

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Édina dos Santos Rosa

A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Helenice Ciampi.

São Paulo

2016

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data _____

E-mail: profedinarosa@superig.com.br

Sistema para Geração Automática de Ficha Catalográfica para Teses e Dissertações com dados fornecidos pelo autor

788 Rosa, Édina dos Santos
A inserção de alunos imigrantes africanos negros
na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo
(2014-2016) / Édina dos Santos Rosa. -- São Paulo:
[s.n.], 2016.
116p. il. ; 21,0 x 29,7 x 0,5 cm.

Orientador: Helenice Ciampi Ribeiro Fester.
Dissertação (Mestrado em Educação:Hist. Pol.
Sociedade) -- Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação:Hist. Pol. Sociedade, 2016.

1. relações étnico-raciais. 2. educação. 3.
racismo. 4. imigração. I. Fester, Helenice Ciampi
Ribeiro. II. Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação:Hist. Pol. Sociedade. III. Título.

CDD 807

Édina dos Santos Rosa

A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016)

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Helenice Ciampi.

Aprovado em: _____

BANCA EXAMINADORA

A todos os imigrantes africanos negros que estão neste Brasil, bonito por natureza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus pela saúde e por mostrar o caminho a trilhar.

Agradeço à professora Helenice Ciampi pelas orientações, por apontar minhas dificuldades e por mostrar o foco e os caminhos a seguir, bem como às professoras doutoras Luciana Maria Giovanni e Fabia Ribeiro, integrantes da banca de qualificação deste trabalho, pelas sugestões e recomendações.

Agradeço à equipe do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), pelas orientações, pelo incentivo, pelas indicações e pelo apoio nos momentos de dificuldades em pesquisar esta temática.

Agradeço à professora Maria Elisabete Costa e ao professor Sérgio Cardoso, que foram os grandes incentivadores para pesquisar esta temática.

Um agradecimento especial à minha família: aos meus pais, pelo incentivo para estudar sempre, ao meu esposo João, pela paciência, e à minha querida filha Lara, pela dedicação em acompanhar os meus estudos até altas horas da noite

ROSA, Édina dos Santos. A inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino na cidade de São Paulo (2014-2016). Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RESUMO

O presente trabalho analisa a inserção de alunos imigrantes africanos negros no Ensino Médio, em uma escola da rede estadual de ensino de São Paulo, na cidade de São Paulo, no período de 2014 a 2016. Tal escolha se justifica pelo envolvimento profissional da pesquisadora com as questões étnico-raciais na Secretaria da Educação do estado. A pesquisa objetiva descrever e avaliar como se estrutura a inserção desses alunos no cotidiano escolar, identificando as relações que se estabelecem entre os alunos imigrantes africanos negros, os outros alunos, os professores, os gestores e os demais funcionários da escola, bem como as relações entre as culturas no ambiente escolar. Para alcançar tais objetivos, foram observadas as aulas, os intervalos, a entrada e saída de alunos, a disposição de alunos em sala de aula e as atividades e reuniões de professores. Em todas estas situações, foram observadas a presença ou não de atitudes discriminatórias e/ou preconceituosas e de conflitos no cotidiano escolar relacionados à presença dos alunos imigrantes africanos negros. Foram ainda analisadas as seguintes fontes documentais: dados do Centro de Matrícula da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, a proposta pedagógica da escola selecionada e a legislação federal, estadual e municipal relacionada ao imigrante e às relações raciais na escola. Os autores que embasam teoricamente este trabalho são: Dominique Julia e Antonio V. Frago, para análise da cultura escolar; Pierre Bourdieu, Jacques A. Sayad e Stuart Hall, para a imigração; Valter Silvério, Nilma L. Gomes e Kabengele Munanga, para o racismo e o preconceito. A análise mostrou que a inserção dos alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino no Ensino Médio se realiza apenas no direito à matrícula, não existindo uma política pedagógica que garanta a valorização da cultura dos mesmos; a discriminação, o preconceito e o racismo estão presentes no ambiente escolar, gerando conflitos nas relações entre alunos imigrantes, alunos não imigrantes, professores e demais funcionários da escola.

Palavras-chave: relações étnico-raciais, rede estadual de ensino de São Paulo, imigração Africana negra no Brasil (séc. XXI), alunos imigrantes africanos negros.

ROSA, Édina dos Santos. The insertion of black immigrant students in the state educational system of São Paulo in São Paulo city (2014-2016). Thesis (Master in Education) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

ABSTRACT

This work analyses the insertion of black immigrant students in a secondary school of the state educational system of São Paulo, in São Paulo city, SP, Brazil, among the years of 2014 and 2016. That choice is based on the professional position occupied by the researcher, who works for the same state education system specifically with its racial relations issues. The research aims to describe and evaluate the insertion of those students in the school routine, through identifying the relations among the black African immigrant students, the other students, the teachers, the school administrators and the school staff in general, as well as the relations among cultures in the school environment. To reach those aims, the researcher observed the classes, free times, entrance and leaving of students, how they arrange themselves in the workrooms, the activities realized during the class times and the teacher's and administrator's meetings and activities. The purpose was to note in all those situations the presence or absence of actions of discrimination and/or prejudice and of conflicts and barriers directed to the black immigrant students in the scholar environment and routine. It was also analyzed the following documental fonts: documentation from the Centre of Register of the Education Secretary of the State of São Paulo, the document of the pedagogical plan of the school and the laws from union, state and municipal spheres relevant to the insertion of immigrant students and to the racial relations in school. The main authors adopted as theoretical support for this work are the following: Dominique Julia and António V. Frago, for the analysis of the scholar culture; Jacques A. Sayad, Stuart Hall e Pierre Bourdieu, for immigration; Valter Silvério, Nilma L. Gomes e Kabengele Munanga, for racism and racial prejudice. The analysis has shown that the insertion of the black African immigrant students in the secondary school of the state educational system of São Paulo is limited to the right of being registered, that there is no pedagogical politics to assure the proper appreciation of the cultures of immigrants and that the school environment is permeated by discrimination, prejudice and racism, which favors conflictive relations among black immigrant students, non-immigrant students, teachers and school staff.

Keywords: racial relations, state educational system of São Paulo, immigration, black African immigration in Brazil (21th century), black African immigrant students.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACNUR: Agência da Organização para as Nações Unidas para Refugiados
ATPC: Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo
CAPE: Centro de Apoio Pedagógico Especializado
CASA: [Fundação] Centro de Atendimento Social ao Adolescente
CEERT: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade
CEE-SP: Conselho Estadual de Educação de São Paulo
CEFAF: Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais do Ensino Médio e da Educação Profissional
CEFAI: Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais
CEJA: Centro de Educação de Jovens e Adultos
CGEB: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
CI: Centro de Internação
CIP: Centro de Internação Provisória
CMC: Conselho do Mercado Comum
CNE: Conselho Nacional de Educação
CNI: Conselho Nacional de Imigração
CPMig: Coordenadoria de Políticas para Migrantes
CRAI-SP: Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes
DE: Diretoria de Ensino
DEGEB: Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica
DGEB: Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica
DGREM: Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
EE: Escola Estadual
EFAP: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
EJA: Educação de Jovens e Adultos
ERER: Educação para as Relações Étnico-Raciais
IPEA: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB: Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC: Ministério da Educação
MERCOSUL: Mercado Comum do Sul
NINC: Núcleo de Inclusão Educacional

OIM: Organização Internacional para as Migrações

PF: Polícia Federal

PUC-SP: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RNE: Registro Nacional de Estrangeiro

SEE-SP: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

SMDHC: Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1.Apresentação e justificativa.....	12
2. Pesquisas sobre imigração e ensino.....	20
3. Cultura escolar.....	28
4. Metodologia.....	30
CAPÍTULO 01: ESTRANGEIROS E IMIGRANTES NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO	33
1.1 Ser imigrante no Brasil	33
1.2 O estrangeiro e a legislação nacional.....	36
1.3 A legislação educacional do estado de São Paulo para os imigrantes.....	38
1.4 Ser imigrante na cidade de São Paulo	42
CAPÍTULO 02: ENTRE O RACISMO E O PRECONCEITO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS E AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08.....	46
2.1 Os conceitos de raça e racismo e sua presença na legislação federal.....	46
2.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito da gestão pública do estado de São Paulo	50
CAPÍTULO 03: PROCESSOS DE INSERÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES AFRICANOS NEGROS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO.....	54
3.1 Preâmbulo	54
3.2 A Escola Estadual Padre Anchieta	55
3.3 Diário de campo.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	70
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
ANEXOS	78
ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA (ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA, 2016).....	78
ANEXO B – PROJETOS PERTINENTES À INSERÇÃO DO ALUNO IMIGRANTE AFRICANO NEGRO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA (ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA, 2016).....	91

ANEXO C – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011).....	94
ANEXO D – NORMATIVAS PERTINENTES ÀS CLASSES VINCULADAS DA FUNDAÇÃO CASA	96
Decreto do Governo do Estado de São Paulo nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008 (GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008).....	96
Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 62, de 6 de junho de 2012 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012)	100
Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 109, de 13 de outubro de 2003 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2003)	104

INTRODUÇÃO

Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos. (FREIRE, 2000, p. 67)

1. Apresentação e justificativa

Em 2014, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) realizou um levantamento por meio do qual verificou-se que havia 7579 alunos estrangeiros matriculados na rede pública de ensino do estado de São Paulo nesse mesmo ano. Faziam parte desse conjunto alunos de 95 nacionalidades, sendo os países de origem mais frequentes África do Sul, Argélia, Argentina, Angola, Bolívia, Congo, Haiti, Japão, Paraguai e Peru.

