo, os nacionais, já está constituído lá. E no encontro desses dois grupos certas tensões aparecerão.

O segundo bloco, psicológico, tem o objetivo de analisar o que este mesmo encontro entre grupos causa na formação identitária dos imigrantes e na autoimagem destes. Quer dizer, acreditamos que a formação do eu se dá através dos outros, e que a identidade do imigrante está estremecida por ter ele se separado das pessoas que são testemunhas de sua história. Nesse bojo, as relações interpessoais ganham relevo porque são elas que desenham e dão significado à formação dos indivíduos.

Porém, antes de explicitar quais são os interlocutores privilegiados desta pesquisa, é importante esclarecer um conceito: o discurso. Quando falamos que uma parte desta pesquisa se debruça sobre os discursos e práticas, é importante deixar claro que analisar o discurso implica refletir sobre a compreensão de significação de textos, a produção social do sentido, do que é expresso em palavras que evidencia as relações de poder, a historicização dos sentidos.

A análise de discurso considera que o sentido não está fixado *a priori*, como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica do sentido [...] No discurso, o mundo é apreendido, trabalhado pela linguagem, e cabe ao analista procurar apreender a construção discursiva dos referentes. (ORLANDI, 1994, p. 56).

Assim, o que se pretende é, a partir do discurso oral e do discurso visual, entender o que movimenta as ações dos sujeitos na relação com os imigrantes e quais significados dão à imigração e ao imigrante.

Para tratar da imigração e dos imigrantes, é fundamental compreendê-la num contexto mais amplo, de seu significado, seus rompimentos e suas modificações. Abdelmalek Sayad (1998; 2010) é um autor basal para esse entendimento. Fez parte do grupo de pesquisa de

Pierre Bourdieu e, sendo também um imigrante (argelino), estudou os imigrantes na França na década de 1970. Ele renovou o problema da imigração quando analisou a relação do imigrante-emigrado, com as características sociais e culturais que o sujeito carrega antes da imigração, em complemento com a função econômica que o faz sair de um país e ir a outro, em busca de novas condições materiais de vida.

Bourdieu considera Sayad um “analista do inconsciente” porque consegue explicar que

Imigrante’ situa-se nesse lugar ‘bastardo’ de que Platão também fala, a fronteira entre o ser e o não-ser social. Deslocado, no sentido de incongruente e importuno, ele suscita o embaraço: e a dificuldade que se experimenta em pensá-lo –até na ciência que muitas vezes adota, sem sabê-lo, os pressupostos ou as omissões da visão oficial –apenas reproduz o embaraço que sua inexistência incomoda cria. Incômodo em todo lugar e, doravante tanto em sua sociedade de origem quanto em sua sociedade receptora, ele obriga a repensar completamente a questão dos fundamentos legítimos da cidadania e da relação entre o Estado e a Nação ou a nacionalidade. Presença ausente, ele nos obriga a questionar não só as reações de rejeição, que, ao considerar o Estado como uma expressão da Nação, justificam-se pretendendo fundar a cidadania na comunidade de língua e de cultura (quando não de “raça”), como também a “generosidade” assimilacionista, que, confiante que o Estado, armado com uma educação, saberá produzir a Nação, poderia dissimular um chauvinismo do universal. Entre as mãos de semelhante analista, o “imigrante” funciona, como podemos notar, como um extraordinário analista das regiões mais obscuras do inconsciente. (SAYAD, 1998, p. 11-12).

O foco da análise de Sayad é a emigração/imigração argelina para a França, num contexto de país subdesenvolvido para um país desenvolvido como consequência de uma colonização (e descolonização) recente, fazendo com que os sujeitos migrem acreditando numa imagem ideal de um país democrático pleno de possibilidades de crescimento e de reencontros familiares futuros, depois de estabelecidas as condições adequadas de vida. Os imigrantes saem de suas províncias na Argélia após acreditarem nas ideias disseminadas por seus pares que migraram (e são incapazes de dizer a verdade sobre as condições reais de vida na França) de ser a França um país em que podem crescer economicamente e obter muitas vantagens.

Contribui para a propagação desta ideia o fato de os imigrantes, ao voltarem num período de férias para seu país, exaltarem a vida “lá fora” e exibirem dinheiro que indique que estão em ótimas condições de vida. Mas não somente por parte dos emigrados, mas os que não foram e ficaram a imaginar a vida na França também divulgam a ideia de a emigração ser salvadora e a França como algo cheio de alegrias,

Quando voltam de férias, é verão, tem muita gente no povoado, tem alegria por toda parte, é tempo de casamentos. Antes de saber, pensava que na França também era sempre assim, que eram eles que traziam consigo toda esta alegria. Mas não. Que esperar dos rostos de desolação? Me dei conta de que a alegria não provinha deles, mas bem ao contrário, voltavam para encontrá-la no país, apesar do que poderiam dizer. Eu também, como eles, quando volto ao povoado, que querem que eu diga? Mesmo se eu falasse do meu trabalho e dissesse a verdade, se lhes dissesse por exemplo: “Meu trabalho é sujo, é um veneno que entranha, eu me mato no trabalho e os franceses com quem trabalhamos somos como cães e gatos”. Tudo isso é como se eu não dissesse nada. O que conta para eles é que eu diga que trabalho, é a única coisa. Por que então mostrar-lhes o “lado escuro”? De todas as maneiras, nada quebra sua fé. Para entender algo da França, é preciso ter passado por lá. (SAYAD, 2010, p.42-43, tradução nossa).

Emigrar aparece como a única panaceia possível. A verdade sobre a dureza da imigração, de como é sofrido migrar, só é descoberta quando o sujeito efetivamente emigra. Ao chegar à França e encontrar seus conterrâneos em situações adversas, em humilhação e empregos difíceis e sem valorização, descobrem que o ideal era falso, mas então já é tarde. E quando os imigrantes voltam às suas comunidades, contribuem para a manutenção do mito da panaceia.

Enquanto está na França, o imigrante se sustenta, consegue se manter imigrante, quando acredita que é um estado provisório. É uma forma de manter-se em atividade, ele não quer assumir seu estado permanente.

Da mesma forma com que impõe a todos –aos imigrantes, é claro, mas também a sociedade que os recebe, bem como à sociedade da qual provém-, essa contradição que parece ser constitutiva da própria condição do imigrante, impõe a todos a manutenção da ilusão coletiva de um estado que não é nem provisório de direito nem permanente, ou, o que dá na mesma, de um estado que só é admitido ora como provisório (de direito), ou com a condição de que este “provisório” possa durar indefinidamente, ora como definitivo (de fato), com a condição de que esse definitivo jamais seja anunciado como tal. (SAYAD, 1998, p. 46).

A ideia de imigração como um estado provisório, mas duradouro de fato, é um dado importante na análise dos sujeitos escolares, essa contradição precisa ser observada no cotidiano dos sujeitos para os quais esta pesquisa se volta. “[...] tudo acontece como se a imigração necessitasse, para poder se perpetuar e se reproduzir, ignorar a si mesma (ou fazer de conta que se ignora) e ser ignorada enquanto provisória e, ao mesmo tempo, não se confessar enquanto transplante definitivo” (SAYAD, 1998, p. 45-46).

Sayad considera o fato de os imigrantes ignorarem-se como *definitivos* como uma forma de se sentirem menos hostilizados na sociedade que escolheram. As ideias dos

nacionais sobre os imigrantes são modificáveis porque dependem das condições econômicas: a condição de imigrante trabalhador pode ser revogável a qualquer momento. O imigrante é um ser “não natural”, frequenta um lugar “bastardo”. Daí que sua posição na sociedade receptora é sempre instável.

Uma maneira de sustentar a unidade interna do sujeito imigrante é manter contato com a cultura do país de origem. Esta é uma questão cara ao imigrante, portanto é relevante a manutenção de hábitos culturais.

Quando um professor indica que para integrar os alunos é preciso que os pais evitem o idioma materno em casa e ainda afirma que para melhorar as notas de um aluno é preciso diminuir as aulas de chinês, desconsidera a importância da manutenção da cultura como forma de estabilizar a identidade e dar significado à mudança. A relação com o país dá sensação de pertencimento e tranquilidade. Esse “desconsiderar” a importância da manutenção parece-nos ser uma forma de manutenção do grupo já estabelecido, dentro da arena de disputas sociais, para a qual Elias (2000) muito contribui no entendimento. Ele explica que essa desconsideração proporciona uma segurança ainda maior aos estabelecidos e causa a sensação de “desnecessários” aos outsiders.

Sayad alerta para a necessidade de os estudos sobre imigração estarem em conexão com o emigrante, por se tratar de uma dupla face da mesma pessoa.

Este autor dá indicativos do que acontece com o imigrante e como se estabelecem as relações no país de acolhimento para compreender o lugar destinado ao imigrante entre os nacionais.

Como já afirmado acima, há diferença entre os imigrantes (os imigrantes da Europa central e oeste não ocupam o mesmo espaço dos imigrantes que veem de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento). Sayad incita a reflexão sobre processo migratório e suas representações, necessária para que o educador perceba suas próprias representações a respeito dos imigrantes com quem trabalha e como essas representações se materializam na prática.

Os alunos, sobretudo chineses, que nascidos aqui, são enviados ainda bebês à China para serem criados por familiares, especialmente os avós, e ao fim de sua primeira década retornam a este país, se consideram imigrantes temporários, que mantêm fortes vínculos com o país que deixaram, são tratados como sujeitos não naturais: imigrante com a “condição de se convencer de que isso não passa de uma provação, passageira por definição” (SAYAD, 1998, p. 57)

Enfim, entender a imigração, suas funções e consequências é premente para um profissional da educação que lida com imigrantes. A imigração é um fato social que engloba o local de origem e de destino.

[...] a imigração deve ser analisada não só como referencial teórico de uma disciplina, mas como “fato social completo” que exige a compreensão dos indivíduos não como imigrantes apenas, mas como pessoas que transitam, não só pelo espaço físico e geográfico, mas pela condição de emigrante e imigrante. (SALLES; ARAÚJO, 1999, p. 230).

Com relação à educação, Sayad (1998, p. 62) indica que a educação dos imigrantes tem efeito civilizador, no intuito de “reabilitar os imigrantes, sua cultura de origem (ou o que considera como tal), sua língua, e, podemos acrescentar, como ponto culminante desse paradoxo, todas as iniciativas que se autodenominam “reaculturação”. A educação prevê que o imigrante se aproprie das normas culturais do país escolhido, “desnormalizando” sua cultura originária.

A observação sistemática das práticas e dos discursos dos professores e dos alunos na relação com os estudantes imigrantes mostra como enxergam a imigração e os imigrantes e, conseqüentemente, como contribuem para os imigrantes construírem sua autoimagem. Uma forma de gerir as diversidades presentes na sala de aula é eliminar traços e as características particulares de grupos minoritários, para criar uma “cultura homogênea”. O assimilacionismo postula que a heterogeneidade descaracteriza e desestabiliza a sociedade.

Portanto, é preciso introduzir o aluno na cultura brasileira minando a cultura original dele, ou diminuindo sua influência. Ao contrário de compreender como o imigrante está marcado pelo local de origem, os professores indicam abafar o local de origem como a maneira possível de inseri-los na dinâmica escolar como parte dos conflitos por espaço social.

Os imigrantes, quando entram numa sala de aula, encontram estabelecidas certas relações de poder e relações sociais. Precisam descortinar essa dinâmica para conseguirem encontrar o espaço no qual podem ocupar. Porém, os alunos brasileiros, que já estão organizados nessa dinâmica que lhes pertence por estarem há mais tempo, acabam se sentindo mais poderosos.

A coesão de um grupo é, de acordo com Elias (2000), uma forma de manutenção dos privilégios sociais que o grupo estabelecido tem. A limitação do chinês pode estar a serviço da manutenção desta coesão do grupo brasileiro com mais poder, pois não permite que o outro grupo se forme unido a partir de algo que os aproxima: a língua. Isto é, diminuir a língua limita-lhes a coesão.

No sentido de entender a configuração social da escola na presença de diversos imigrantes e a sócio dinâmica da estigmatização, Norbert Elias e John Scotson (2000), em “Estabelecidos e outsiders”, contribuem para esclarecer o tratamento que os brasileiros (aqui inclusos alunos-pares e professores) dão aos imigrantes, com intuito de perceber se há tensão nessa relação, se há disputa de espaços e se há estigmatização dos imigrantes como parte dessa tensão. Ou ainda, se os nacionais se autotransformando como superiores, excluem e minimizam, modelando a autoimagem que os imigrantes fazem de si. “Afixar o rótulo de “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social” (ELIAS, 2000 p. 24).

O autor explica que não é exclusão de um indivíduo, mas de todo um grupo, o que caracteriza uma exclusão social. Os *outsiders* (aqui personalizados nos imigrantes) passam a agir em acordo com o estigma que lhes é atribuído pelos estabelecidos (os nacionais).