A análise dos resultados desse levantamento permitiu visualizar duas tendências principais, entre outros aspectos. A primeira é que se nota um crescimento acelerado da presença de alunos estrangeiros em relação aos anos anteriores. Em 2013, a pesquisa indicava 7662 alunos estrangeiros; em 2012, 7286 alunos; em 2011, 5949 alunos e em 2010, 5749 alunos. A segunda tendência é que mais da metade (53%) desses alunos estavam matriculados em escolas da capital paulista e da Grande São Paulo – mais especificamente, em escolas das Diretorias de Ensino (DE) Centro, Leste1, Leste 5, Norte 1, Norte 2 e Caieiras.

Um evento específico relacionado à inserção desses alunos imigrantes teve relação direta com a formulação do problema de pesquisa que deu origem a este trabalho. No segundo semestre de 2014, a DE da Região de Caieiras recebeu e matriculou nos Ensinos Fundamental e Médio um contingente de alunos haitianos. Estes tinham como idiomas maternos o crioulo, o francês e o inglês, e, por não dominarem a língua portuguesa, prontamente surgiram questões ligadas à dificuldade de comunicação e à sua inserção nas escolas que os receberiam. Devido a tal dificuldade, gestores dessa Diretoria de Ensino, imediatamente, solicitaram orientações à SEE-SP, em especial à Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB).

Nesse momento, eu ocupava, como servidora pública, a função de Técnica Educacional do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), subordinado à CGEB/SEE-SP, sendo a responsável nesse núcleo pelo tema de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER). O processo que ocorria na Diretoria de Ensino de Caieiras chamou minha atenção para além da minha função de prestar suporte técnico-pedagógico aos gestores. Assim despertou-se em mim o interesse em investigar como se daria a inserção do aluno imigrante, em especial do aluno

imigrante africano negro, nesse sistema de ensino. Questionar sua recepção na unidade escolar, quem o recebe, como é acolhido e se é discriminado especificamente devido à sua condição de imigrante africano negro.

Estas questões também me levaram a recordar a minha infância, a minha história de vida. Uma criança negra, que, desde pequena, havia sido orientada pelos pais a estudar muito – no entendimento deles, a única forma de não ser discriminada neste país em que o racismo é velado e estrutural. Segui as orientações dos meus pais e hoje sou professora negra na rede estadual de ensino do estado de São Paulo, com uma carreira, entre a sala de aula e a gestão, de quase trinta anos. Cursei Pedagogia e História (Licenciatura), sendo aprovada em concurso público da rede estadual de ensino paulista em 1998.

Na sala de aula, ministrei aulas na Educação Infantil, nos anos iniciais e nos anos finais Ensino Fundamental, e no Ensino Médio, na disciplina de História. Em meu trabalho com o Ensino Médio, dei destaque à História das culturas africanas e afrodescendentes. Desenvolvi diversas feiras, exposições e debates entre os alunos; atividades orientadas a valorizar as culturas africanas e afrodescendentes, destacar homens e mulheres negros que fizeram a História do Brasil e problematizar o racismo e a discriminação. Por meio dessas práticas, pude evidenciar o quanto o aluno negro é discriminado e sofre violência no ambiente escolar.

Uma condição presente ao longo dessa trajetória, importante de se observar, é que a história das culturas africanas e afrodescendentes não esteve – como ainda não está – presente em todo o âmbito do currículo escolar, no qual ainda predomina um modelo educacional bastante influenciado por componentes de identidade das culturas europeias. Exemplo disso é a dificuldade que encontrei em realizar atividades sobre as culturas africanas e afrodescendentes em parceria com professores de áreas diversas, como Arte, Geografia, Literatura e Educação Física, seja com apresentações de grupos de capoeira, atividades relacionadas a literatura africana ou a personalidades negras brasileiras, seja com debates entre os alunos sobre discriminação e preconceitos, enfim, qualquer trabalho que se buscasse pautar no conhecimento, no respeito e na valorização das culturas e da diversidade étnica. A predominância do modelo eurocêntrico é evidente sobretudo no conjunto das datas comemorativas e dos eventos culturais promovidos na escola. Professores e diretores mobilizavam os alunos para as comemorações do “Dia das Bruxas” (“Halloween”), mas não se percebia o mesmo empenho quando se tratava de eventos relacionados à diversidade cultural e étnica brasileira no espaço escolar. Alguns professores até mesmo desconhecem a existência da legislação que estabelece a obrigatoriedade da inclusão do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino brasileiros.

Atualmente, estou designada a dirigir o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) da pasta de educação estadual. Em 2011, enquanto eu lecionava, na Escola Estadual Professor Humberto Victorazzo, em Araçariguama, a disciplina de História para o Ensino Médio, fui informada pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino de São Roque que existia uma vaga para Técnica Educacional na Equipe Curricular de História no Centro de Normas Pedagógicas (CENP), subordinado ao órgão central da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Após passar por um processo de seleção, fui convidada a preencher a vaga, na qual atuei por dois anos. Após esse período, foi realizada uma reestruturação da SEE-SP, ocasião na qual fui convidada a integrar a equipe do Centro de Atendimento Especializado (CAESP), mais especificamente em seu Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), como Técnica de Educação para as Relações Étnico-Raciais. Algum tempo depois, assumi a direção desse núcleo.

Segundo a pedagoga e antropóloga Nilma L. Gomes, ao analisar as histórias de vida de professoras negras, percebe-se que essas mulheres lidam com um difícil processo de reconhecimento da sua identidade étnica. Essa dificuldade é resultado da vivência de práticas raciais e discriminatórias na infância, na adolescência, na juventude e na idade adulta, nos mais variados espaços sociais (GOMES, 2002). A escola é um desses espaços e exerce ela também um peso nesse processo. Essa é uma observação que deve estar sempre presente em discussões sobre formação de professores e em pesquisas empreendidas por pesquisadores com esse pertencimento étnico-racial. Ao considerá-la, podem ser levantados vários questionamentos sobre a prática letiva, como: Que caminhos construir para reconhecer e valorizar o outro na sua diferença quando vemos essa diferença como uma marca de inferioridade? Como respeitar o outro na sua diferença quando essa não é aceita por ele mesmo?

Minha formação acadêmica inicial, em História e Pedagogia, não contemplou o estudo da História africana e afro-brasileira, conteúdo que fui buscar tardiamente no Curso de Especialização em Educação para as Relações Étnico-Raciais promovido pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) e pelo Ministério da Educação (MEC). O curso foi realizado na modalidade de Educação à Distância (EaD) e atendeu cerca de 500 professores e gestores da Educação Básica pública de todo o estado de São Paulo entre os anos de 2011 e 2014. Foi constituído para promover a formação continuada de professores e gestores com vistas a atender as disposições relativas à Educação para as Relações Étnico-Raciais e ao ensino de História e culturas afro-brasileiras e africanas constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Essa formação permitiu aos participantes refletir criticamente sobre a necessidade de construir relações étnico-raciais

pautadas no direito às diferenças, no reconhecimento e no respeito à diversidade étnico-racial e no papel do professor nesse processo.

O debate sobre o reconhecimento das diferenças na área da Educação não é de todo novo no Brasil. Diversos encontros e seminários realizados em nível nacional têm discutido a temática ao longo dos anos. Como exemplo, já em 2002, o XI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), realizado em Goiânia, tinha como tema a *Igualdade e Diversidade na Educação*. A proposta do encontro era que seus participantes pudessem refletir e debater sobre a diversidade cultural, problematizando essa questão.

Para aprofundar meus questionamentos sobre a educação enquanto um direito social assegurado a todos e verificar a efetivação desse direito nas escolas do estado de São Paulo, procurei investigar a recepção de alunos negros imigrantes nesse sistema. Para isso, sistematizei estudos e realizei a pesquisa que aqui se apresenta sobre imigrantes no Brasil, com foco na inserção de imigrantes africanos negros matriculados na rede pública estadual, na cidade de São Paulo.

As melhorias no acesso à educação formal não foram capazes de acabar com as desigualdades entre negros e brancos no que diz respeito à escolaridade. Em 2006, considerando a população com idade adequada para cursar o Ensino Médio, enquanto 58,4% dos brancos estavam matriculados no Ensino Médio, apenas 37,4% de negros estavam no mesmo patamar, conforme revelam os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA, 2014, p. 20).

De acordo com o sociólogo Valter Silvério, a educação no Brasil advém de um processo histórico de exclusão de determinados grupos sociais. Estes grupos, subjugados e colocados em situação de vulnerabilidade, foram apartados da educação pública, que, em seu início, constituiu-se em prática social elitista ou de cunho religioso. Deu-se a partir de então um processo de universalização do ensino ao longo do qual foram criadas medidas legais para o cumprimento de políticas públicas que garantissem os direitos de acesso e permanência dos diversos grupos sociais à educação básica. Nesse processo, buscou-se reconhecer as demandas de cada grupo a partir de seus próprios contextos socioculturais (SILVÉRIO, 2013).