Parece que adjetivos como “racial” ou “étnicos”, largamente utilizados na sociedade em geral, são sintomáticos de um ato ideológico de evitação. Ao empregá-los, chama-se atenção para um aspecto periférico dessas relações (por exemplo, as diferenças na cor da pele) enquanto se desviam os olhos daquilo que é central (por exemplo, os diferenciais de poder e a exclusão do grupo menos poderoso dos cargos com maior potencial de influência. (ELIAS, 2000 p.32).

Os conflitos encobertos e descobertos entre Eu (nacional) x Outros (imigrantes) nesta escola parecem ter o viés de disputas de poder explicitadas por Norbert Elias (2000).

O discurso dos professores a respeito da imigração e dos imigrantes que frequentam a escola pode revelar quais posições estão mais presentes, e como estas posições influenciam no tratamento com os alunos, e as consequências desse tratamento na inserção e na percepção que os imigrantes têm de si. É possível compreender que certos sentimentos de inadequação que estão presentes nos imigrantes podem ter se acentuado em função de algumas práticas dos professores e dos alunos.

A explicação sociológica estabelecida entre Sayad (1998; 2000) e Elias (2000) dá inteligibilidade às observações feitas em sala de aula e aos discursos ouvidos e subsidia uma interpretação mais ampla no sentido de entender socialmente as relações de poder nesse espaço.

E, para compreender o que as relações de poder - entre os nacionais estabelecidos e os imigrantes *outsiders* - e a incompreensão do significado que a mudança de país tem na

construção da identidade do sujeito, os autores Dante Moreira Leite (1997) e Erving Goffman (2008) são fundamentais.

Moreira Leite (1997) defende que as pessoas se formam através dos outros. No caso da relação dos imigrantes com os brasileiros - tanto alunos como professores - vão moldando sua visão de si através do olhar dos nacionais. “A imagem que temos de nós mesmos não é, certamente, o retrato que os outros veem em nós, mesmo porque os outros não veem a mesma pessoa. Entretanto, sem as sucessivas imagens que os outros dão de nós mesmos, não poderíamos saber quem somos” (LEITE, 1997, p.305).

Os imigrantes estão distantes das pessoas cujo olhar construíram sua identidade, pois quando migram deixam para trás pessoas queridas que contribuíram para o entendimento e o significado dado para si mesmos.

A organização escolar e o estabelecimento de um grupo melhor colocado (os brasileiros) na dinâmica escolar, sem o acompanhamento adequado do professor que percebe as práticas de estigmatização e trabalha no sentido de revertê-las, os alunos (imigrantes) acabam por absorver as ideias sub-repticiamente ditas através de palavras, gestos ou ações.

Os imigrantes passam por um duplo problema de reconhecimento de si no outro. Em primeiro lugar, não convivem com as testemunhas de sua história (exceto parentes próximos), e ao mesmo tempo procuram critérios para auto identificar-se nos pares, colegas de sala de aula. Portanto, tendo já uma autoimagem desencontrada, ao estabelecerem-se num ambiente hostil, que lhes imputa uma imagem desvalorizada, absorvem-na e se sentem menores, sem importância. “A criança é feliz ou infeliz na medida em que seja aceita pelos colegas e consiga entender-se com eles” (LEITE, 1997, p.304).

Claro está que os conflitos de autoimagem positiva também são conflitos comuns à fase etária em que os alunos estão. São temas dos adolescentes quererem ser parte de um grupo, serem ouvidos, terem voz; porém as relações entre os nacionais e os imigrantes estão para além da disputa exclusiva de quem é o “popular” na sala de aula, quer dizer, quem é aceito ou quem não é aceito. Estão na arena de disputas por espaços sociais e por manutenção do status de estabelecidos. Com o agravante de os jovens, por serem imigrantes, têm a identidade deteriorada pelo processo migratório.

Nas situações da sala de aula, de acordo com Leite (ibid), o educando não tem possibilidade de se ver refletido corretamente na imagem que o outro faz dele. As salas de

aula são feitas para um grande número de estudantes, de maneira que fica difícil perceber os alunos, exceto em casos extremos (o bagunceiro, o falante, etc), os outros entram um pouco indistintos e isso não seria um problema se houvesse neutralidade dos professores, mas eles demonstram simpatias e antipatias que, sendo mais ou menos inconscientes, marcam seus alunos, com mais vigor aqueles que já têm a identidade e autoimagem deteriorada em função do processo migratório e que não sabem exatamente o que os outros pensam dele. “[...] Surge no estigmatizado a sensação de não saber aquilo que os outros estão realmente pensando dele” (GOFFMAN, 2008, p.23).

A insegurança advinda dessa dificuldade de se ver no olhar do outro e de o olhar do outro ser, para você, sempre misterioso e pouco claro, repercute nas identidades estudantis, especialmente dos imigrantes, de maneira a dificultar ainda mais o processo de integração ao grupo.

É parte da luta dos estabelecidos, brasileiros, para manter seu *status* de privilegiados, estigmatizar os *outsiders*, imigrantes, e estes, por sua vez, absorvem o estigma, o que dificulta ainda mais seu processo de integração, levando-os a ficarem cada vez mais à margem. Os imigrantes tentam entender porque são preteridos e procuram as justificativas em si mesmos, notadamente na dificuldade de falar o português.

As disputas entre os dois grupos se revela também em outra arena, que é a disputa por espaço de grupo, espaços sociais nos quais os imigrantes não podem pertencer porque estão “inabilitados para a aceitação social plena” (GOFFMAN, 2008, p. 7), porque são estigmatizados, estão fora da norma, que é ser brasileiro.

Há, simultaneamente, uma relação de manutenção e manipulação desse estigma de “menores”. Estando o imigrante fora da norma (ser estrangeiro), aceita o lugar que os outros (normais nacionais) lhes dão em troca de manter o “segredo”, que é investido nesse caso de dissimulação da irrelevância da nacionalidade.

Aquele que se desvia pode continuar preso à norma porque os outros mantêm cuidadosamente o seu segredo. Fingem ignorar sua revelação, ou não prestam atenção às provas, o que impede que seu segredo seja revelado; esses outros, em troca, podem permitir-se ampliar seus cuidados porque o estigmatizado irá, voluntariamente, se abster de exigir uma aceitação que ultrapasse os limites que os normais consideram cômodos. (GOFFMAN, 2008 p.141).

Goffman trata do estigma como uma relação entre atributo e estereótipo sendo sua origem ligada à construção social. A sociedade institui como as pessoas devem ser, e torna esse dever como algo natural e normal. Ao estranho lhe são conferidos atributos que o tornam diferente. Os imigrantes desta pesquisa têm marca física: o tipo chinês e o tipo peruano são fisicamente perceptíveis. E dissimular a diferença é parte integrante da manutenção do poder e da submissão dos imigrantes.

Quando uma professora desconhece as implicações da imigração e acredita que os imigrantes estão bem inseridos, pode estar na esteira da manutenção desse “segredo”.

O brasileiro é muito receptivo, todos os países, todos os estados do Brasil, todos os povos que chegam aqui de qualquer lugar do mundo ou do Brasil, de uma maneira geral todos são bem recebidos. Então, eu sinto eles bem inseridos, como senti os alunos daqui. (Professora 8º ano).

As relações não são igualitárias entre as pessoas estigmatizadas e as não estigmatizadas; e as estigmatizadas não são plenamente aceitas, apenas toleradas.

São duas formas de compreensão inter-relacionadas: uma que desqualifica o imigrante na tentativa de manter a posição estabelecida, e a outra que contribui para mantê-lo no lugar dissimulando a diferença. Faz parte do conflito para conservação do lugar estabelecido o rechaço e a imputação de adjetivos demeritórios aos *outsiders*, que por sua vez absorvem essas qualificações, tendo sua autoimagem deteriorada e contribuindo com a manutenção do estabelecido ao se julgar menor e estigmatizado.

As possíveis chaves para o entendimento da questão das relações escolares entre os imigrantes estão em Sayad (1998;2010) que favorece a compreensão do fenômeno migratório como um fato total, mostrando quais as consequências no sujeito que emigra; Elias, como um teórico que contribui para o entendimento das relações de poder entre os estabelecidos, brasileiros, e os *outsiders*, estrangeiros; e por fim, Leite e Goffman, que nos explicam como as imagens de si, positivas ou não, são formadas nas relações com os outros.

2. A ESCOLA, SUA REGIÃO E CLIENTELA

A escola na qual a pesquisa foi feita é tradicional, existe há mais de 110 anos, foi criada em setembro de 1902, porém as aulas só começaram em 1903. Atualmente, oferece Educação Infantil, Fundamental I, Fundamental II e Ensino Médio. Esta escola passou a receber imigrantes chineses, segundo os professores que trabalham há mais de 10 anos na escola, a partir de 2007. Mais recentemente, há três ou quatro anos, os peruanos passaram a procurar a escola e matricular seus filhos nela. A região na qual está inserida é ponto de intenso comércio na área central de São Paulo.

A escola está inserida na subprefeitura da Sé, que tem, de acordo com o censo de 2010, 431.106 pessoas, com densidade demográfica de 16.454 pessoas por km². A região contém 33 centros e espaços culturais e casas de cultura, 11 bibliotecas públicas e acervos, 38 museus, entre municipais, estaduais, federais e particulares e três parques municipais.

É uma região bem servida de equipamentos culturais e saneamento básico: quase a totalidade dos domicílios (99,56%) é ligada à rede de esgoto e 100% dos domicílios são ligados à energia elétrica.³

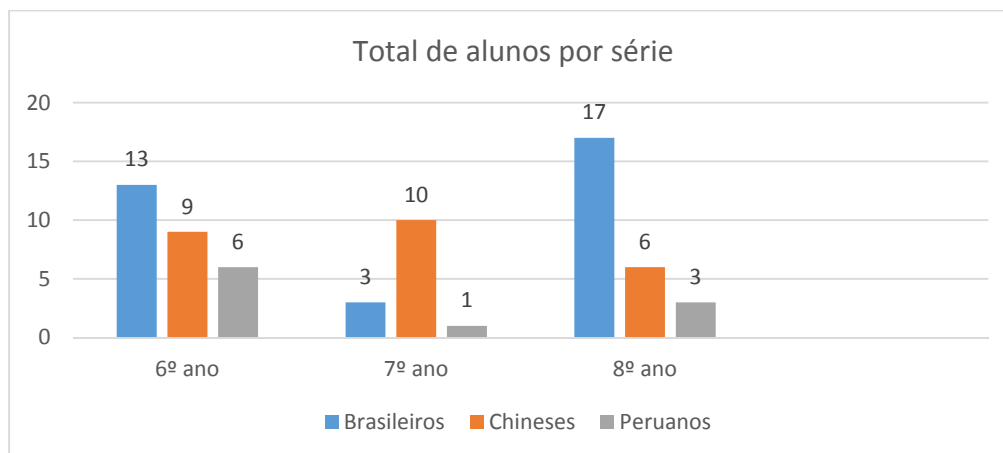
A pesquisa se concentrou no nível Fundamental II, nos 6º, 7º e 8º anos. A exclusão do 9º ano se deu por não ter na sala imigrantes peruanos, somente chineses e brasileiros. Os alunos podem optar em estudar somente pela manhã ou fazer o curso integral, com diversas atividades como inglês, mandarim/chinês, teatro, karatê, coral, dança, práticas esportivas.

As aulas começam às 7 horas e 30 minutos da manhã e terminam às 12 horas e 50 minutos. O aluno que opta pelo integral termina as atividades escolares às 17 horas. A mensalidade é por volta de R\$ 1.600,00 para o nível pesquisado.

O número de alunos está dividido da seguinte forma, por série:

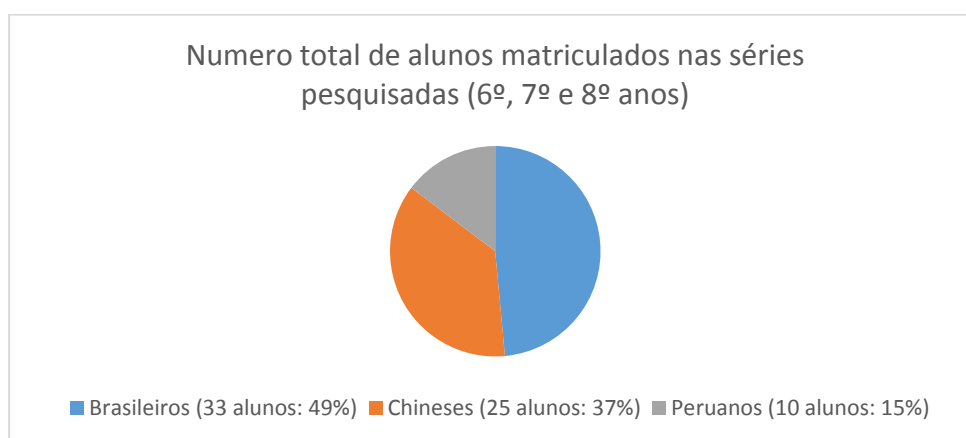
³ Dados retirados do site <http://infocidade.prefeitura.sp.gov.br>

Histograma 1– Total de alunos por série



O número total de alunos se dá na seguinte proporção:

Figura 1– Alunos matriculados nas séries pesquisadas



Convém observar que os imigrantes, somados, ficam em número maior (35) que os brasileiros (32), diferença de dois alunos, ou seja, mais da metade dos alunos é imigrante.

A escolha dos imigrantes por esta escola acontece por dois motivos: o primeiro, que é compatível aos dois grupos de imigrantes: a proximidade com o trabalho. Todos os alunos têm pais cuja atividade profissional é o comércio na região central, mais especificamente, a região da Rua 25 de março e circunvizinhança.

Porém, no caso dos alunos chineses, há outra causa: a presença de um padre da Missão Católica Chinesa que foi trabalhar no colégio no mesmo período em que a escola começou a perder alunos brasileiros, que coincide com a chegada dos chineses à escola, por volta de 2007. A chegada dos chineses fez o colégio perder parte de sua clientela brasileira e o padre chinês que foi trabalhar nesse momento favoreceu a chegada de novos imigrantes chineses à escola.

Os pais dos alunos estão no Brasil há mais de uma década, de acordo com informações obtidas entre os alunos e os professores, e mantém vínculo forte com os países de origem, especialmente no caso dos chineses, cujos pais (avós dos alunos) são quem criam seus filhos durante uma parte da infância.

De acordo com o professor de Português como Língua Estrangeira⁴

A maior parte deles nasce no Brasil e é mandado para os avós cuidarem. Daí tem que levar em consideração uma outra coisa. Os avós, essa geração mais velha, não tem seguro social. O seguro social são os filhos, são os filhos que nesse caso estão aqui no Brasil, que ganham dinheiro e mandam para os pais deles lá na China e daí aproveitam para criar os filhos desses que estão aqui no Brasil. Então ficam os avós e os netos lá. Então grande parte deles são criados pelos avós lá, sendo materno e sendo paterno e alguns casos até separam. Se você tem dois filhos, um é criado pelos avós maternos e outro pelos avós paternos. Então eles mandam dinheiro para os pais lá. Quando vem para o Brasil numa certa idade é a primeira vez que eles moram com os pais.

Eles sempre vêm depois de uma certa idade?

Pelo que eu estou vendo entre meus alunos, eles sempre vêm, é a praxe deles. Sendo um pouquinho mais velho ou sendo um pouquinho mais novos, eles sempre vêm.

Por quê?

Não sei se é hora de trabalhar, ou eu acho que tem uma decisão dos pais, eles sabem que vão morar aqui o se os pais vão continuar no Brasil então está na hora de vir para o Brasil para ter uma vida no Brasil junto com os pais. Ou talvez uma melhora financeira. Estava falando daquele trabalho que te falei, do diário do imigrante e alguns alunos falaram isso, pense no que seus pais deixaram de ganhar, perderam ao vir para o Brasil. Então seja a amizade, convivência com os pais, com os amigos. Muitos deles citaram que quando vieram para o Brasil trabalhavam na rua, de camelô mesmo, daí aos poucos foram melhorando e não sabiam nada de português,

⁴ Esse professor é formado em Comunicação e Publicidade. Foi professor de inglês durante dois anos na China. Voltou ao Brasil por um período retornando à China para viver por mais um período de seis meses. Depois voltou ao Brasil e se dedica a dar aulas de português para imigrantes. Este professor fez um trabalho com os alunos no qual eles compuseram um “diário do imigrante”, em que conversaram sobre os significados da imigração para seus pais e para eles mesmos.

e hoje também não sabem, mas já conseguiram comprar um apartamento, já conseguem pagar escola para os filhos, então nesse momento que eles conseguiram ter um apartamento, pagar para os filhos, daí eles chamaram os filhos para vir pra cá.

Entre os oito alunos chineses entrevistados, cinco foram criados por seus avós, como se pode verificar no quadro abaixo:

Quadro 1- Alunos chineses entrevistados

Huan- 12 anos ⁵	Nasceu no Brasil e foi para a China , voltou com 7 anos.
Li- 12 anos	Nasceu no Brasil e viveu na China, voltou há dois anos
Jia- 13 anos	Nasceu na China, chegou no Brasil há um ano.
Xiao- 13 anos	Nasceu no Brasil e foi para a China, voltou com 6 anos.
Lihua- 13 anos	Nasceu na China e chegou no Brasil há um ano.
Chang- 14 anos	Nasceu no Brasil, só frequenta a China a passeio.
Mei- 16 anos	Veio para o Brasil com 9 anos, mas voltou para lá, ficando mais um ano.
Jiang- 14 anos	Nasceu no Brasil e foi para a China, retornando aos seis anos.

Entre os peruanos, a situação é diferente. Das 4 peruanas entrevistadas, apenas uma não nasceu no Brasil e veio para cá aos seis anos de idade. Elas usam o espanhol e a língua indígena em casa. Seus pais são comerciantes da região central de São Paulo, rua 25 de março, vendem artesanato e também têm lojas onde comercializam artigos de vestuário. Todas elas viajam nas férias ao Peru, mantendo contato com parte da família que ficou lá.

Não há dados sobre a escolaridade de seus pais nem sobre a situação de legalização, se estão legalizados ou não. Porém, houve a anistia aos imigrantes que viviam no Brasil até antes de 1º de fevereiro de 2009, em que as situações puderam ser regularizadas.

⁵ Todos os nomes foram modificados.

Os professores, quando questionados sobre quais são e quem são os imigrantes em sala de aula, lembram-se sobretudo dos chineses. “Aqui são os chineses né? No nono ano, no oitavo também. Principalmente os chineses” (Professora Ester).

Está posto que os chineses são em maior número, mas há 15% de peruanos na escola, o que demonstra um certo descuido com outras nacionalidades. Ainda na pergunta sobre quem são os imigrantes: “A grande maioria chinês, acho que daria assim, 70% chineses, 20, 25% na média bolivianos, peruanos, aqui, sul americanos, e o restante brasileiro de fato”⁶.

Quando se pede algum exemplo de algo relacionado com os imigrantes em sala de aula, os citados são os chineses. Os peruanos raramente aparecem, exceto quando se pergunta diretamente. Conversando a respeito da segregação que a professora diz que *existiu* (grifo nosso) no início da vinda dos imigrantes para a escola (em 2008), perguntei sobre como era a integração dos latinos.

Os latinos...eles ficavam com os brasileiros. Não sofreram tanta discriminação. Eles foram mais bem aceitos até porque, aqui, nós raramente temos um latino que não fala português. Raramente, você vê alguém falando espanhol na sala. A maioria fala português, então você não vê tanta discriminação. E a cultura deles é mais próxima da nossa. (Yolanda).

Outro traço curioso é que os peruanos são, frequentemente, chamados pelo nome genérico de “latinos”. Este grupo se torna menos invisível quando são lembrados os alunos com dificuldade de aprendizagem, ou seja, pelo negativo.

Os peruanos são mais invisíveis na esfera pública. A escola oferece aulas de chinês no contra turno no qual estudam outros alunos chineses, que não necessariamente estão matriculados no currículo brasileiro. A escola tem uma secretaria chinesa que cuida destes cursos de mandarim e chinês, ou seja, os chineses têm mais visibilidade. Também parecem estar mais adaptados às exigências escolares.

⁶ Não há bolivianos nas salas pesquisadas

3. A SALA DE AULA: TERRITÓRIO DE CONFLITOS E DISPUTAS

3.1.OS PROFESSORES

O campo desta investigação se limitou a analisar os discursos dos professores e comparar com suas práticas nas aulas observadas, com vistas a entender os sentidos, implícitos e explícitos, na relação com os alunos imigrantes.

Foram três professores entrevistados, individualmente, perfazendo um total de aproximadamente 2 horas de gravação. Uma professora de Geografia e duas professoras de Língua Portuguesa (LP). A professora de Geografia leciona para todo o Ensino Fundamental II, uma professora de LP leciona para o 6º e 7º anos e a outra, para o 8º e 9º anos.

A professora de Geografia, Yolanda⁷, é formada na Universidade de São Paulo, com experiência de seis anos como docente e tem pós-graduação *lato sensu* em neuroeducação. Desde que se formou professora trabalha nesta escola. Ela tem dois filhos e já trabalhou em diversas áreas antes de ser professora, entre elas, uma ótica. Tem um pouco mais de 40 anos. No período em que estive na escola, observando e assistindo aulas, esta professora estava em licença saúde, por ter feito um procedimento na pele, de maneira que assisti a suas aulas apenas após seu retorno.

A professora de LP, Selma, é também formada pela Universidade de São Paulo, em Letras, com longa experiência como professora de Ensino Fundamental II e Médio. Nesta escola, ela leciona para 6º e 7º anos. Trabalha em outra escola privada e dá aulas particulares para alguns chineses de português como língua estrangeira. É neta e filha de imigrantes árabes, e o avô, com quem convivia com muita frequência durante a infância, só falava o árabe e vivia envolto na cultura árabe. Selma já morou fora do país, já teve experiência como imigrante e, no período da entrevista, tinha uma filha que estava morando na Nova Zelândia.

Meu avô, por exemplo, morreu sem falar o português, ele não falava uma palavra em português...ele veio moço né? E tanto é que eu aprendi o árabe porque eu ficava com ele. Minha mãe ia pra loja e eu ficava com ele, então eu aprendi a falar o árabe. Meu primeiro idioma. E ele só vinha pra rua 25 de março⁸ pra bater papo, só aquela área, ele não conseguiu se entrosar, não sei se por medo ou por receio, por não conseguir se adaptar. Assim, comida, ele morreu só comendo comida árabe. Meu pai, por exemplo, ele

⁷ Os nomes foram modificados para preservar a identidade das professoras.

⁸ Rua da região central de São Paulo que concentra um grande número de lojas e restaurantes cujos donos são árabes.

não comia feijão... Mas meu pai, como tinha loja e tudo, ele se adaptou mais. Minha mãe era como se fosse brasileira, mas ela veio pequena. (professora Selma).

Já a professora Ester, formada em Letras, com habilitação em português-francês, com pós-graduação *lato sensu*, tem 25 anos de experiência em escolas privadas. De acordo com ela, construiu “uma carreira razoável, com currículo bom, escolas boas, uma experiência também razoável”, citando a escola Madre Cabrini como uma referência. Foi trabalhar naquela escola no meio do ano porque houve reformulação da grade e a professora que trabalhava em todas as turmas, a Selma, pegou menos aulas. Ela foi indicada por uma empresa de consultoria educacional que oferece vagas em escolas privadas da cidade de São Paulo e região metropolitana.

As professoras permitiram, com generosidade e abertura, que eu observasse suas aulas, da mesma forma aceitaram participar de uma entrevista gravada e individual. É importante recordar que havíamos sido colegas de trabalho e que havíamos criado uma relação de respeito entre todos.

Da análise das falas das professoras, extraímos algumas lógicas discursivas principais, eixos temáticos que organizamos a fim de entender melhor o que falam. As concepções valorativas e ideológicas não são totalmente coerentes, daí que os discursos transitam entre os eixos.

- Eixo 1: Todos os alunos são iguais

Este discurso nega a diversidade e desenvolve-se na ideia de que os alunos se integram normalmente, sem dar apontamentos sobre suas especificidades e sem abordá-las na prática educativa. O que se mantém por trás das falas citadas aqui é o discurso da assimilação que vê o aluno como um todo homogêneo que não precisa de tratamento diferente. Há relação com uma identidade una, que nega o direito de os alunos se reconhecerem a partir de sua diferença e particularidade cultural.

O discurso, senso comum, de que o povo brasileiro é aberto e receptivo a todas as pessoas é amplamente aventado. Está nas conversas correntes que se materializam numa mística do que é o povo brasileiro. O discurso de posse do ex-presidente Lula dá dicas deste modo de pensar que se associa à minimização de divergências culturais:

Estendendo o arco de sua multiplicidade nas culturas de São Paulo, do Paraná, de Santa Catarina, do Rio Grande do Sul e da Região Centro-Oeste. Esta é uma nação que fala a mesma língua, partilha os mesmos valores fundamentais, se sente que é brasileira. Onde a mestiçagem e o sincretismo se impuseram, dando uma contribuição original ao mundo, onde judeus e árabes conversam sem medo, onde toda migração é bem-vinda, porque sabemos que em pouco tempo, pela nossa própria capacidade de assimilação e de bem-querer, cada migrante se transforma em mais um brasileiro⁹.

A assimilação de um grupo culturalmente dessemelhante implica uma eliminação de características específicas e não reflete a importância de se criar mecanismos de abertura e capacidade de relacionamento com culturas distintas, inclusive através de formulações de políticas que levem ao respeito mútuo e a cidadania democrática. O discurso da assimilação carrega para longe a possibilidade de transformar em realidade a convivência para a divergência. “Sem ignorar ou negligenciar os efeitos que podem exercer, é necessário ver que o discurso (político) sobre a integração é mais a expressão de uma vaga vontade política do que uma verdadeira ação sobre a realidade” (SAYAD, 2010, p. 304, tradução nossa).

A construção coletiva de uma sociedade democrática só é possível por meio do respeito às múltiplas culturas. E o primeiro passo é fazendo-as emergir na arena cultural, social e política do país, não as escamoteando em expressões genéricas de integração.