Assim, o avanço no entendimento da necessidade de uma sociedade democrática tem levado os poderes do Estado brasileiro a legislar, executar e regulamentar políticas de inclusão social. No campo da educação, tem se buscado garantir o direito a atendimentos educacionais específicos voltados aos mais diversos segmentos da população, entre os quais podemos citar os imigrantes africanos negros.

Em reconhecimento pelas importantes lutas empreendidas pelos Movimentos

Negros brasileiros, foi sancionada em 9 de janeiro de 2003 a Lei Federal nº 10.639 (BRASIL, 2003), que alterava a Lei Federal nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), mais conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta, portanto, passava a vigorar acrescida dos seguintes artigos:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

As alterações imputadas à LDB pela Lei nº 10.639/03 levaram a uma série de ações do Governo Federal para implementar as disposições ali colocadas. Inicialmente, procurou-se contextualizar e desenvolver melhor tais disposições. Foi nesse sentido que o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, ou Parecer CNE/CP nº 3, de 10 de março de 2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004a). Nesse documento, são estabelecidas orientações sobre os conteúdos a incluir e as modificações a fazer nos currículos escolares em todos os níveis e modalidades de ensino para atender ao disposto pela Lei nº 10.639/03. O Parecer CNE/CP nº 3/04, além de tratar com clareza o processo de implementação das alterações aplicadas à LDB pela Lei nº 10.639, abordou a questão com lucidez e sensibilidade, reafirmando o fato de que a educação deve concorrer para a formação de cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial qualquer que seja este, cujos direitos devem ser garantidos e cujas identidades devem ser valorizadas.

Posteriormente, a edição da Lei Federal nº 11.645/08 (BRASIL, 2008) veio corroborar esse entendimento, reconhecendo que indígenas e negros convivem com problemas de mesma natureza, em diferentes proporções. Por meio dessa lei, a LDB passava a vigorar acrescida das seguintes alterações:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir

desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (BRASIL, 2008).

Essa lei, ao enfatizar o direito à cidadania de todo e qualquer cidadão, colocou para o Ministério da Educação (MEC) o desafio de construir em parceria com os sistemas de ensino em todos os níveis uma Educação para as Relações Étnico-Raciais orientada a produzir e divulgar conhecimento, atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnico-racial. Por meio dessas ações, pretendia-se capacitar os sujeitos de diversos pertencimentos étnico-raciais a interagir e a negociar objetivos comuns, garantindo, assim, o respeito aos direitos de todos e a valorização de identidade e buscando consolidar a democracia brasileira.

Dessa forma, a compreensão da Lei nº 11.645/08 está expressa no *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e o Ensino da História e Cultura Indígenas* (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004b). O foco foi então ampliado, não mais centrando-se apenas nas questões étnico-raciais, mas no conceito de cidadania. Esse *Plano Nacional* é um documento pedagógico produzido com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das Leis nº 10.639/08 e nº 11.645/08.

A Lei nº 10.639/03, que, entre outros aspectos, institui a obrigatoriedade do ensino de História da África e dos africanos no Ensino Fundamental e Médio, bem como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, possivelmente contribuirão muito para que avancem as tentativas de reverter o quadro excludente da educação no Brasil para a população negra.

No período de mais de uma década já transcorrido após a sanção da referida lei, foram produzidos diversos estudos sobre as ações paulatinamente desenvolvidas visando o cumprimento da referida lei. Dados como os apresentados por Gomes (2005) indicam, dentre outros fatores, que as ações pedagógicas envolvendo temáticas atinentes à EREER, embora estejam de fato presentes nos ambientes educacionais, são, em geral, ainda isoladas e acionadas somente por profissionais afeitos ao tema e envolvidos em alguma medida com a militância política.

Portanto, podemos dizer que o reconhecimento e a valorização da História e das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas não perfazem solidamente os projetos político-pedagógico das unidades escolares em geral no país. É importante observar que a legislação

aqui abordada, mais especificamente as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, alteram a LDB, o que significa, portanto, uma modificação estrutural na Educação Nacional Brasileira. Essa alteração não se resume apenas a ser mais um mecanismo de combate à intolerância no ambiente escolar, mas visa, sim, formar futuros cidadãos com uma consciência de que a sociedade brasileira é constituída por vários grupos étnicos e culturas diversas e que foi formada sob a exploração e desvalorização das culturas de povos africanos e indígenas.

Outro aferidor da implementação das leis citadas tem sido a premiação promovida pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdade (CEERT), intitulada “Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero”. Por meio dessa premiação, o CEERT mapeia e premia práticas ancoradas na promoção da educação étnico-racial. Ao longo dos anos mais recentes, a instituição tem acompanhado o desenvolvimento do tema nos diversos níveis e modalidades da Educação Básica e fornecido suporte a tais ações (CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADE, [s.d.]).

Todavia, as ações até aqui apresentadas, postas em curso em ambientes educacionais, não têm sido suficientes para acabar com o problema, pois se trata de uma questão complexa e com profundas raízes históricas no país. Constantemente, aparecem denúncias de práticas discriminatórias envolvendo os atores educacionais. Em diversas conferências, encontros e seminários promovidos no âmbito da gestão educacional e/ou de pesquisas acadêmicas, os relatos e as denúncias apresentadas evidenciam, em muitos casos, até o acirramento de atitudes discriminatórias envolvendo relações étnico-raciais.

Em 2014, foi publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada um levantamento da situação social da população negra (SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2014). Nesse trabalho, os resultados são apresentados por estados e orientados por um conjunto de indicadores sociodemográficos da população brasileira, evidenciando nesse universo as diferenças entre a população negra e branca. Tais indicadores foram construídos com base em dados de uma série de edições da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizadas entre anos de 2001 e 2012, de acordo com os eixos: características das famílias; escolaridade; trabalho e renda; e seguridade social. De acordo com os resultados do levantamento, *grosso modo*, a desigualdade detectada entre negros e brancos está relacionada principalmente com a renda familiar, o acesso a bens públicos e a frequência à escola, além de outros fatores.

Analisando o levantamento, há, entretanto, outro aspecto muito interessante que merece destaque. Pode-se observar indícios de um processo de mudança no modo como as

pessoas negras se veem. Elas têm passado a ter menos vergonha de dizer que são negras, e, em muitos casos, não precisam ou desejam “branquear” a si mesmas para se legitimar socialmente (RIBEIRO, 2016; CAMARGO, 2015). Essa mudança é um processo surpreendente e, ao que tudo indica, está em pleno curso. O negro, ocupando diversos espaços e cargos, sai da marginalidade e ganha espaço no debate político, social e cultural, e a identidade negra sai fortalecida. Não é que o Brasil esteja se tornando uma nação de negros, mas está se assumindo como também negra.

Os dados apresentados sobre a escolaridade contribuirão com minha pesquisa, quando compara a escolaridade de brancos e negros, medida pelo número de anos de estudo concluídos. Os dados revelam que as taxas de escolarização líquida de negros são significativamente inferiores às de brancos nos Ensinos Médio e Superior. O percentual de jovens analfabetos vem diminuindo e com redução das desigualdades raciais, ainda que o percentual de negros analfabetos entre 25 e 29 anos hoje seja superior ao registrado para jovens brancos da mesma idade há cerca de dez anos. A população negra tem ainda outras desvantagens no acesso à educação. Os que vão à escola apresentam atraso escolar em proporções mais altas que as dos estudantes brancos. Isto é particularmente visível na faixa etária de 15 a 17 anos, na qual se deveria cursar o Ensino Médio.

Por tais motivos, Gomes e Silva (2002) alertam para o fato de que, diante da realidade cultural da educação e da escola brasileira e do quadro de desigualdades raciais e sociais do Brasil, já não cabe mais aos educadores e às educadoras aceitar a diversidade étnica e cultural só como mais um desafio. Segundo as autoras, a nossa responsabilidade social como cidadãos e cidadãs nos exige muito mais. Cobra-se uma postura, uma tomada de posição diante dos sujeitos da educação que reconheça e valorize tanto as semelhanças como as diferenças enquanto fatores imprescindíveis de qualquer projeto educativo e social que se pretenda democrático.

Diante desse contexto, pareceu-nos justificado desenvolver uma análise que procure contribuir para entender como se dão as relações étnico-raciais nas escolas públicas paulistas, como também as intervenções que nelas se realizam com base nas políticas públicas em curso. Para tanto, será aqui problematizado o tratamento dispensado a alunos imigrantes africanos negros presentes no sistema de ensino público paulista.

No século XXI, uma quantidade significativa de homens e mulheres negras está desembarcando no Brasil, em especial no estado de São Paulo. Porém, não mais como negros escravizados, mas como imigrantes. Os fenômenos de emigração e imigração estão relacionados com as condições sociais dos locais nos quais se inserem e apresentam

especificidades de acordo com estas condições. O emigrante é geralmente alguém levado a deixar seu país, por várias razões, seja por conflitos civis, perseguições raciais e/ou religiosas ou, ainda, por causa de desastres naturais/ambientais – enfim, falta de condições que permitam a ele ter qualidade de vida ou ascender socialmente. Assim, ele resolve ou é forçado a deixar seu país de origem e acaba se tornando o imigrante em algum outro país, no qual deposita suas esperanças de melhoria de vida.