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

A ingenuidade deste discurso, proferido pela professora, repetindo algo corrente que se escuta, formula práticas que são incompatíveis com a possibilidade de alguma integração e posterior assimilação. Se não há proposta específica para a integração do imigrante, negando as peculiaridades e a necessidade de abordagem aberta, acaba por conduzir a uma absorção que deixa de fora as especificidades culturais do alunado estrangeiro.

⁹ Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u44275.shtml>>. Acesso em 13 mai. 2014.

O discurso de que “todos são iguais” encontra suas raízes no movimento iluminista, que busca encontrar um caminho político de ação através da minimização das identidades, ou dos particularismos locais, em prol da universalidade, de agir a partir de princípios universais.

Durante muito tempo, a democracia alicerçou-se, na França, no recalque das identidades particulares e na construção de sujeitos coletivos universais, a liberdade e a igualdade, que supõem o abandono de toda demanda identitária não universalizável no domínio público. O que ela propunha não era negar a diversidade social (toda política moderna é consagrada a opor-se a esse processo), mas sim impor uma linguagem institucional que obrigasse sua tradução em termos universais. Mas, a partir de então, mudanças importantes de orientação são postas em ação. (MARTUCCELLI, 1996, p.20).

O professor não emite juízos ou ideias no vazio, o que ele diz está prenhe de significações que têm origens na sua história, na história da sua disciplina ou campo de saber. A pedagogia da igualdade permitiu a escola enxergar seus sujeitos como “universais”, prescindindo das histórias individuais para se estabelecer como democrática.

Todavia, as mudanças no sistema educacional, a democratização do ensino e a abertura da escola permitiu que se travassem outras lutas em busca de equidade no ensino.

O imigrante, ao não encontrar valorização de sua cultura ou de seu modo de vida na escola, mais do que se integrar “naturalmente”, como apregoa o discurso da assimilação, vai se fechando e lendo, nesta prática, que não é bem-vindo e não tem espaço para si nem para seu grupo na dinâmica social escolar. Se não são consideradas as especificidades do indivíduo, apenas são reproduzidas as desigualdades que já existem.

“[...] A nossa formação como indivíduos depende de relações interpessoais, e o educador precisa conhecer a sua significação para o educando” (LEITE, 1997, p. 304). Quando acredita-se que os estrangeiros são bem recebidos ou que não é necessário pensar sobre sua integração porque defende-se que ela acontece “naturalmente”, retira-se dos nacionais, especialmente professores, a necessidade de fazer algo para facilitar-lhes a integração e dar-lhes espaço para expressão da sua cultura.

O discurso sobre a integração, que é necessariamente um discurso sobre a identidade, própria ou de outros e, em última instância, sobre a relação de forças desiguais em que estão implicadas estas identidades, não é um discurso de verdade nem para produzir efeito de verdade. (SAYAD, 2010, p.304, tradução nossa).

- Eixo 2: Aculturação para adaptação

Foram percebidas repetições nas entrevistas com as professoras com relação à necessidade de os alunos, para se adaptarem, modificar o que lhes dá unidade. Os professores desejam lhes impor uma vontade: a que rompam os aspectos culturais de sua identidade. E proíbem os imigrantes de usar sua língua materna nas salas de aula.

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

Os estrangeiros, deixando sua cultura de lado, podem se “abrasileirar” e serem aceitos, e, conseqüentemente, serem tratados como iguais, depois de “normalizados”. Como normalizá-los, isto é, como fazê-los se parecer com a norma, com o normal, que é ser da cultura brasileira? Pela imposição linguística. Não há reconhecimento da particularidade linguística como parte da cultural.

Nossas reflexões são norteadas pelo pressuposto de que língua e identidade são inter-relacionados. Os sujeitos se constituem através da língua, o que equivale a dizer que os mecanismos linguísticos de produção de sentidos são, ao mesmo tempo, mecanismos de produção dos sujeitos, ou que as identidades se constroem na língua e através dela. (SOUZA; CARDOSO, p. 2001, 34).

A diferença deste eixo com o primeiro é que na defesa da indistinção entre os alunos – todos são iguais - é preciso que os próprios alunos imigrantes se envolvam, se integrem, que a integração acontecerá de forma “natural”, sem intervenção do professor; enquanto aqui, ao aluno é imposta a normalização, a obrigatoriedade de adentrar nas regras e na cultura escolar dominante. É proibido que utilizem a língua materna na escola. “Contudo, para os imigrantes e seus descendentes, a família passa a ser, no melhor dos casos, a unidade representativa das particularidades sociais e das tradições do país de origem, além de único espaço de transmissão cultural” (DAURE; REVEYRAND-COULON, 2009, p. 416).

Houve então uma mudança também na estratégia da própria escola que disse o seguinte, que só entrariam alunos que estivessem alfabetizados em português e que falariam o português claramente. Primeiro pra que houvesse essa comunicação e que essa interação fosse maior e estes alunos, inclusive, mesmo tendo chegado no Brasil há um ano, um ano e meio atrás,

eles já teriam passado por um processo de aculturação, que não é oficializado, isso não é oficializado. (professora Yolanda).

Para se adaptar, o imigrante tem que romper com sua história tecida em outros lugares, com outros parâmetros, quando na verdade a imigração é parte desta construção do sujeito

Imigrar é imigrar com sua história (sendo a imigração parte mesma de sua história) com suas tradições, suas maneiras de viver, de sentir, atuar e pensar, com sua língua, sua religião, assim como todas as demais estruturas sociais, políticas e mentais de sua sociedade [...] hoje descobrimos isto e nos estranhamos (para não dizer escandalizamos), enquanto que era algo completamente previsível desde o primeiro ato da imigração, isto é, desde a chegada do primeiro imigrante: previsível em direito, imprevisível de fato [...] (SAYAD, 2010, p. 22, tradução nossa).

Eles estão na nossa terra e eu entendo, eles estão vivendo da nossa terra e é no mínimo aceitável que eles conheçam a nossa cultura para que eles nos respeitem mais. Afinal de contas, muitos deles estão num país que dá liberdade para que eles estejam aqui. (professora Yolanda).

O imigrante é percebido por uma metade: a identidade individual, sem interseção com a identidade pública, coletiva, cultural e social tecida entre os seus pares, num outro lugar.

A identidade implica, normalmente, dois grandes processos. Em primeiro lugar, remete à necessidade de garantir a permanência de um indivíduo no tempo. Isso garante que, apesar de todas as mudanças pelas quais o indivíduo passa, continua sendo o mesmo indivíduo. Em segundo lugar, a identidade faz referência a uma série de perfis sociais e culturais próprios dos indivíduos das sociedades modernas. Se, em certos aspectos, é possível elaborar uma distinção analítica entre os aspectos pessoais e coletivos, é necessário abster-se, no entanto, de separá-los. O elemento peculiar da identidade é precisamente a capacidade de colocar-se na interface entre uma definição íntima e uma definição estatutária de indivíduo, um aspecto que Dubar muito bem colocou ao tratar a identidade *para si* e a identidade *para o outro*. Em resumo, a identidade é o que permite num único movimento, acentuar a singularidade de um indivíduo e nos conferir semelhança uns aos outros, numa dada cultura ou sociedade. O fato de a identidade adotar algumas vezes uma linguagem intimista e particular, não deve, portanto, permitir que esqueçamos em algum momento, suas dimensões sociais e culturais. (MARTUCCELLI, 2007, p. 343).

- Eixo 3: Os “de fora” são um problema a resolver e dificultam o trabalho

Este eixo aborda o discurso dos professores que se aproxima da ideia de que a diversidade em sala de aula dificulta o trabalho e impede a escola de “normalizar” os grupos diferentes, pois os que precisam ser “normalizados” na escola são “desnormalizados” em casa, e isso é a causa do fracasso escolar, segundo as professoras.

Quando eu entrei aqui, em 2008, a escola estava partida. Chineses de um lado e brasileiros de outro. Pais de brasileiros questionando a direção da escola e exigindo inclusive que se tirasse os chineses, eles não queriam...E alguns questionando. Na verdade, eles se diziam...A questão para eles era muito clara, não era exatamente preconceito. “Não, nós não somos preconceituosos”, mas por que o chinês que não sabe nada passou de ano também como meu filho? Então o nível de ensino da escola caiu. (professora Yolanda).

O discurso latente de racismo cultural de que a “invasão” dos imigrantes, neste caso os chineses, se converte em elementos que atrapalham a escola, e que precisam ser resolvidos, neste caso, implica pensar estratégias para que os imigrantes sejam incorporados na dinâmica escolar sem que se percebam seus traços étnicos e culturais. Os imigrantes são encarados como dificultadores do processo de ensino na escola.

A própria escola não se questionou sobre seu papel, isto é, o que ela poderia fazer para integrar os imigrantes, para dar-lhe condições para bom aproveitamento. A culpa recai nos imigrantes que, sozinhos, deviam dar conta de aprender um novo idioma e acompanhar satisfatoriamente as aulas. A modificação do currículo escolar para abarcar a multiculturalidade nascida naquela escola não foi o caminho discutido para sanar os chamados “problemas” pelas professoras. A escola estava correta, o errado era o de fora.

Quando se declara a queda do nível da escola em função da chegada dos imigrantes, subentende-se que eles são menos inteligentes e menos capazes de dar conta de acompanhar a dinâmica escolar adotada antes da chegada deles. Está claro nesta afirmação que antes a escola tinha um bom nível, nesse caso significa a qualidade do ensino e a adequação aos padrões subjetivos adotados; com a chegada dos imigrantes, o ensino passou a ser ruim, portanto, o nível caiu. Lançam, então, para os imigrantes a mensagem de que eles têm menor valor, estigmatizando-os. As relações escolares isolam os grupos, isto é, imigrantes de um lado e brasileiros de outro. Para estes, um ensino bom; e para aqueles, um nível menor, adequado ao valor que lhes imputam.

As sutilezas da distinção de valor entre os imigrantes e os nacionais aparecem, por exemplo, na organização do mapa de sala, desenhado pela professora Yolanda.

Figura 2– Organização do mapa de sala 8º ano

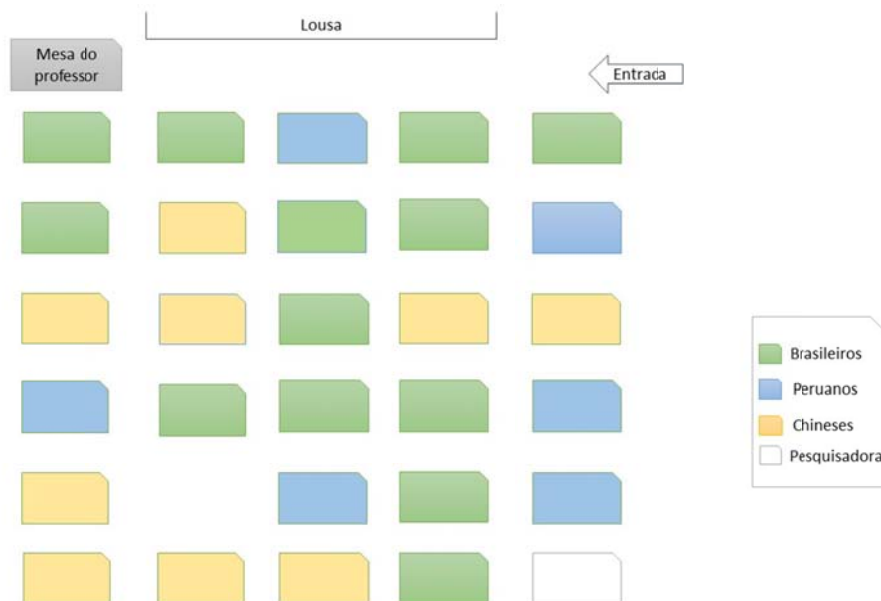


Neste mapa de sala, do 8º ano, que serve para os alunos saberem onde cada um deve se sentar -exceto em momentos de trabalhos em grupo- os imigrantes ficam, a maior parte, nas periferias da sala: à margem. Há alguns imigrantes no centro, mas a maior parte (7/9) está numa área de menor circulação dos professores.

A forma como está disposto o mobiliário pode ter influência no tempo de aprendizagem escolar e, consequentemente, na aprendizagem dos alunos. Torna-se, como já foi referido e será salientado neste estudo, a flexibilidade na colocação das cadeiras e das mesas, bem como no agrupamento dos alunos, de maneira a proporcionar uma aprendizagem cooperativa, o apoio entre pares e a apresentação dos conteúdos a todos os elementos da aula. (RICHARDSON, 1997 In: TEIXEIRA; REIS, 2012, p. 164).

Essa forma de organização das salas repete-se em outras turmas analisadas (como por exemplo, o 6º ano. Apenas no 7º ano esta relação não fica clara porque o número de chineses é muito maior que de brasileiros.

Figura 3 – Organização do mapa de sala 6º ano



A marginalização física dos imigrantes é parte do discurso que o vê como um problema, um sujeito que atrapalha as relações de ensino e as relações sociais na escola porque é refratário aos valores da escola.