Conforme pontua o sociólogo Octávio Ianni, aos que migram pela primeira vez somam-se os descendentes de migrantes, intensificando tensões, crises e conflitos e, ao mesmo tempo, significados, vivências e horizontes, que vão impondo, ampliando e multiplicando as experiências de transculturação, pluralidade e relatividade nos países ocidentais (IANNI, 2004). O imigrante, portanto, não chega “sem bagagens”. Ele traz consigo suas referências, sua religião, seu idioma, seus costumes, enfim, características étnicas, como faz lembrar outro sociólogo, Alain Touraine (TOURAINÉ, 1999).

O Brasil, por ser um país pluri e multicultural teve e ainda tem conflitos étnicos que o impedem de ser realmente uma democracia racial – mesmo com um governo democrático –, conforme assinala Jacques D’Adesky:

a sociedade ainda não foi capaz de resolver a questão da desigualdade do reconhecimento de status, que são vítimas negras e índios. Assim a luta antirracista apresenta-se como um ideal democrático de maior igualdade de condições e de reconhecimento de status e de dignidade, passando pela partilha do poder e pelo igual acesso aos bens materiais e às posições de prestígios (D’ADESKY, 2001, p. 10).

Segundo Gallo e Souza (2004), a recusa do outro é algo muito mais universal do que gostaríamos de admitir, e toda a sociedade, assim como todo ser humano, precisa enfrentar a questão da alteridade. Estas situações são constituintes do cotidiano da escola, no qual evidencia-se um papel importante da Educação, para trabalhar a autonomia e garantir os direitos humanos, a tolerância e o respeito à diferença.

Assim, estes imigrantes africanos negros que aqui aportaram nos últimos anos do século XX e início do XXI, parecem ainda não ser aceitos pela sociedade brasileira, que exerce seu racismo para com eles tal qual para com os nascidos brasileiros negros – quando não de forma mais ainda danosa, devido condição de estrangeiro daqueles.

2. Pesquisas sobre imigração e ensino

Buscando por registros de outras experiências de pesquisas relacionadas a

imigração e ensino, alguns trabalhos acadêmicos destacam-se por suas abordagens. Trago alguns aqui, cujas leituras suscitaram reflexões metodológicas e deram sustentação aos objetivos deste trabalho.

Ester Fátima V. Rodrigues, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), apresentou em 2014 sua dissertação de Mestrado em História com o título: *Imigrantes africanos no Brasil contemporâneo: fluxos e refluxos da diáspora* (RODRIGUES, 2014). Sua pesquisa teve como recorte temporal o período de 2004 a 2010 e apresentou uma diversidade de formas e estratégias pelas quais algumas populações africanas tem atravessado o Atlântico recentemente, revivendo a diáspora.

As fontes apresentadas por Rodrigues (2014) foram notícias de jornais sobre o tema e relatos de imigrantes africanos que chegaram ao Brasil em momentos diversos das últimas décadas, de formas variadas. A autora procurou, por meio desses relatos, conhecer e analisar as impressões dos imigrantes a respeito dos significados dessas travessias no século XXI.

A autora argumenta que a imigração só favorece o país receptor, e utiliza o argumento de Gusmão (2005), de que um imigrante é essencialmente força de trabalho, uma força provisória, temporária e em trânsito. Ela ainda amplia o debate em sua pesquisa com as contribuições do sociólogo argelino Abdelmalek Sayad, que, em sua obra *A imigração ou os paradoxos da alteridade* (SAYAD, 1998), afirma que o imigrante e o emigrante são a mesma pessoa. Segundo Gusmão (2005), o imigrante, na perspectiva de Sayad, é um sem lugar, deslocado, inclassificável. Para este último autor, o imigrante argelino, como a maioria dos imigrantes, não tem condições de sobrevivência em seus países de origem. Por isso, constituem a categoria de emigrantes – de lá – e tornam-se imigrantes – aqui. Para ele, a imigração do ponto de vista da sociedade receptora constitui também um problema, pois se omitem as causas e os motivos que determinaram as partidas e as diversidades de origem e trajetórias. Há o emigrante que saiu de sua própria sociedade e há aquele que chegou a uma terra de estranhos: o paradoxal é que ambos são a mesma e única pessoa. Nem cidadão, nem estrangeiro, o imigrante situa-se na fronteira entre o ser social e o ser não social. É desta perspectiva destacada por Sayad (1998) que analisarei a complexidade do problema e quais os enfrentamentos e barreiras que surgem no cotidiano de alunos negros imigrantes.

Vale destacar aqui, como lembra Rodrigues (2014), a experiência que o intelectual Stuart Hall, jamaicano, viveu na Inglaterra: “Não há nada de romântico no termo imigrante”, confessou ele, afirmando que a palavra imigrante “coloca a pessoa inequivocamente como aquele que pertence a outro lugar” (HALL, 2003, p. 189). Para Hall, o imigrante africano negro torna-se fragmentado e descentrado nessa busca por reconhecimento e identidade. O imigrante

é um híbrido. De acordo com essa colocação, esta pesquisa investigará a imigração do africano negro no Brasil como um fato social complexo, mescla de linguagens culturais distintas. Ao mesmo tempo, procurará analisar o intercâmbio entre diferentes nacionalidades e etnias dos alunos imigrantes africanos negros e as barreiras que surgem no cotidiano das escolas estaduais.

Rodrigues (2014) aborda, ainda, os motivos da imigração: em sua maioria, questões políticas, religiosas, ou pela falta de perspectiva econômica, compreendendo-a como uma busca pela sobrevivência. Para essa historiadora, são histórias que não se configuram como esporádicas, mas, ao contrário, ocorrem repetidas vezes, e, desde 2010, vêm num crescente, não apenas no Brasil, mas em toda a América Latina, conforme dados da Agência da Organização para as Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) levantados por essa autora.

Suas colocações contribuirão para identificar o imigrante africano negro em São Paulo, com destaque para alunos imigrantes africanos negros matriculados no Ensino Médio da rede pública estadual. Identificar seus anseios, impressões e relações quanto às formas de lidar com as diferenças em relação à cultura brasileira. Segundo Rodrigues (2014), o imigrante africano é muito adaptável. São orgulhosos, tentam suprir sozinhos todas as suas necessidades, não externam seus problemas, não aceitam retornar para casa sem conseguir alcançar seus objetivos.

Outro trabalho elucidativo sobre imigração em São Paulo e, particularmente, sobre sua relação com o ambiente escolar é a dissertação de mestrado de Giovanna M. Magalhães, da Universidade de São Paulo (USP), defendida em 2010, com o título *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo* (MAGALHÃES, 2010). Sua pesquisa teve como recorte temporal o período de 2000 a 2009, na qual procurou entender como acontece o direito humano à educação para os imigrantes da Bolívia que vivem na cidade de São Paulo. Para tanto, a autora incorpora dois debates globais contemporâneos: de um lado, os debates que envolvem a complexidade das migrações internacionais, e, de outro, as tensões relativas à universalização de direitos em sociedades desiguais e discriminatórias. A autora discorre sobre como pensar a educação de pessoas desenraizadas, como lembra Martins (2001), numa das instituições mais territorializadas da modernidade.

Magalhães (2010) apresentou como fontes a legislação nacional e internacional sobre imigrantes; literatura contemporânea sobre migrações internacionais; notícias de jornais com referencial aos imigrantes africanos; locais de convivências dos imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo; dezesseis entrevistas com estudantes, pais, professores e funcionários da escola pública municipal da capital. As entrevistas permitiram algumas inferências: os alunos

imigrantes, logo que chegaram a São Paulo, não ingressaram imediatamente na escola, por insegurança com o novo idioma - a língua aparece como uma barreira inicial para todos que imigram.

Outras constatações dessa pesquisa foram: a ausência de espaços de sociabilidade e de convivência para alunos imigrantes com seus colegas brasileiros; o perfil dos estudantes, silenciosos, frequentemente invisibilizados, pouco notados na sala de aula, tímidos, com dificuldades na aprendizagem e com notas baixas; a distância de alguns professores para com os alunos bolivianos; a existência da discriminação silenciosa, de provocações por parte dos alunos brasileiros; e dificuldades do aluno boliviano em falar sobre sua origem. Há testemunhos de mães sobre discriminação, preconceitos e violência. Muitas destas afirmam que seus filhos estão fora da escola por medo da violência física, que pode chegar à morte. É recorrente também a indignação das mães com a falta de respeito que, na visão delas, os alunos brasileiros têm com o professor. Para as mães bolivianas, a escola brasileira é muito fácil, o conteúdo das aulas não traz dificuldades de acompanhamento.

O desenvolvimento da referida pesquisa foi baseado em três eixos analíticos: o primeiro, referente ao acesso e à permanência do aluno imigrante na escola; o segundo, focando a relação entre os imigrantes bolivianos e suas famílias com a comunidade escolar; e o terceiro, explicitando as expectativas das famílias dos alunos imigrantes em relação à escola.

Essa organização em eixos contribuiu para o meu trabalho, pois explora os obstáculos existentes entre os alunos e a escola desde 2009, momento em que a rede municipal de ensino paulista computava 1446 alunos bolivianos matriculados. Além dos que estavam matriculados na rede estadual ou que estavam fora da escola, para outros, a falta de documentos dificultou sua permanência na escola. A universalização do direito à educação é tensionada e, por vezes, gera violências, discriminação e preconceitos. A pesquisa reforça também o problema do idioma, que dificulta a comunicação e aprendizagem dos alunos imigrantes.

Para discutir os conflitos apresentados em sua pesquisa, Magalhães (2010) trabalhou com as contribuições de Pierre Bourdieu, que afirma que o essencial para entender o que se vê no campo pode estar em outro lugar, e que, nesse sentido, alguns debates contemporâneos devem ser trazidos para o estudo. Essa autora, por exemplo, apresenta dados de uma pesquisa da Organização Internacional para as Migrações (OIM) realizada em 2008 que mostra que 200 milhões de pessoas vivem fora de seus países de origem e conclui que o crescimento das migrações internacionais é uma realidade em todo o planeta.

A autora apresenta ainda os debates recentes sobre as diferenças e suas conexões com a desigualdade social tanto dentro como fora dos sistemas educativos – já que, nesse

âmbito, os muros da escola são uma fronteira porosa. A autora, baseando-se em Sayad (1998), conceitua as migrações internacionais como um “fato social complexo”, um fenômeno coletivo individual que deve ser olhado no cruzamento das Ciências Sociais com as contribuições de diversas disciplinas, como História, Demografia, Economia, Direito, Psicologia, Antropologia e Política. Significa, portanto, entender a relação entre cidadania e migração, com o pensamento voltado nos direitos humanos, com ênfase no direito à educação.

Conclui ainda que há uma lacuna entre imigração e escolarização. Existe uma distância entre a legislação que garante a educação aos imigrantes e a efetivação desse direito, no acesso à escola e na permanência do estudante. As maiores barreiras para os imigrantes na escola são a burocracia da documentação e o idioma. Uma situação conflituosa, tensa, de estranhamentos, distância, violência, discriminação e fragilidade para todos os alunos, imigrantes e brasileiros, bem como para os familiares, professores e a comunidade escolar.

Esse fenômeno, já dizia Sayad (1998) ocorre quando os nativos passam a ver os imigrantes ali, ao seu lado, reivindicando qualquer coisa para além de servir como mão de obra em setores que os primeiros estejam pouco dispostos a ocupar. Paralelamente, passam a dividir o mesmo espaço, a mesma escola, a mesma rua, o mesmo posto de saúde. Nesses “desencontros, escutamos discursos como: ‘estão roubando nosso trabalho’, ‘não atendem a nós, mas atendem a eles’, ou ‘por que não voltam para a Bolívia’”?

Nas considerações finais de Magalhães (2010, p. 129-150), há contribuições específicas para a minha pesquisa. Nelas, a autora aponta que os sistemas educativos estão desconectados desse mundo móvel com milhares de trabalhadores, refugiados, crianças, jovens e adultos migrando diariamente. Ainda há, enfim, um longo caminho a ser percorrido para tornar o tema visível. Os alunos são pouco notados, pouco percebidos, desconhecidos pelas políticas públicas, não há ações direcionadas que considerem as especificidades desses migrantes em nenhuma esfera (municipal, estadual ou federal), nível ou modalidade de ensino. Outra contribuição do referido trabalho é conhecer as disputas e tensões em torno do campo dos direitos humanos, norteados pela relação entre cidadania, direitos humanos e imigração, com ênfase nas contradições entre os direitos de todos e os direitos dos cidadãos, e, por outro lado, na conceituação da discussão sobre o direito humano à educação.

Segundo Rodrigues (2014), para compreender a inserção dos imigrantes na escola, é preciso pensá-la como o local de recepção dos filhos de imigrantes, nos quais se lhes apresenta – tanto aos filhos como aos responsáveis – a cultura e o modo de vida da sociedade receptora. A emergência desse grupo no espaço escolar é um dos diferentes aspectos da recente imigração, algo que precisa ser estudado e debatido, afirma a autora.

Tatiana C. Waldman, da Faculdade de Direito da USP, apresentou em 2012 sua dissertação na área dos Direitos Humanos, com o título *O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito* (WALDMAN, 2012). O recorte temporal da pesquisa compreendeu as três primeiras décadas de vigência do *Estatuto do Estrangeiro* (BRASIL, 1980), entre os anos de 1980 e 2010.

Nesse trabalho, a pesquisadora procurou identificar as limitações ao acesso ao direito à educação básica por parte de imigrantes que residem no estado de São Paulo e refletir sobre a extensão desse direito universal a esta população específica no país, questão insuficientemente debatida e esclarecida no campo jurídico, segundo ela. Suas fontes de pesquisa centraram-se em uma investigação bibliográfica interdisciplinar, com a análise jurisprudencial do *Estatuto do Estrangeiro* e o exame das resoluções, deliberações e pareceres da Secretaria da Educação e dos Conselhos de Educação do estado e do município de São Paulo.

Waldman (2012) considera que os vínculos com familiares, amigos e acontecimentos recentes no país de nascimento são facilitados pelos meios de comunicação hoje existentes, o que inclui, sobretudo, a internet. A visita, ou mesmo o retorno, ao país de origem é também facilitado pelos meios de transporte disponíveis. Neste contexto de movimentos migratórios internacionais contemporâneos, a transitoriedade parece ser uma constante. A pesquisadora reforça ainda o problema da dificuldade de acesso à educação escolar de imigrantes no Brasil pela dificuldade em falar a Língua Portuguesa. Ou seja, a comunicação é apontada como o grande desafio. Trata-se de uma informação significativa, haja vista que a matrícula é um direito, mas o acesso e a permanência na escola brasileira podem ser desafiantes para o aluno imigrante.

Sua pesquisa amplia o entendimento sobre as causas do ato de migrar: motivações acadêmicas, profissionais ou familiares, tratamentos médicos, catástrofes naturais, perseguições políticas ou religiosas, falta de estrutura ou desrespeito aos direitos humanos.

Alguns artigos acadêmicos foram também relevantes na formulação do tema, como o de Ramón Grosfoguel, professor no Departamento de Estudos Étnicos da Universidade da Califórnia, cujo trabalho se inscreve no que se convencionou chamar de “estudos pós-coloniais”. Seu artigo *Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais*, publicado em 2007, apresenta a epistemologia eurocêntrica, que se caracteriza não apenas por privilegiar um padrão de pensamento ocidental, mas também por estudar o “outro” como objeto e não como sujeito, o que produz a entrada de professores “de cor” (GROSFOGUEL, 2007).

No referido artigo, o autor analisa como a criação de programas de ação afirmativa

e de estudos sobre os problemas que confrontam as minorias discriminadas constituiu uma mudança importante na produção de conhecimentos acadêmicos. Para esse autor, a discussão crucial é que, a partir desses programas, pela primeira vez em um espaço universitário ocidental rompeu-se com a dicotomia sujeito-objeto da epistemologia cartesiana. Esse fenômeno representou um questionamento da visão hegemônica branca acerca das minorias discriminadas, provocando o que chama de “racismo epistêmico”. O racismo epistêmico é invisibilizado no “sistema-mundo capitalista/patriarcal/moderno/colonial”, privilegiando as políticas identitárias (*identity politics*) que privilegiam a beleza, os conhecimentos, as tradições, as espiritualidades e os costumes brancos ocidentais, europeus, inferiorizando e subalternizando os componentes não europeus nas mesmas esferas – somando-se a isso uma pequena participação das mulheres (GROSFUGUEL, 2007, p. 2-3).

O autor apresenta, ainda, as identidades na política e a transmodernidade baseada em projetos éticos epistêmicos abertos a todos, não importando a origem étnico-racial da pessoa. Um projeto que transcenda o monopólio epistêmico eurocêntrico do “sistema-mundo moderno/colonial”; um projeto que apresente diferentes maneiras de enfrentar e solucionar os problemas produzidos pelas relações de poder raciais, espirituais, linguísticas, de gênero, sexuais e de classe. As contribuições de caráter epistemológico trazidas pela referida obra agregam ao tema da presente pesquisa um olhar filosófico distinto das abordagens por ora apresentadas, que não problematizam o modo como pensamos o conhecimento oriundo de outros grupos humanos.

Também no campo do pensamento pós-colonial, Nelson Maldonado-Torres, filósofo porto-riquenho, no artigo *Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI*, publicado em 2006, apresenta as relações, aproximações e distanciamentos dos Estudos Étnicos com outras formas de estudos interdisciplinares e explicita a noção de Estudos Étnicos como ciências “descoloniais” ou “pós-coloniais” (MALDONADO-TORRES, 2006). Esse autor conceitua “ciência pós-colonial” como uma terceira revolução humanística, que tem por objetivo desenvolver relações intersubjetivas entre os indivíduos colonizados de quaisquer partes do globo e propiciar suas respectivas libertações da herança da condição colonial.