Porém, essa exclusão está a serviço de uma outra dinâmica, a dos conflitos por espaços sociais.

O grupo estabelecido sente-se compelido a repelir aquilo que vivencia como uma ameaça a sua superioridade de poder [...] e a sua superioridade humana, a seu carisma coletivo através de um contra-ataque, de uma rejeição, de uma humilhação contínua ao outro grupo. (ELIAS, 2000, p. 45).

A separação, no espaço físico, dos nacionais, bem estabelecidos e coesos, e dos imigrantes, *outsiders*, favorece a manutenção das desigualdades entre os grupos. Os estabelecidos se mantêm no monopólio das relações quando ocupam um espaço privilegiado em sala de aula, aquele central, no qual o professor circula mais, observa mais e dá mais atenção. Os chineses, à margem, têm menos chance de poder construir um valor diferente daquele que lhe é cotidianamente atribuído.

Separá-los dos brasileiros e tentar diminuir a influência da cultura original em casa compõem o mesmo bojo de disputa social. “Medo da poluição” (ELIAS, 2000 p. 26) é o que

faz limitar o contato entre os grupos. Separá-los, deixá-los à margem, diminuir as trocas em trabalhos coletivos leva ao isolamento dos grupos que chegaram depois, os imigrantes.

Nessa questão da globalização e nesse capitalismo de fato, das diferenças sociais cada vez mais acentuadas, nessa desigualdade e que não poderia deixar de ser a China abrindo seu mercado para a economia de mercado não poderia deixar de começar a acentuar essas diferenças e ela começa a socializar com o mundo as suas dificuldades sociais também. Então quando ela abre suas portas e permite que o chinês emigre do país dele, eles também já estão ... aí e vejo de várias maneiras... uma, eles estão compartilhando com o resto do mundo a sua dificuldade. “Mundo me ajude a dar comida para os chineses porque eu tenho excesso de população”. Dois: não deixa de ser uma forma de poder e aculturação, porque os chineses são muitos e eles estão ocupando bairros inteiros. Então nós temos isso no Canadá, nós temos isso nos Estados Unidos, nós temos bairros inteiros de chineses aqui no Brasil, ali perto de Ourinhos, nós estamos tendo essa fábrica chinesa que agora me sumiu o nome da fábrica... (professora Yolanda).

A invasão dos chineses no mundo é algo que preocupa esta professora como um perigo real. Ela trata os chineses como um grupo que pode descaracterizar a cultura nacional: “não deixa de ser uma forma de aculturação, porque os chineses são muitos e estão ocupando bairros inteiros”. Há o “medo da poluição”, um problema a ser resolvido. Essa é a mesma professora que organizou o mapa de sala, deixando-os na periferia, com menor contato, para limitar-lhes a influência que poderiam exercer no grupo, ou “aculturar” os estabelecidos.

Se a gente der uma volta aqui na 25 de março, me colocando bem como brasileira mesmo, você fica revoltada, porque os caras não olham direito na tua cara, são sem educação, não falam teu idioma, não se empenham, e isso de fato é revoltante, porque eles estão na tua terra, eles estão vindo aqui. Eu olho, a princípio, o imigrante como um cara que está me trazendo produtos ilícitos e não está trabalhando a favor da economia brasileira... porém, como geógrafa, ainda eu não poderia deixar de reconhecer que isso também é um reflexo da desigualdade social que existe no mundo e que as pessoas em geral migram em busca de melhores condições de vida e isso tem sido muito mais comum em tempos de globalização, em que essa migração é facilitada. É diferente de você migrar por uma questão técnica do seu trabalho em que você é convidado. Pode ser também que você não tem espaço como cientista aqui no Brasil, que você emigra para um país onde se investe mais em tecnologia, mas ainda assim, esse processo de massa de imigração ele basicamente está associado a um nível... É a comida, é a sobrevivência. E ao excesso de população mesmo, a essa disparidade social ao capitalismo que não dá conta, então quem migra em geral é a base da pirâmide, não é quem está no meio, porque quem está bem, está quieto, está bem no país não vai querer sair, quem migra é realmente quem está sofrendo mais os reflexos dessa concentração de capital no mundo e que está ficando cada vez menos...cada vez menos favorecido... (professora Yolanda).

A professora ensaia uma justificativa de compreensão da imigração como Martine explica: a globalização leva comunidades inteiras a migrarem, uma vez que elas não se desenvolvem igualmente. Porém, o que ela fala sobre a desigualdade social, ainda aparece no campo do discurso teórico, do discurso que é esperado: “como geógrafa ainda, eu não poderia deixar de reconhecer que isso também é um reflexo da desigualdade social”.

Sayad (1998, p. 60) explica “não há fala, não há discurso sobre a imigração, mesmo os mais hostis, que não apelem para a moral, ou seja, para as boas intenções e os bons sentimentos, para os interesses simbólicos a eles ligados” e isso “só lhe é concedido para permitir à sociedade ser (ou parecer) coerente consigo mesma, com seus princípios morais de organização que são sempre, em todos os campos, princípios de justiça, de igualdade, de respeito dos direitos e das liberdades dos indivíduos, etc.”

Para estar coerente com os princípios apregoados por sua ciência, geografia, é preciso explicitar que há boas intenções na tentativa de entender o que há por trás de alguns fluxos migratórios. Mas, como ela mesma diz, a princípio, vê o imigrante como alguém que faz contrabando, como um sujeito perigoso, que usufrui das possibilidades do Brasil e não contribui para seu desenvolvimento, portanto, o imigrante é um problema a ser resolvido. Segundo esta mesma professora:

Tenho que trabalhar com um pouco mais de critério porque alguns brasileiros se dão conta de que o não pagamento de impostos por esses colegas ou pelos familiares desses colegas imigrantes gera desemprego no nosso país, né? Interfere na produção interna das nossas empresas...Então pensando até pelo lado capitalista, eles estão invadindo um espaço e que a gente não pode se deixar dominar...Eles questionam também essa questão. Gera alguns conflitos.

A frase “a gente não pode se deixar dominar” revela claramente que as disputas por espaços sociais e políticos está posta e precisa ser combatida. Os alunos, chineses em especial, são competidores potenciais de emprego, de vagas nos vestibulares.

Eu acho que é questão de cultura, os chineses, os pais exigem muito. Então acho que é isso, eles querem ser os melhores. Então, a partir do momento que vieram pra cá, eu acho que eles querem se sobressair. Tanto é que você fala em faculdade, eles só querem USP. Eles não falam de querer outro lugar. E já os peruanos, eu acho que não têm essa determinação. (professora Selma).

Os asiáticos, de modo geral, gozam de melhor reputação no mercado simbólico. Um informe, da Cataluña afirma que

Uma maior proporção de alunos estrangeiros por curso diminui o número de aprovados e uma porcentagem superior a 6% afeta negativamente o rendimento acadêmico do conjunto dos alunos. Isto é, três alunos por sala é o limite razoável para que sua presença não prejudique o rendimento acadêmico do conjunto da sala. (BATANERO, 2006, p.4, tradução nossa).

Porém, há diferenças entre as nacionalidades dos imigrantes para aumentar ou diminuir as notas que as escolas alcançam nas provas, especialmente externas, como o Pisa.

Assim os autores do informe pontuam que são os alunos procedentes do Magreb e do resto da África os que afetam de maneira mais negativa a aula. Deste modo, um incremento dos primeiros em 1% reduz a porcentagem de aprovados em 0,26, e em 0,57 para os segundos. Por outro lado, o mesmo aumento de alunos procedentes da Ásia aumenta a porcentagem de aprovados em 0,38. (BATANERO, 2006, p.4, tradução nossa).

O valor simbólico dos asiáticos é maior na dinâmica de trocas culturais no mundo globalizado. Eles valem mais que os peruanos, e por isso, precisam ser mais combatidos, ou precisam ser mais rechaçados, para evitar que ocupem os lugares que os nacionais também almejam.

Nos Conselho de Classe, alguns alunos imigrantes tinham como condicional, para mudarem de série, a diminuição das aulas de chinês. Alguns professores questionaram o critério de classificação para a entrada na sala, que é o fator idade, de acordo com o regimento escolar, e pensaram em discutir uma porcentagem de imigrantes em cada turma. Foi frequente frases como: “Coitada, o problema dela é a língua, essa não tem jeito” ou “Tem dificuldade com a língua, mas é esforçada. Não pode fazer chinês”, “Ela não entende nada. Ela estava disposta, mas algo aconteceu e se fechou. Ela não está adaptada, ela está odiando estar aqui” (sobre uma aluna que chegou há um ano no Brasil). Essa mesma aluna recebia comentários da professora Ester dizendo, na frente dela, que por ela não falar português não devia estar ali, mesmo com os gritos dos colegas afirmando: “Ela entende sim, a gente conversa com ela, ela canta”. Durante uma chamada inicial, a professora percebeu a falta de uma aluna brasileira, e perguntou para os outros alunos sobre sua ausência, utilizando o nome da aluna. Logo em seguida, perguntou sobre a mesma chinesa que havia dito que não falava bem e que não devia estar ali: “E aquela lá... não veio?”. Ela estava presente.

Durante as aulas, observei que esta professora chamava todos os alunos pelo nome, exceto essa garota chinesa. Esta mesma professora comentou de uma outra aluna, uma peruana, repetente do 6º ano, dizendo que aquela família devia ter problemas, porque eram todos fracos.

A mesma família foi referida no Conselho de Classe como um problema sem solução, dizendo: “Ah! São os Sánchez...”¹⁰ Como se a referência ao nome familiar explicasse as dificuldades das alunas. Esta família também foi referida na entrevista de outra professora, Yolanda:

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

Entrevistadora: Que padrão de comportamento você falou que eles têm?

Professora: Apático. Completamente apático.

Esta família tem três componentes que estão nas salas estudadas. Duas estão no 6º ano. Uma delas não ficou retida, “coitadinha, ela é fraquinha, mas se esforçou”, teve duas recuperações (Língua Portuguesa e Redação). A outra, da mesma sala, teve três recuperações (Matemática, História, Geografia) e ficou retida. Por fim, sua irmã, do 8º ano, teve sete recuperações e ficou retida sob falas: “É regular, mas esforçada, mas ano passado foi aprovada, vai sofrer no 9º ano” e ficaram comparando as duas irmãs para concluir que as duas deviam ficar retidas. Outra aluna peruana, do 8º ano, foi comparada à família Sánchez, comentou-se que “é uma folgada, foi o mesmo o ano passado e esse ano não fez nada”.

Explicar as diferenças entre os alunos por meio de hereditariedade elimina as relações culturais e libera a responsabilidade da escola e do sistema escolar. Essa postura é inatista, pois não permite que haja ação sobre o que está posto.

Sobre as relações raciais personificadas no peruano com traços indígenas, comenta-se:

Simplesmente constituem relações de estabelecidos-outsiders de um tipo particular. O fato de os membros dos dois grupos diferirem em sua aparência

¹⁰ O sobrenome foi trocado.

física ou de membros de um grupo falar com um sotaque e uma fluência diferente a língua que ambos expressam serve apenas como sinal de reforço, que torna os membros do grupo *estigmatizado* mais fáceis de reconhecer em sua condição. (ELIAS, 2008, p. 32).

Os peruanos não se apresentam como inimigos no campo das disputas, não tanto quanto os chineses. Porém, os dois grupos recebem alcunhas depreciativas e acabam por absorvê-las.

- Eixo 4: É preciso readaptar

Este discurso reconhece alguma especificidade ao imigrante, não qualificando-o como problema.

Em prova, eu não costumo dar o significado de palavras, o aluno tem que entender pelo contexto, tal. Mas aqui eu abro uma exceção com os alunos chineses, acho que é necessário, então não tem currículo específico, mas tem algumas exceções que a gente tem que respeitar pelo fato de ser uma cultura assim tão diferente, eles têm dificuldade, então tem que ser respeitado isso. Significa ter hábitos totalmente diferentes, coisas do dia a dia, expressões que você fala e que eles não entendem. (professora Ester).

Já que estão aqui, por que a gente não vai acolher? Eu não sei, se eu fosse pra lá...eu me ponho no lugar deles...você aprender o idioma, tentar se adaptar...precisa ser muito perseverante. (professora Selma).

Aparece em alguns momentos uma disposição a colaborar com a integração dos imigrantes na sala de aula, um reconhecimento de que ser imigrante implica em algumas dificuldades – embora o foco seja o idioma, portanto esse reconhecimento é válido especialmente para os chineses - e que os professores podem fazer algo para facilitar-lhes o entendimento das disciplinas.

A professora Selma, já tendo sido imigrante, esboça uma empatia com o imigrante, colocando-se no lugar dele ao imaginar como seria sua vida em outro país.

Os discursos são variados e múltiplos, perpassam os eixos e não estão coerentes com apenas uma forma de pensar. As professoras consideram que o imigrante em sala de aula dificulta o trabalho e tem também preconceitos com o imigrante na sociedade, quando falam de forma mais lato.