O autor chama atenção para os Estados Unidos, país no qual os estudos étnicos apareceram em finais da década de 1960 e são mais o resultado de políticas de afirmação identitária que a expressão de problemas epistemológicos dentro da ciência. São vistos como uma vertente das chamadas aproximações disciplinares ou *studies*, cuja unidade está no fazer

dos estudos, e não numa disciplina específica. Ele ainda critica os estudos disciplinares e as visões que defendem que o conhecimento rigoroso e coerente sobre a realidade parte de uma unidade disciplinar e do método de cada disciplina. Maldonado-Torres (2006), porém, argumenta que os estudos étnicos deveriam se chamar “estudos descolonizadores” ou “descoloniais”, devido a suas origens. Ou seja, por estar relacionados a grupos minoritários dentro de Estados-nação que têm raízes profundamente intencionalistas, mas que se consideram nacionalistas, identitários, particularistas, dado que o desafio para as ciências descoloniais é reconhecer a diversidade sem atropelar a unidade, reconhecer a continuidade sem menosprezar a mudança e a descontinuidade.

As discussões trazidas por estes últimos autores evidenciam a urgência em reconhecer que a educação requer o reconhecimento das diferenças contidas nos modos de pensar dos povos, formados por sua historicidade, trajetórias de enfrentamento, subjugação e de deslocamentos. E isso vale para a educação desde seu nível mais básico até as elaborações mais avançadas no campo da Filosofia e do saber científico em Educação. Assim, a presente pesquisa reafirma a necessidade de dialogar também com visões não hegemônicas da Filosofia, especialmente aquelas produzidas por sujeitos imigrantes, desterritorializados e descolonizados a partir de suas vivências.

A pesquisadora brasileira Nilma L. Gomes, já mencionada, apresenta no artigo *Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos* (2012), as tensões, as indagações, as repercussões na prática e os processos de descolonização dos currículos na escola brasileira, no que diz respeito à questão étnico-racial, a partir da lei nº 10.639/03, que introduz a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras e africanas nos currículos das escolas públicas e particulares do Ensino Fundamental e Médio. Neste contexto, o currículo é fortemente atingido, exigindo mudanças de práticas, mudanças de representação, questionamentos dos lugares de poder, indagações sobre relação entre direitos e privilégios que estão presentes em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na universidade.

Gomes (2012) comenta que a introdução da Lei nº 10.639/03 não institui uma nova disciplina, nem novos conteúdos, mas produz uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico. Considera que a escola básica e a universidade não poderão fazer sozinhas as relações sobre esse processo, é necessário um debate epistemológico sobre o diálogo interno e externo à ciência.

A descolonização dos currículos é um desafio para a educação escolar. Implica a necessidade de um diálogo entre escola, currículo e realidade social. Além disso, implica a

importância de formar professoras e professores para refletir sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos, para compreender as formas como a cultura negra, as questões de gênero, a juventude e as lutas dos movimentos sociais e dos grupos populares são marginalizadas e tratadas de maneira desconectada da vida social mais ampla, além de discriminados no cotidiano da escola e nos currículos.

Nesse sentido, a descolonização dos currículos pode ser considerada um avanço e uma ruptura epistemológica no campo educacional. Portanto, é preciso “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana, uma fala pautada no diálogo intercultural, emancipatório no interior da escola, considerando a existência do outro como sujeito ativo e concreto.

Reafirmando essa convicção, para Gomes (2002), o desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade é pensá-la na sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares, em vez de convertê-la em metodologias e técnicas de ensino específicos para os “diferentes”. Isso significa tornar a diferença um constituinte dos processos educativos, uma vez que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos e sujeitos sociais.

Os profissionais que atuam na escola e nos demais espaços educativos sempre trabalharam e sempre trabalharão com as semelhanças e as diferenças, as identidades e as alteridades, o local e o global. Por isso, mais do que criar métodos e técnicas para trabalhar com as diferenças, é preciso, antes, que educadores e as educadoras reconheçam as diferenças enquanto tais compreendam-na à luz da história e das relações sociais, culturais e políticas da sociedade brasileira, respeitem-na e proponham estratégias e políticas de ações afirmativas que se coloquem radicalmente contra toda e qualquer forma de discriminação.

3. Cultura escolar

Analisar a cultura escolar contribui para o entendimento do que se passa dentro e fora da escola. Portanto, compreender como os alunos negros imigrantes, que são de diferentes meios sociais, chegam à escola portando especificidades culturais.

Para Antonio V. Frago (FRAGO, 2006), a cultura escolar é um conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas, condutas, modo de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física e simbólica, modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas. A cultura escolar, para este autor, não seria apenas para promover uma incorporação de valores outros que não os objetivos escolares, ou para

servir de ferramenta para a inculcação de valores, mas para promover todo um conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da escola.

E esses modos de fazer e de pensar – mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações – amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico educativo e fazer tanto às mudanças ou reformas como às exigências de outros membros da instituição, de outros grupos e, em especial, dos reformadores, gestores e inspetores (FRAGO, 2006, p. 100).

Já para Dominique Julia (2001, p. 13):

A cultura escolar é pensada como um conjunto de normas que definem saberes a ensinar, a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses saberes e a incorporação desses comportamentos, normas e práticas que são subordinadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Segundo Dominique Julia, no cotidiano escolar, as normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta os alunos que são chamados a obedecer a essas normas e o corpo profissional a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregadas de facilitar sua aplicação, a saber, os professores que, muitas vezes, encontram diversos desafios.

Dessa forma, a cultura escolar evidencia que a escola não é somente um lugar de transmissão de conhecimento, mas é, ao mesmo tempo e talvez principalmente, um lugar de “inculcação de habitus” (JULIA, 2001, p. 14). A necessidade de conformação dos objetivos educacionais aos limites apresentado pela sociedade, em cada período da história, também tem impacto no estabelecimento da cultura escolar, pois ela é uma cultura conforme, e seria necessário traçar, a cada período, os limites que traçam a fronteira do possível e do impossível (JULIA, 2001, p. 25).

A inserção da temática africana na escola coloca a diversidade no centro do cotidiano escolar para que seja trabalhada e compreendida pelos atores sociais enquanto construção histórica, cultural e social, abrindo caminho para questionarmos a noção hegemônica de conhecimento e a cultura dominante que tem propagado o preconceito e a discriminação racial por meios dos currículos (CAMARGO, 2015).

A partir dessas considerações, percebe-se que há diversos fatores que permeiam a inserção de alunos imigrantes africanos negros na escola da rede pública estadual. A escola é

uma instituição social. Ela possui características, formas de ação próprias, que são construídas no percurso da sua história, no seu cotidiano, tendo como base os confrontos e conflitos oriundos das várias culturas, que poderão refletir na organização da gestão e nas práticas diárias da escola.

4. Metodologia

A pesquisa por mim empreendida busca analisar o processo educativo que se desenvolve em uma escola pública paulista, analisando como essas mudanças objetivadas por uma nova perspectiva curricular estão ou não acontecendo. Meu trabalho almeja, de uma forma geral, analisar como o currículo é desenvolvido na escola selecionada e averiguar se as práticas pedagógicas dialogam ou não com os alunos imigrantes africanos negros. Procura perceber como o conflito, os choques vivenciados, a diversidade cultural e étnico-racial estão presentes na sala de aula e de que maneira elas são propícias ou não a uma educação pós-colonial, descolonizadora, portanto.

Como apontado pelo levantamento de alunos estrangeiros matriculados (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; CENTRO DE INFORMAÇÃO DE MONITORAMENTO DO ALUNO, [s.d.]), percebe-se que o aluno imigrante africano negro está presente nas escolas da rede estadual de ensino. Logo, a sua presença deve ser reconhecida e respeitada, e suas identidades, valorizadas. Pelas dificuldades, entretanto, que esses alunos têm passado para se socializar em ambientes educacionais no contexto paulista, uma observação mais acurada poderá revelar uma possível reprodução de ideias e atitudes provenientes de ideologias racistas e xenofóbicas.

A questão central desta pesquisa, portanto, é analisar como acontece o processo de inserção do aluno negro imigrante na escola selecionada.

Para respondê-la, outros questionamentos se colocam: Como os alunos imigrantes africanos negros são recebidos inicialmente nas escolas? Como suas manifestações culturais são tratadas? Que conflitos surgem dessa relação entre imigrantes e comunidade local? Como tais conflitos são tratados no âmbito interpessoal e de gestão escolar?

Esses questionamentos vão ao encontro das inquietações apresentadas por Martins (2001), que considera sobre como observar o acesso à educação escolar, como pensar a educação de pessoas desenraizadas, em uma das instituições mais territorializadas da modernidade.

Por essas inquietações, o objetivo principal desta pesquisa torna-se identificar como

ocorreu, entre 2014 e 2016, o processo de inserção dos alunos imigrantes africanos negros em uma escola estadual, apresentando os principais problemas, conflitos enfrentados e encaminhamentos.

Analisarei, também, como atualmente está estruturado o acolhimento de alunos imigrantes africanos negros na escola desta rede de ensino, com relação à prática dos gestores, do corpo docente e do corpo discente. O intuito é verificar processos de valorização/desvalorização da cultura negra no cotidiano escolar, ou seja, como ocorrem as relações entre as culturas no ambiente da escola selecionada. Essa verificação será feita por meio da observação de aulas, intervalos, momentos de entrada e saída de alunos, atividades realizadas em sala de aula e eventos, além de um exame da proposta pedagógica da escola.