Não há nas entrevistas uma defesa explícita do nacional, do aluno brasileiro frente ao imigrante. Porém, no dia a dia escolar, as professoras denotam preferência no tratamento entre

as nacionalidades. Além de circularem mais pelo centro da sala, onde estão, grosso modo, os nacionais, dão mais voz e chamam mais vezes os brasileiros para participar e fazem-lhes mais elogios. Estão ao seu lado na disputa pelo espaço social travada entre os nacionais e os imigrantes.

Ao fazerem comentários depreciativos na frente dos alunos, alimentam o “folclore” de que os imigrantes são menores, menos inteligentes (“*essa não devia estar aqui*”) e não são bem-vindos. Porém, em alguns momentos, os professores têm alguma empatia com os problemas que a imigração promove.

3.2.OS ALUNOS

Foram 21 alunos que participaram das entrevistas feitas em grupos, divididos por sala e por nacionalidade, sendo 9 brasileiros, 4 peruanas e 8 chineses.

Quadro 2–Alunos entrevistados

Brasileiros	Chineses	Peruanos
Abel ¹¹ , 12 anos. 7º ano, filho de brasileiros. Entrou na escola no ano anterior. Seu padrasto é português, casado com sua mãe, brasileira e advogada.	Huan, 12 anos. Nasceu no Brasil e foi para a China, voltou com 7 anos. Foi reprovada no Conselho de Classe final. ¹²	Killa, 13 anos. 6º ano. Repetente. Nasceu no Brasil e estuda nesta escola há dois anos. Seus pais têm uma loja de artesanato.
Ieda, 14 anos. 8º ano. Está na escola desde o Fundamental I.	Li, 12 anos. Nasceu no Brasil e viveu na China, voltou há dois anos	Suyana, 11 anos. 6º ano. Nasceu no Brasil e usa o espanhol e a língua indígena em casa. Está na escola desde o Fundamental I.
Caio, 15 anos. 8º ano. É repetente. Veio de uma escola pública e este é seu segundo ano na escola. É bolsista porque sua mãe adotiva é funcionária da limpeza. Ficou de recuperação e seis disciplinas e no Conselho de Classe final, foi aprovado.	Jia, 13 anos. Nasceu na China, chegou no Brasil há um ano. No Conselho de Classe final, foi reprovada.	Ana, 14 anos. 8º ano. Nasceu no Peru e se mudou para o Brasil com três anos. Fala espanhol em casa. Sua mãe tem uma loja de bijuterias, roupas, brinquedos.
Carla, 14 anos. 8º ano. Mudou para São Paulo naquele ano, vinda do Maranhão.	Xiao, 13 anos. Nasceu no Brasil e foi para a China, voltou com 6 anos. Foi aprovada em Conselho, sem concordância dos professores	Alícia, 14 anos. 8º ano. Nasceu no Brasil. No Conselho de Classe final, foi reprovada.

¹¹ Todos os nomes foram modificados

¹² O Conselho de Classe final foi a reunião de todos os professores para discutirem a situação de cada um dos alunos, individualmente. Os que aqui não foram significa que não tiveram recuperação em nenhuma disciplina. A média para aprovação é 6,0.

	de Matemática e Inglês.	
Magda, 14 anos. 8º ano. Está na escola desde o Fundamental I. Tem desempenho mediano,	Lihua, 13 anos. Nasceu na China e chegou no Brasil há um ano. No Conselho de Classe final, foi reprovada.	
Julie, 14 anos. 8º ano. Sua mãe é francesa e seu pai brasileiro, cineasta. Frequenta a escola desde o Fundamental I.	Chang, 14 anos. Nasceu no Brasil, só frequenta a China a passeio. Sua mãe tem uma loja que vende óculos.	
Paola, 14 anos. 8º ano. Mudou-se para a escola naquele ano, tendo frequentado outra escola privada.	Mei, 16 anos. Veio para o Brasil com 9 anos, mas voltou para lá, ficando mais um ano. Sua mãe tem uma loja de auto peças. Teve três recuperações e foi aprovada em Conselho.	
Kaila, 14 anos. 8º ano. Mudou-se para a escola naquele ano, tendo vindo de uma escola privada. Ficou de recuperação em três matérias e foi reprovada no Conselho de Classe final	Jiang, 14 anos. Nasceu no Brasil e foi para a China, retornando aos seis anos. Teve quatro recuperações e foi aprovada em Conselho.	
Daise, 14 anos. 8º ano. Frequenta esta mesma escola desde o Fundamental I.		

Quadro organizado pela autora.

As entrevistas foram organizadas em duas categorias de acordo com as relações interpessoais e as expectativas dos alunos. Cabe lembrar que fui professora desses alunos, com os quais criei uma boa relação enquanto trabalhei na escola. Este fator favoreceu a criação de um clima agradável à entrevista, o que possibilitou o bom desenvolvimento da mesma com o grupo. As entrevistas foram gravadas.

Houve espaço para que todos falassem, se posicionassem e opinassem. Também houve espaço para silêncios, interditos e discordâncias. A reunião, com tempo livre, contribuiu para que a atmosfera fosse de intimidade.

- Eixo 1: Expectativas

Para as perguntas: “O que acha que a escola espera de vocês?” e “O que vocês esperam da escola?”, as respostas, em todas as turmas de imigrantes, foram genéricas como “A escola espera que a gente seja profissional, que tenha uma profissão”; “estudos bons para ter um futuro melhor”, “que tira boas notas, que se esforça para ser melhor”. Essas foram as primeiras perguntas e trouxeram respostas vagas.

Talvez “o sistema escolar pode contribuir para manter a desigualdade, transmitindo esquemas diferenciados e limitando as expectativas dos alunos pertencentes a minorias” (BATANERO, 2006, p.7). A mesma pergunta não foi feita aos brasileiros, de maneira que não é possível afirmar sobre as baixas ou altas expectativas dos brasileiros com relação ao que a escola pode lhes oferecer.

Uma resposta chamou a atenção: “Eles esperam que a gente tenha um futuro melhor e que seja o futuro da nação” (Jiang). Esta aluna nasceu no Brasil e se mudou para a China, retornando aos seis anos e, embora viva no país há mais de seis anos, disse que se sente mais chinesa que brasileira.

Este comentário surpreende no sentido de tentar entender a qual nação ela se refere. Esta aluna diz que se sente mais em casa na China.

De modo geral, as respostas sobre as expectativas foram abertas, mas dois alunos, Ana, peruana, e Chang, chinês, disseram que esperam que a escola lhes ofereça, além de bom estudo, “contato com as pessoas” e “convivência social”.

Eles parecem perceber que a escola pode ser um espaço promissor de contatos e trocas entre os pares, numa criação de rede de relações que possam favorecer o “capital social” (como seus pais, na escolha de uma escola de elite).

- Eixo 2: Relações Interpessoais

A questão central deste eixo é a relação do indivíduo em contato com outros indivíduos e as consequências desta relação.

Leite analisa a história escrita pelo italiano Luigi Pirandello, no começo do século XX, “O Falecido Matias Pascal”, cujo protagonista, Matias Pascal, é dado como morto e aproveita este fato inesperado para tentar reconstruir sua vida sob outra história, recriar seu “eu”. Com um pseudônimo, Adriano Meis, sai viajando para diversas cidades, sem se deter muito tempo em nenhuma. E precisa, ao se relacionar, imaginar e criar um passado, uma identidade. O incongruente disso é que a aparente liberdade que teve ao ser dado como morto e poder fugir da infelicidade que vivia no casamento, se transforma num peso, um infortúnio, porque ele não tem testemunhas da sua história, ninguém com quem partilhar o que acredita de si mesmo. “Somos o que somos (ou, simplesmente existimos) porque os outros são testemunhas do nosso eu. Se os outros nos abandonam, ou tentamos abandoná-los, já não temos critérios

para auto identificação, esse processo aparentemente simples e espontâneo” (LEITE, 1997 p. 308)

Assim como Matias Pascal (Adriano Meis), os imigrantes sofrem com a dificuldade no processo de reconhecimento de si. São pessoas que migraram e deixaram para trás pessoas que eram testemunhas delas mesmas. Por isso, o imigrante é solitário, não convive com testemunhas da sua história e acaba se aproximando dos “similares”: os outros imigrantes, enquanto procuram critérios para auto identificação nos outros novos pares.

Os novos pares, colegas de sala de aula, assumem uma importância fundamental na tentativa de recriação da identidade perdida.

Todavia, os conflitos existentes no dia a dia escolar interferem nessa identificação: os nacionais, que frequentam um espaço privilegiado na dinâmica da escola e da sociedade receptora, movimentam-se para manter este lugar especial. E então os conflitos aparecem.

Na conversa abaixo, os brasileiros estavam dizendo que eram mais coesos e mais unidos porque eram mais parecidos na forma de pensar e agir, em comparação com as peruanas. Um pouco antes, haviam dito, quando questionados sobre as diferentes nacionalidades com quem estudam, que se lembravam dos chineses e pouco dos peruanos: “Eu penso nos chineses, eu esqueço os peruanos porque eles têm, tipo, a cultura mais ou menos igual da gente.” (Carla). Era de se supor, portanto, que os peruanos poderiam estar melhor integrados, se fossem assimilados como mais próximos.

Julie: Às vezes, eu acho que a gente, sei lá, é mais, não é tipo madura...A gente pensa um pouco diferente... A personalidade não bate.

Ieda: A gente está numa popularidade mais elevada que a dela...

Entrevistadora: Vocês estão falando é de ter um número maior de brasileiros ou de ser popular?

Ieda: Não, de ser popular. Elas têm acho que medo, elas não conversam.

Entrevistadora: E por que vocês são mais populares?

Daise: Eu acho que é porque a gente é mais sociável.

Carla: E outra coisa, elas têm uma mentalidade de ainda muito...pequena...

Julie: é isso que eu tô falando...Se comparada a nossa...

Paola: Não é questão da nacionalidade que a gente não conversa com elas, mas pela maturidade, pela cabeça e pela personalidade, é só por isso que a gente não conversa com elas. (alunas do 8º ano).

De acordo com Elias,

Afixar o rótulo “valor humano inferior” a outro grupo é uma das armas usadas pelos grupos superiores nas disputas de poder, como meio de manter sua superioridade social. Nessa situação, o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último e, com isso, enfraquecê-lo e desarmá-lo. (2000, p. 24).

Na luta pela manutenção do espaço de privilégio, concedido aos brasileiros porque estão há mais tempo no lugar, segue o “princípio de antiguidade” que lhe faculta mais poder, que lhes facilita o caminho para incutir no outro um rótulo de menor valor humano, atacando numa parte frágil dos *outsiders*: a autoimagem, que já está estremecida, dificultando que os “de fora” se mobilizem para modificar seu *status* no grupo.

A estigmatização, portanto, pode surtir um efeito paralisante nos grupos de menor poder. Embora sejam necessárias outras fontes de superioridade de forças para manter a capacidade de estigmatizar, esta última por si só, é uma arma nada insignificante nas tensões e conflitos ligados ao equilíbrio de poder. (ELIAS, 2000, p. 27).

As alunas, que dizem que as peruanas são imaturas e que a dificuldade de comunicação e integração com elas não tem relação com a nacionalidade, e sim com as diferenças (maturidade vs. imaturidade), limitam seu contato com o grupo, menorizando, fato sentido por parte das meninas imigrantes. Claro que adjetivar o grupo imigrante de “imaturo” significa dizer que elas, brasileiras, são “maduras”, portanto, estigmatizar o outro é parte do processo de normalização de si, nesse caso, normalização do grupo dos brasileiros. O jogo ‘nós vs eles’ não funciona apenas para diminuir o outro, como também, o outro lado da moeda, aumentar o poder dos estabelecidos.

Quando era o sexto ano, eu reparei nisso, quando eu queria entrar no grupo delas¹³, aí elas não ficaram com uma cara muito legal, parece que não tá querendo muito eu participar. Tipo assim: gente inteligente e gente burro, aí algumas vezes eu me sinto... eu tô meio burro aí eu só posso ficar com as pessoas da minha reta... eu não consigo mais ficar alta, aí fica meio tristeza, eu não me sinto muito bem. (Aluna Jiang, no 8º ano no momento da entrevista).

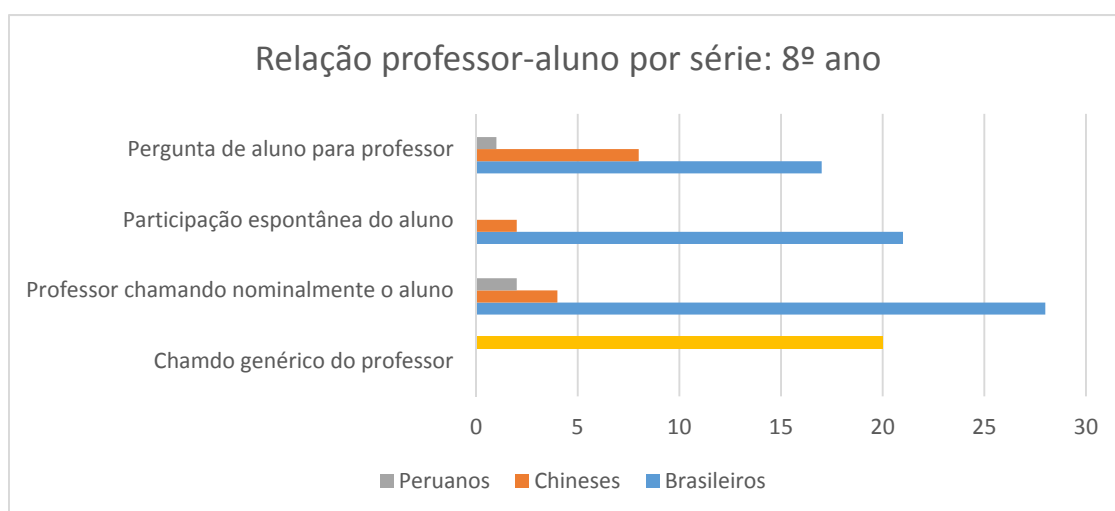
Os imigrantes têm desejo de participar do grupo estabelecido, nas aulas, e aparentemente tentam participar há alguns anos (de acordo com Jiang, ela tenta participar desde o sexto ano, e estão no 8º ano no momento da pesquisa). Mas não conseguem e utilizam

¹³ O grupo “delas” se refere ao grupo das meninas brasileiras.

a reclusão como forma de lutar contra a marginalização que sofrem, limitando o convívio e sua aparição social.

Os imigrantes pouco participam nas aulas, raramente fazem perguntas em voz alta e quando têm dúvidas, vão ao professor ou o chamam na carteira. Há uma pequena diferença entre os grupos: os peruanos são mais calados e aparecem menos na arena pública do que os chineses. De acordo com as falas das professoras e algumas alunas, o estigma que sofrem é maior, eles são adjetivados de forma muito mais depreciativa “são apáticos”, “são mais imaturas”, “tem déficit de atenção coletivo”, entre outros. Os peruanos têm um menor valor humano, eles valem menos na troca cultural, estão mais abaixo na hierarquia de culturas e, claro, eles percebem esse preconceito e absorvem, de maneira que ficam mais refratários às aparições públicas escolares.

Histograma 2– Relação professor-aluno. 8º ano



Quadro elaborado pela autora de acordo com todas as aulas observadas no 8º ano.

Entrevistadora: E as pessoas que perguntam mais, são brasileiros, são chineses, são peruanos?

Killa: Brasileiros

Suyana: Brasileiros

Li: Brasileiros

Huan: brasileiros

Killa: Porque eles falam muito bem o português. Não que a gente não fale o português, a gente fala meio misturado. Tipo eu e a Suyana a gente fala meio português com espanhol.

Quando perguntamos aos professores e alunos sobre os peruanos, o primeiro movimento é de pensar que não há diferenças, que eles falam bem o português e por isso estão integrados. Porém, as falas dos nacionais sobre o que pensam dos peruanos e o que os peruanos absorvem dessas falas se materializam nas participações (ou na falta de) em sala. Elas fazem grupos entre elas (“Aí eu prefiro ficar com minhas amigas, como a Alícia, Jiang e Luisa”) e, mesmo não sendo a maior ameaça no mercado de trabalho - já que os chineses valem mais nessa dinâmica de valores culturais - sofrem o preconceito em brincadeiras como relata a aluna Ana: “hoje, no natal, a gente vai comer a Ana. Entendeu? Isso incomoda, mas eu já... acostumei a lidar com isso, mas incomoda sempre. Sempre incomoda, mas eu já acostumei, é uma brincadeira, mas de mau gosto”.

Os chineses também perguntam menos quando comparados aos brasileiros

Julie: Elas (as chinesas e peruanas) são tímidas também e, às vezes, os professores elogiam a gente, a gente fala, a gente participa, aí eles dizem, nossa, essa pergunta foi boa, nossa, essa pergunta foi boa, e elas não falam nada, então às vezes não tem como...sei lá

Entrevistadora: Bom, então você já respondeu minha próxima pergunta que é quem pergunta mais na sala.

Carla: A Paola...

Entrevistadora: É o bonde?¹⁴

Carla: É o bonde.

Entre as turmas, também há segregação dos imigrantes com os nacionais:

Ieda: A gente conversa com o nono ano, a gente conversa com os meninos, com o sétimo ano. Elas não conversam...

Julie: Mas também, os meninos não conversam com elas porque elas são muito tímidas. Ai eles pensam: se eu falar com elas, elas não vão responder então eu não vou falar, aí eles acabam...

A defesa de que “os meninos não conversam com elas porque elas são tímidas” transfere, mais uma vez, a dificuldade de integração para o indivíduo imigrante. O movimento de participar das aulas e das conversas, de acordo com as falas, deve partir dos imigrantes. Porém, eles não encontram um espaço que favoreça essa integração. Os alunos vivem em

¹⁴ Bonde: gíria para determinar grupo de amigos que estão sempre juntos. As meninas do 8º ano se autointitulam “o bonde”.

grupo mais ou menos fechados (os “bondes”), não há trabalhos em grupo que se formem com integrantes diferentes do habitual, não houve intervenção nos trabalhos em grupo que observei, no sentido de misturar nacionais e imigrantes, e os grupos eram formados pelos próprios alunos, que se juntam entre os que já têm afinidades, dificultando descobrir novas amizades e não dando espaço para os imigrantes se expressarem. Quando perguntei sobre trabalho em grupo, os imigrantes do 8º ano disseram que desejariam que os grupos fossem feitos por sorteio.

Entrevistadora: Vocês preferem continuar desse jeito? A Mei falou mais ou menos. Às vezes, vocês gostariam que tivesse sorteio?

Chang: É...

Entrevistadora: Por quê?

Mei: Pra língua

Entrevistadora: Ah entendi... você gostaria então de conviver mais com o brasileiro para poder falar melhor o português.

Os alunos indicam entender que a dificuldade de interação e o espaço preterido que encontraram tem relação com a dificuldade de falar a língua, eles culpam a si mesmos pela segregação.

Há alguns encontros entre os brasileiros e os imigrantes:

Ieda: Ah! Eu falo com elas. A Ana, a Rosa Sánchez... Ela é super quietinha, mas ela é super legal

Paola: Ela é super legal. Você consegue conversar com ela quanto está você e ela, mas ela tem vergonha

Caio: é que ela tem vergonha

Daise: Quando tem várias pessoas, ela não conversa, às vezes ela se solta, mas aí ela ...Ela tem medo. Aí ela percebe que ela está... Aí ela se fecha de novo. Eu acho que quem teve mais contato com ela aqui fui eu porque teve uma época que eu tava meio brigada com elas e aí eu andei com elas. Só que aí elas começaram a me seguir, aí quando eu voltei com elas ficavam tipo, atrás de mim.

Ieda: A Jiang, no começo, também, quando ela entrou na escola ela ficava com a gente. Só que aí ela era muito tímida, a gente conversava era quietinha, aí ela ficou com outro grupo

Julie: Às vezes, ela fala super baixinho. Aí quando ela fala mais alto aí ela diz: aí não, desculpa, desculpa...Rosa, você não tem que se desculpar, sabe...Ela acha que tudo o que ela faz é errado.

O que esta fala traz de significativo é que, mais do que trocas e encontros entre os grupos de diferentes nacionalidades, é a aluna peruana, Rosa, “achar que tudo que ela faz é errado”.

As crianças e adolescentes não têm elementos para compreenderem a dinâmica social que acontece na sala de aula, as disputas sutis e explícitas que determinam mais ou menos participação dos grupos e o que isso impinge nas pessoas que participam dessas disputas. E esse grupo, com menores possibilidades, não conseguem superar as limitações impostas pelos estereótipos culturais, que estão a serviço da manutenção do grupo homogêneo.

Conversando sobre a imediata integração de três meninas brasileiras que entraram na sala naquele ano,

Carla: Eu entrei aí eu tentei entrar no grupo delas¹⁵ só que aí eu achei elas muito chatas...aí eu saí e fui procurar outra coisa, aí entrei no grupo das meninas¹⁶

Entrevistadora: Quais meninas?

Carla: As peruanas. Aí eu vi que elas estavam tipo me colocando muito pra cima, e eu não gosto disso, eu gosto que as pessoas interajam comigo, aí eu tipo... fui me afastando...

Daise: Qualquer pessoa que entre no grupo delas elas colocam como líder, tudo que você faz elas te obedecem.

Julie: Parece que elas não acreditam nelas mesmas.

Mais uma vez, as peruanas são percebidas pelo grupo estabelecido como sem autoestima, como um grupo que não se dá valor. A auto identificação negativa das peruanas citadas outorga mais poder aos estabelecidos.

3.3.INTERSEÇÃO ENTRE PROFESSORES E ALUNOS

As tensões e os conflitos aqui explicitados estão no campo da disputa por espaços sociais. Os brasileiros estabelecidos, tendo mais poder, relegam os imigrantes a um espaço de menor prestígio.

¹⁵ “Delas” aqui se refere ao grupo das brasileiras.

¹⁶ Meninas peruanas.

A estigmatização é parte de uma estratégia grupal de manutenção de privilégios e está a serviço disso.

Atualmente, há uma tendência a discutir o problema da estigmatização social como se ele fosse uma simples questão de pessoas que demonstram, individualmente, um despreço acentuado por outras pessoas como indivíduos. Um modo conhecido de conceituar esse tipo de observação é classificá-lo como preconceito. Entretanto, isso equivale a discernir apenas no plano individual algo que não pode ser entendido sem que o se perceba, ao mesmo tempo, no nível do grupo. (ELIAS, 2000, p. 23).

O grupo estabelecido como um todo coeso, de brasileiros professores e alunos, se investe de táticas para diminuir a influência dos imigrantes nas dinâmicas escolares e, ao fazê-lo, os imigrantes entendem como sinal de menoridade de sua cultura, de seu valor como pessoa.

Esses próprios recém-chegados, depois de algum tempo, pareciam aceitar com uma espécie de resignação e perplexidade a ideia de pertencerem a um grupo de menor virtude e respeitabilidade, o que só se justificava, em termos de sua conduta efetiva, no caso de uma pequena minoria. Assim, nessa pequena comunidade, deparava-se com o que parece ser uma constante universal em qualquer figuração de estabelecidos-outsiders: o grupo estabelecido atribuía a seus membros características humanas superiores; excluía todos os membros do outro grupo do contato social não profissional com seus próprios membros. (ELIAS, 2000, p. 20).

Na luta por manterem as regalias e vantagens por ocuparem há mais tempo o espaço que frequentam, diminuem a possibilidade de os pares imigrantes se aproximarem de uma existência ativa nos grupos de brasileiros. E os imigrantes acabam entendendo que a dificuldade de inserção e de pleno desenvolvimento das habilidades sociais de interação são causadas pela dificuldade com a língua e por serem menos inteligentes.

Há, está claro, diferenças entre os grupos. Os chineses são percebidos de maneira um pouco menos estigmatizada do que os peruanos, porém ambos têm sentimento de baixa autoestima em grupo e avaliam suas competências sociais como deficientes.

Os professores, percebendo que os chineses têm maior possibilidade efetiva de disputar vaga no mercado de trabalho e nos vestibulares, sendo vistos como competidores mais à altura dos brasileiros, procuram formas de limitar seu sucesso por meio de proibições como o uso da língua materna, delegando-lhes um espaço mais à margem nas salas de aula.

Os peruanos, que não são vistos como competidores reais, são mais estigmatizados e mais imperceptíveis.

Os professores vão construindo perfis com qualidades morais e intelectuais em que encaixam (ou não) os alunos, e a partir destes critérios rechaçam ou homologam os alunos. Com relação aos imigrantes, algumas características já são preestabelecidas, isto é, os professores já veem os imigrantes asiáticos como melhor adaptados ao sistema escolar, ao passo que os “latinos” (peruanos) são mais refratários.

Quando um estranho nos é apresentado, os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social” – para usar um termo melhor que *status* social” - já que nele se incluem atributos como “honestidade”, da mesma forma que atributos estruturais como “ocupação”. Baseando-nos nessas preconcepções, nós as transformamos em expectativas normativas, em exigências apresentadas de modo rigoroso. (GOFFMAN, 2008, p. 12).

Assim, constroem-se expectativas sobre os alunos, de modo genérico, sem observar particularidades individuais. E com base nessas ideias preconcebidas, eles relacionam-se com os peruanos e os chineses, vendo nestes últimos uma ameaça maior à sua superioridade conquistada.

Com essa visão, não consciente, dos professores, as relações entre imigrantes e nacionais ficam mais impossibilitadas pelas ações pedagógicas dos mesmos. Pode-se verificar que a escola é um foco “privilegiado” do estigma social da criança imigrante, e não só a sociedade como um todo. A escola e suas ações pedagógicas atuam na contramão no sentido de garantir a expressão da identidade dos imigrantes. Na luta pela manutenção do *status*, professores e alunos nacionais não favorecem à inserção dos imigrantes, limitando a escola como espaço especial para desvendar problemas sociais e atuar na função de diminuí-los, promovendo uma aprendizagem com espaço para as diferentes culturas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Só eu sabia, sem consciência de que o sabia, que nos ilegíveis fólhos do destino e nos cegos meandros do acaso havia sido escrito que ainda teria de voltar à Azinhaga para acabar de nascer”

José Saramago, As pequenas memórias.