Para tanto, eu havia inicialmente selecionado duas escolas nas quais realizar a observação. A primeira seria a Escola Estadual (EE) Walter Ribas de Andrade, pertencente à Diretoria de Ensino da Região de Caieiras. Esta unidade escolar, no ano de 2014, matriculou no 3º ano do Ensino Médio uma aluna haitiana. A equipe pedagógica da referida Diretoria de Ensino havia solicitado orientação da SEE-SP, em especial da equipe técnica do NINC, para promover a inserção e integração da aluna, uma vez que ela não falava português, embora dominasse o crioulo, francês, espanhol e inglês.

A segunda escola a observar seria a EE Padre Anchieta, jurisdicionada na Diretoria Regional de Ensino Centro. A unidade escolar atende cerca de 1600 alunos, distribuídos entre Ensino Fundamental e Médio. Em 2014, a unidade, que já recebia alunos imigrantes, recebeu mais 20 alunos angolanos. Além desta ocorrência, outro critério adotado para selecionar esta escola foi a sua localização, pois está inserida na área central da Capital, onde há uma notável concentração de imigrantes africanos negros que buscam recolocação profissional e oportunidades de moradia e de acesso aos serviços públicos.

Optei em investigar somente a segunda escola, EE Padre Anchieta, da Diretoria Ensino Regional Centro, por possuir um número mais significativo de alunos imigrantes de várias nacionalidades e um número maior de alunos imigrantes africanos negros em relação à primeira unidade escolar.

O desenvolvimento desta dissertação está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O primeiro capítulo do desenvolvimento, intitulado *Estrangeiros e imigrantes no Brasil: legislação e educação* apresenta uma discussão sobre o arcabouço legislativo acerca da imigração e sua relação com a educação. Nele, analiso a legislação sobre imigrantes, como o *Estatuto do Estrangeiro*, assim como algumas resoluções, deliberações e pareceres da

Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), do Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) e da Prefeitura Municipal de São Paulo.

O segundo, *Entre e o racismo e o preconceito na sociedade brasileira: permanências e mudanças e as leis nº 10.639/03 e 11.645/08*, retoma os principais referenciais teóricos sobre os conceitos de preconceito e racismo, sobretudo no que se refere à população negra brasileira. Além disso, analisa a efetividade das leis que incorporam a temática no currículo e nas práticas escolares e inclui a questão da diversidade cultural entre os alunos imigrantes africanos negros.

Por fim, o terceiro capítulo, *Processos de inserção de alunos imigrantes africanos negros na rede estadual de ensino*, apresenta dados e análises da investigação empreendida na Escola Estadual Padre Anchieta, descrevendo e sistematizando as observações e estudos realizados sobre a documentação encontrada. Nesse capítulo, as dinâmicas escolares são descritas a partir dos registros de um diário de campo, para ser analisadas em seguida.

CAPÍTULO 01: ESTRANGEIROS E IMIGRANTES NO BRASIL: LEGISLAÇÃO E EDUCAÇÃO

[...] o imigrante é o atópico, sem lugar, deslocado, inclassificável [...]. Nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o “imigrante” situa-se nesse lugar “bastardo” [...] a fronteira entre o ser e o não ser social. Deslocado, no sentido de incongruente e de 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 incômoda cria. (BORDIEU, “Prefácio”, in: SAYAD, 1998, p. 11)

1.1 Ser imigrante no Brasil

A entrada de estrangeiros no Brasil era proibida pela legislação portuguesa no período colonial. Todavia, entre 1580 e 1640, quando as duas cortes – Portugal e Espanha – estiveram unidas, chegaram os espanhóis, ingleses, franceses, holandeses.

Segundo Paiva (2013, p. 52), durante todo o período colonial, a entrada de estrangeiros sempre foi motivo de preocupação por parte das autoridades metropolitanas. O processo de ocupação das terras pelos colonizadores portugueses foi, desde o início, pautado por disputas com outras nações europeias. Da proteção das terras sujeitas a constantes invasões – como a dos holandeses e franceses durante os séculos XVI e XVII – à ocupação de terras pertencentes à Espanha, a colônia foi conquistada numa luta secular que coibia ou vigiava a presença estrangeira.

O autor coloca que o termo “imigração” foi incorporado ao título dos documentos que autorizavam a fixação de estrangeiros no Brasil em 1829. A palavra imigrante, a partir de então, agrega a condição de nascimento dos sujeitos (e consequentemente a noção de estrangeiro) e a razão de sua incorporação na comunidade nacional como colonos (ocupantes de terras) ou trabalhadores (PAIVA, 2013, p. 34).¹

Após a abolição da escravidão, em apenas dez anos (de 1890 a 1900) entraram no Brasil mais de 1,4 milhão de imigrantes, o dobro do número de entradas nos oitenta anos anteriores (1808-1888).

Acentua-se também a diversificação por nacionalidades das correntes migratórias, fato que já ocorria nos últimos anos do período anterior. No século XX, o fluxo migratório

¹ É preciso frisar uma distinção importante: a vinda de escravos negros para o Brasil do período colonial à abolição é uma diáspora, não é uma imigração, pois é uma imigração forçada.

apresentou irregularidades, em decorrência de fatores externos, como as duas Guerras Mundiais, a recuperação europeia no pós-guerra e a crise nipônica e, igualmente, devido a fatores internos.

No começo do século XX, por exemplo, assinalou-se em São Paulo uma saída de imigrantes, sobretudo italianos, para a Argentina. Na mesma época, verifica-se o início da imigração nipônica, que alcançaria, em cinquenta anos, grande significação. No recenseamento de 1950, os japoneses constituíam a quarta colônia no Brasil em número de imigrantes, com 10,6% dos estrangeiros recenseados.

Distinguem-se dois tipos de distribuição do imigrante no país, com efeitos nos processos de assimilação. Pode-se chamar o primeiro tipo de “concentração”, em que os imigrantes se localizam em colônias, como no Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná. Nesse caso, os imigrantes não mantêm contato, nos primeiros tempos, com os nacionais, mas a aproximação ocorre à medida que a colonização cresce e surge a necessidade de comercialização dos produtos da colônia. O segundo tipo, que se pode chamar de “dispersão”, ocorreu nas fazendas de café de São Paulo e nas cidades, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo, conforme afirma ainda Paiva (2013).

A historiografia tradicional brasileira desconheceu o escravo como categoria determinante de passado pré-abolição; voltou seu olhar apenas para o mundo dos senhores, sistemática e determinantemente analisado. O mundo dos dominantes. Já indígenas livres pobres e principalmente negros escravizados, ao contrário, tiveram e têm sua existência apenas admitida.

A história do Brasil negro é, em última instância, a história das contradições entre escravos e senhores. No entanto, a historiografia tradicional, em geral, ignora o homem negro escravizado e a patética distribuição/absorção da comunidade indígena autóctone. O africano e, posteriormente, o afro-brasileiro determinaram profundamente a história brasileira.

Por séculos, eles a construíram como suor anônimo dos produtos feitorizados. Foram também os protagonistas das lutas sociais que agitaram a Colônia e o Império, ainda que estas tenham assumido formas *sui generis* e, algumas vezes, quase imperceptíveis. Nesse sentido, a cultura e a história do Brasil assentaram profundas raízes no mundo africano e escravista. É impossível compreendê-las dissociadas destas complexas realidades (MAESTRI, 1988, p. 9).

Os principais grupos de imigrantes foram os portugueses, italianos, espanhóis, alemães e japoneses, que, juntos, representam mais de 80% do total de imigrantes que entraram no país. Até o fim do século XX, os portugueses aparecem como grupo dominante, com mais de 30%, o que é natural, dada sua chegada como colonizadores do território. São os italianos, em seguida, o grupo que tem maior participação no processo migratório, com quase 30% do

total – concentrados, sobretudo, no estado de São Paulo, onde se encontra a maior colônia italiana do país. Seguem-se os espanhóis, com mais de 10%, os alemães, com mais de 5%, e os japoneses, com quase 5% do total de imigrantes.

Os fenômenos atuais de imigração no Brasil são de homens, mulheres e crianças deslocando-se intensamente de um continente para outro em situações, na maioria dos casos, de riscos à sua integridade física e de seus direitos humanos. Migram por diversos motivos: religiosos, políticos, por empregos, educação e em busca de uma vida nova. Notícias mostram que estes imigrantes encontram muitas dificuldades para se inserir em novos territórios, como o domínio do novo idioma, a adaptação às novas culturas, a sobrevivência financeira, a posse de documentação e, também, a discriminação. Nessa fase dos fluxos migratórios que têm como destino o Brasil, os sujeitos não são essencialmente europeus, mas, principalmente, africanos, haitianos, bolivianos, chilenos, dentre outros do hemisfério Sul.

A questão da imigração para Rodrigues (2014) remete ao processo de rompimento que caracteriza o migrante, marcado, inicialmente, por seu local de origem. Não só no país escolhido ele parece depender dessa marca, como também a forma que encontra para manter alguma unidade identitária. Esta, constantemente dependente das relações sociais deixadas no outro espaço. Ao atribuir, portanto, sentido e buscar as razões que o fizeram se estabelecer em solo estranho ao seu de origem, comumente o migrante as encontra no país emissor, como as perseguições, as más condições de vida, conflitos etc.