A imigração é um fenômeno crescente no Brasil e o convívio com imigrantes tem se tornado cada vez mais comum.

As discussões sobre as inserções dos imigrantes no país têm crescido, acompanhando os fluxos migratórios. Porém, com relação à introdução dos filhos dos imigrantes na escola, ainda temos muito a construir.

A presente pesquisa começou por um caminho que pretendia entender a “falta de sensibilidade” da qual a literatura sobre imigração e escola falava, sobre os professores e a imposição da cultura do país receptor. No entanto, esse caminho foi insuficiente para entender o que estava debaixo das práticas de estigmatização e separação entre grupos.

A imposição da cultura nacional aparecia como uma forma de limitar as culturas de origem, vistas como causa do insucesso escolar das crianças imigrantes.

Porém, ao começar o estudo teórico e relacioná-lo às observações e discursos vistos e ouvidos na escola, a pesquisa tomou outros rumos ao perceber que esta suposta insensibilidade para as especificidades da imigração, aliada à imposição da cultura nacional, estavam a serviço de uma outra lógica: a da disputa por espaços sociais: “uma variante atualizada do antigo e sempre atual conflito entre culturas concorrentes” (SAYAD, 2010, p. 24, tradução nossa).

Assim, revendo o caminho que deveria ser percorrido para conseguir chegar ao cerne da questão de compreender quais são as relações que se estabelecem entre nacionais e imigrantes na escola em questão, bem como os desdobramentos disso nos imigrantes, modificamos o olhar retirando da superfície das falas e das atitudes para descortinar as disputas, os conflitos e as tensões.

Nossa hipótese era que a disputa por espaços sociais se configura numa competição entre imigrantes e nacionais, um para manter seus status privilegiado (os nacionais) e outro

(imigrantes) para encontrar um lugar na dinâmica entre os “antigos”. Essa luta se reveste de diversos conflitos, e as impressões e ideias que os nacionais têm de imigração e de imigrantes interferem na sua prática e podem modelar as imagens dos imigrantes sobre si mesmos.

Por ter sido professora na escola pesquisada, consegui encontrar um espaço aberto para a pesquisa, a observação das aulas, o acesso aos documentos, a disponibilidade para as entrevistas e diálogos mais francos.

Assim, pudemos ir tecendo uma narrativa que tentou dar conta de clarear os discursos e práticas, em diálogo com os teóricos que lhes deram sentido e que se configuraram como interlocutores fundamentais para entender além da superfície.

A imigração exige a adaptação constante e negociação com sua cultura de origem. Os imigrantes vivem essa reconstrução de si. A dificuldade que lhes é imposta pelos nacionais por meio dos pequenos ditos cotidianos vai moldando ambas as partes. Os brasileiros, um grupo estabelecido, moldam-se como superiores à medida que acomodam as identidades imigrantes como inferiores. E estes vão, pouco a pouco, absorvendo esse discurso e vão se transformando em mais “tímidos” (adjetivo individual que se transfere ao grupo). “Dê-se a um grupo uma reputação ruim e é provável que ele corresponda a essa expectativa” (ELIAS, 2000, p. 30).

Assim, a pesquisa, a partir das entrevistas com professores e alunos e pelas observações da prática docente, pôde verificar que as ações pedagógicas em sala de aula e na escola em geral, como no Conselho de Classe, ratificam as ideias de Sayad (2010), Goffman (2008) e Elias (2000) em se tratando do problema da identidade do imigrante. Trabalham impedindo que essa identidade seja alcançada. A nosso ver, esse fato pode ser atribuído a uma falta de sensibilidade dos professores, motivada pelo desconhecimento do problema, que age pelo preconceito.

Podemos apontar algumas ações pedagógicas de estigmatização dos imigrantes e ao invés de integração. Nossa hipótese foi confirmada por evidências nas relações entre professores/ alunos, alunos/alunos. Existe uma disputa pelo espaço social, tal qual descreve Elias em seus estudos. Indivíduos de uma mesma classe podem ocupar espaços sociais diferentes, por características da origem social e de capital cultural, econômico e social que os diferenciam. Aqui, a disputa pelo espaço social está determinada pelo fato de os nacionais se

sentirem ameaçados pelos imigrantes que podem, e de certa forma já o fazem, ocupar espaços sociais de ascensão. Os chineses e peruanos são comerciantes bem sucedidos em São Paulo.

Essas tensões e conflitos promovem nos imigrantes baixa autoestima que, por sua vez, dão aos nacionais maior poder para manterem-se no espaço mais vantajoso de estabelecidos.

Esta pesquisa de Mestrado tem diversos limites e teve o intuito de acrescentar e dar contribuições às pesquisas sobre imigrantes no Brasil e sua inserção nas escolas. Aumentar a visibilidade para esta questão e trazê-la à cena acadêmica é um passo necessário para a mudança das práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Ana Maria, NOGUEIRA, Maria Alice. *A escolarização das elites*. Um panorama internacional de pesquisa. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

ANDRÉ, Marli E. *Etnografia da Prática Escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

ASSIS, Glaucia de Oliveira, SASAKI, Elisa Massae. Os novos migrantes do e para o Brasil: um balanço da produção bibliográfica. In: CNPD. *Migrações internacionais: contribuições para políticas*. Brasília, 2001, pp. 615-669.

BARRETO, Luis Paulo T.F. Considerações sobre a imigração no Brasil contemporâneo. In: CNPD. *Migrações internacionais: contribuições para políticas*. Brasília, 2001, pp. 63-12.

BATANERO, J. M. F. Educación del alumnado inmigrante: propuestas educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 39, pp. 1-10, 2006.

BEHERAN, Mariana. Migraciones y la educación en la Argentina. Transformaciones e continuidades. In: NOVICK, Susana. *Migración y políticas públicas*. Nuevos escenarios y desafíos. Buenos Aires: Catálogos, 2012, pp.201-226.

BONASSI, Margherita. *Canta, América sem fronteiras!* Imigrantes latinoamericanos no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

BRANCANTE, Pedro Henrique, REIS, Rossana Rocha. A “securitização da imigração”: mapa do debate. *Lua Nova*, vol. 77, p. 73-104, 2009.

CANCLINI, Nestor García. *Culturas Híbridas*. São Paulo: Edusp, 2013.

CASA-NOVA, Maria. José. (I) migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In: *Ensaio: aval. Pol. publ. Educ.* Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 181-219, 2005.

DAURE, Ivy; REVEYRAND-COULON, Odile. Transmissão cultural entre pais e filhos: uma das chaves do processo de imigração. *Psic. Clin.*, vol.21,n.2, 2009, p.415-429.

DEBIAGGI, Sylvia Dantas, PAIVA, Geraldo José de. *Psicologia e imigração e cultura*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

DEMARTINI, Zeila F, TRUZZI, Oswaldo (Eds.). *Estudos migratórios: perspectivas metodológicas*. São Carlos: EdUFSCAR, 2005.

DEMARTINI, Zeila F. Imigração e educação: discutindo algumas pistas de pesquisa. *Proposições*, 15.vol. 3, pp. 215-228, 2004.

ELIAS, Norbert. La relación entre establecidos y marginados. In: SIMMEL, Georg. *Extranjero: sociología del extraño*. Madrid: Sequitur, 2012, pp. 57-86.

ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

GOMES, Alberto Albuquerque. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. *EccoS. Revista Científica*, SP, vc. 7, n.2, pp. 275-290, jul/dez. 2005.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

LAGES, Mario, POLICARPO, Veronica. *Atitudes e valores perante a imigração*. Alto Comissariado para Imigração e diálogo Intercultural (ACIDI), 2003. Disponível em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Estudos_OI/Resumo_Estudo_OI2.pdf.htm>. Acesso em 25 mai. 2013.

MATIAS, Eduardo Felipe P. *A Humanidade e suas fronteiras: do Estado soberanos à sociedade global*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

MARINUCCI, Roberto; MILESI, Rosita. (2007). *Migrações Internacionais Contemporâneas*. Disponível em: [http:// www.migrante.org.br](http://www.migrante.org.br)> Acesso em: 13 mai. 2013.

MARTINE, George. A globalização inacabada: migrações internacionais e pobreza no século 21. *São Paulo em Perspectiva*, vol. 19, n.3, p. 3-22. 2005.

MARTUCCELLI, Danilo. As contradições políticas do multiculturalismo. *Revista Brasileira de Educação*, 18-32, 1996.

_____. *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Losada, 2007.

MAYO, Peter. Educação, crítica e desenvolvimento de uma cidadania multi-étnica. Uma perspectiva da Europa do sul. *Revista Lusófona de Educação*, vol. 6. p. 47-54, 2005.

NOVARO, Gabriela. *Educación intercultural en la Argentina*: potencialidades y riesgos. Cuadernos interculturales, v. 4, n. 7, p. 49-60, 2006.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Os (des) caminhos da identidade. *Revista brasileira de ciências sociais*, vol.15, n.43, 2000.

PATARRA Neide. Lopes. Migrações internacionais de e para o Brasil contemporâneo: volumes, fluxos, significados e políticas. In: *São Paulo em perspectiva*, v. 20, n. 57, 2005.

_____. O Brasil: país de imigração? In: *e-metrópoles*. n.9. pp.6-15, 2012.

LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena Souza. *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo, pp. 301-327, 1997.

ROCHA-TRINDADE, Maria Beatriz. *Sociologia das Migrações*. Lisboa: Universidade Aberta, 1995.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica*: Historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009.

RODRIGUES, Leda M. O.; SOARES, Cybele, MIYAHIRA, Elbio, CUNHA, Marinaldo, MOLINARI, Simone. Migração Contemporânea e Educação. In: *Cadernos CERU (USP)*. V. 25, n. 1, 2014.

SALLES, Maria do Rosário Rolfsen; ARAÚJO, José Renato de Campos Araújo. Abdelmalek Sayad, um "escrivão público". *Revista USP*, n. 41, 1999, pp. 224-230.

SASAKI, Elisa Massae, ASSIS, Gláucia de Oliveira. *Teorias das migrações internacionais. Ponencia del XII Encontro Nacional da Abep*, Caxambu, 2000.

SAYAD, Abdelmalek. *La doble ausencia*. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Anthropos Editorial, 2010.

SIMMEL, Georg. *El extranjero: sociología del extraño*. Madrid: Sequitur, 2012.

SOUZA, Regina Maria, CARDOSO, Silvia Helena Barbi. Inclusão escolar e linguagem: revisitando os PCN's. *Pro-posições*, v. 12, n2-3. jul. Nov. 2001.

TEIXEIRA, Madalena Telles; REIS, Maria Filomena. A organização do espaço em sala de aula e as suas implicações na aprendizagem cooperativa. *Revista Meta: Avaliação*, v. 4, n. 11, p. 162-187, 2012.

WOLGANG, Lutz; SERGEI, Scherbov. O contributo da imigração para o futuro demográfico da Europa. In: PAPADEMETRIOU, Demetrios G. *A Europa e seus imigrantes no século XXI*. Lisboa, 2008, p. 243-260.

ANEXOS

Roteiro de observação de sala de aula

Roteiro de observação

1. Disposição dos alunos (análise do mapa de sala)
2. Relação professor-aluno:
 - 2.1. Instruções iniciais
 - 2.2. Correção da “lição de casa”
 - 2.2.1. Observar como o professor faz a correção (se lousa, leitura em voz alta)
 - 2.3. Durante explanação, se aula expositiva
 - 2.3.1. Se algum imigrante é chamado a participar, comparar com o número de chamada dos brasileiros, na proporção.
 - 2.4. Trabalho em grupo
 - 2.4.1. Se a escolha dos grupos é aleatória
 - 2.4.2. Se há leitura em voz alta

Entrevistas

1. Professores:

- 1.1. Como organiza a sala?
- 1.2. Quais são e quantos são os imigrantes? Quais séries têm mais/menos?
- 1.3. Pensa-se um currículo específico para o imigrante?
- 1.4. Como lida com a cultura do outro?
- 1.5. O aluno tem dificuldades específicas? Quais?
- 1.6. Como percebe a inclusão dos imigrantes na escola e na sociedade?

2. Alunos imigrantes:

- 2.1. O que acha que a escola espera de vocês?
- 2.2. O que vocês esperam da escola?
- 2.3. Vocês têm contato com brasileiros? Quando?
- 2.4. Vocês têm o costume de perguntar para o professor quando tem dúvida?
- 2.5. Você se sente acolhido em sala de aula?

3. Alunos brasileiros:

- 3.1. Com quem estudam?
- 3.2. Como vocês se relacionam na escola? Que grupo de amigos? E fora da escola, com quem se relacionam?
- 3.3. Quem participa, pergunta mais, na sala de aula?
- 3.4. Na sala de aula, vocês percebem se há privilégio de algumas pessoas?