Conforme Sayad (1998), o fenômeno da imigração abriu campo para a discussão teórica tentar encontrar suas características fundamentais, centradas no sujeito que migra, e considerar o desligamento do imigrante dos espaços coletivos aos quais pertencia na origem e a relação desse desligamento com as modificações promovidas na sua identidade.

Nesses termos, a imigração atual de populações negras para o Brasil dá-se também pelos processos de adaptação e interação com as culturas aqui encontradas. Nesse processo, é possível, e provável, o surgimento de conflitos de identidades entre os nacionais e imigrantes. Estes podem provocar diferentes graus de discriminação motivados pelas diferenças e pelos desafios de compreender a diversidade de formas culturais do ser humano. Assim, preconceitos e racismos perfazem as relações sociais dentro de sociedades multiculturais.

A escola é também um ambiente de vivências multiculturais e, por tal razão, nela emergem visões similares às que vigoram na sociedade da qual faz parte. O imigrante, ao chegar à escola com sua cultura, ainda que não queira deliberadamente, expõe-na frente aos comportamentos e códigos sociais de seu novo espaço de socialização. No caso de crianças e jovens, é, então, na escola – instituição que muitas vezes é a primeira a recebê-los – que

aparecem as primeiras dificuldades causadas pela não compreensão das diferenças.

1.2 O estrangeiro e a legislação nacional

Do ponto de vista jurídico, estrangeiro é aquele que está de passagem por um país do qual ele não é nacional. O estrangeiro e o imigrante são indivíduos distintos, e, segundo Sayad (1998):

Um estrangeiro, segundo a definição do termo, é estrangeiro, claro até as fronteiras, mas também depois que passou as fronteiras; continua sendo estrangeiro enquanto puder permanecer no país. Um imigrante é estrangeiro, claro, até as fronteiras; mas apenas até as fronteiras. Depois que passou a fronteira, deixa de ser um estrangeiro comum para se tornar um imigrante. Se “estrangeiro” é a definição jurídica de um estatuto, “imigrante” é antes de tudo uma condição social. [...] Mas, para além do critério social que faz do estrangeiro um imigrante, existem apenas, até as fronteiras e apenas para a linguagem oficial que é a linguagem do direito, estrangeiros (de direito) e todo imigrante é, de direito, um estrangeiro; é assim que começa, aliás, todo o itinerário do imigrante. Portanto, não é à toa que toda legislação relativa à entrada em território nacional é na verdade e necessariamente uma legislação que, sem dizê-lo explicitamente, é também relativa – quando não exclusivamente - à imigração; e inversamente, toda legislação relativa à imigração deve primeiro tratar da admissão de estrangeiros em território nacional (1998).

O estrangeiro está de passagem, é um estranho. E o imigrante é antes de tudo uma condição social: o imigrante se instala, mesmo que provisoriamente. Segundo Pierre Bourdieu, no prefácio de *A imigração ou os paradoxos da alteridade*, pode-se dizer que o imigrante é o grande tema da sociabilidade contemporânea, operando, no limite, como metáfora do deslocamento do sujeito universal.

Como Sócrates, o imigrante é o atopos, sem lugar, deslocado, inclassificável [...]. Nem cidadão nem estrangeiro, nem totalmente do lado do Mesmo, nem totalmente do lado do Outro, o “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 de 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 incômoda cria. Incômodo em todo lugar e que 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 com 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 em 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. (BORDIEU, “Prefácio”, *in*: SAYAD, 1998, p. 11)

O grande desafio do imigrante é a superação das diferenças culturais encontradas no país de acolhimento. O imigrante poderá ser considerado apenas uma mão de obra barata, um indivíduo que em outra comunidade terá que construir ou reconstruir a sua nova identidade.

Segundo o historiador Odair Paiva, as palavras “imigrante”, “emigrante” ou “migrante” revelam percepções diversas sobre um mesmo fenômeno: os deslocamentos populacionais (PAIVA, 2013). Os homens e mulheres que deslocam de um lugar para o outro expressam ao mesmo tempo as três condições. Ao chegarem ao destino, são considerados imigrantes. Quando saíram de suas regiões de origem, eram emigrantes. Contemporaneamente, o termo migrante tem sido mais utilizado. Em vez de expressar a percepção daqueles que o observam, esse termo expressa com mais proximidade a percepção que o indivíduo que se desloca tem de sua própria condição: a de migrante, que se desloca de um lugar para outro, possuidor de múltiplas identidades. O imigrante, por sua vez, ainda que estrangeiro, tem a intenção de fixar residência permanente em um país do qual não é originário.

A permanência de estrangeiros no Brasil ainda é regida pelo *Estatuto do Estrangeiro*, ou Lei Federal nº 6.815/80 (BRASIL, 1980), instituído em 1980 sob a ótica da *Lei de Segurança Nacional*. Países vizinhos, como a Argentina e o Uruguai, já aprovaram novas leis de imigração para substituir normas da época de suas ditaduras militares.

Entre os órgãos que compõem a administração federal, a atual divisão de competências para atuação em temas migratórios foi estabelecida a partir do *Estatuto do Estrangeiro*, a saber:

- Ministério das Relações Exteriores: concessão de vistos;
- Ministério do Trabalho e Emprego: concessão de autorização para o trabalho;
- Ministério da Justiça, por meio do Departamento de Estrangeiros – órgão da Secretaria da Justiça –, em parceria com a Polícia Federal (PF): tramitação dos documentos do registro Nacional de Estrangeiro (RNE).

Temos também, em âmbito nacional, as seguintes normativas:

- Resolução do Conselho Nacional de Imigração (CNI);
- Portarias do Departamento de Migrações do Ministério da Justiça e Cidadania;

- Lei Federal nº 9474/97, ou *Estatuto dos refugiados*;
- Lei Federal nº 11.961/2009, ou *Lei de anistia de estrangeiros*, regulamentada pelo Decreto nº 6893/2009;
- Decisão do Conselho do Mercado Comum (CMC) nº 28/02, ou *Acordo sobre residência para nacionais dos Estados Partes do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), Bolívia e Chile*, promulgado no Brasil pelo Decreto nº 6964/2009 (recentemente, o Peru aderiu a esse acordo);
- Decisões CMC nº 44/00 e nº 45/00, ou *Acordo sobre dispensa de tradução de documentos administrativos para efeitos de imigração entre os estados partes do MERCOSUL, a República da Bolívia e a República do Chile*, vigente entre os estados parte do MERCOSUL e o Chile, promulgado no Brasil pelos Decretos nº 5851/2006 e nº 5852/2006.

A leitura das normativas citadas não nos permite identificar os estrangeiros no Brasil como sujeitos de direito, com seus direitos assegurados e reconhecidos no território nacional. Também não há um regimento escolar específico que ajude na sua escolarização. O aluno imigrante necessita de uma atenção especial, pois não tem a mesma formação dos outros estudantes com quem ele irá conviver em sala, o que gera a dificuldade para acompanhar, por exemplo, uma aula de Língua Portuguesa. A partir do momento que o país abre as portas para o que o estrangeiro se fixe no país, deve garantir que sua educação saia do plano formal.

1.3 A legislação educacional do estado de São Paulo para os imigrantes

A Secretaria da Educação (SEE-SP) e o Conselho Estadual de Educação (CEE-SP) do Estado de São Paulo possuem legislação e resoluções para o aluno imigrante. A seguir, analisaremos algumas delas.

Iniciaremos pelo comunicado conjunto emitido pelo Centro de Normas Pedagógicas (CENP), pela Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo (COGSP) e pela Coordenadoria de Ensino do Interior (CEI) – órgãos subordinados à SEE-SP –, de 08 de julho de 2009, com fundamento no Parecer nº 633/2008:

A Coordenadora da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e os Coordenadores de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo e do Interior, objetivando dirimir dúvidas relativas à matrícula de alunos estrangeiros, ainda que em

situação irregular de permanência no país, solicita das autoridades em epígrafe, especial atenção no sentido de que, na conformidade do posicionamento assumido no Parecer CJ nº 598/2009, o Estado não pode:

- ultrapassar os limites constitucionais e legais, restringindo o direito público subjetivo de qualquer pessoa à educação;
- limitar esse direito individual e social em razão da irregularidade da criança ou do adolescente estrangeiro junto aos órgãos de imigração;
- deixar de proceder, sem qualquer discriminação, a matrícula de alunos estrangeiros, como o ato pelo qual se concretizam as garantias de acesso à educação, sem qualquer distinção entre crianças brasileiras, estrangeiras devidamente registradas nos órgãos de imigração ou estrangeiras em situação irregular de permanência no país.

É um posicionamento, cujas premissas já foram previstas na Res. SE nº 10/95 e que, hoje, permanecem válidas, acrescidas agora da regra de que, em decorrência do caráter de inconstitucionalidade e de afronta ao Estatuto da Criança e do Adolescente de que passou a se revestir o contido no Artigo 48 da Lei Federal nº 6.815/1980; qual seja, “... que a matrícula de alunos estrangeiros de qualquer idade, em qualquer grau de ensino público ou privado, só pode ser feita mediante no órgão da imigração, no caso a Polícia Federal”, não só se tornou uma norma insubsistente, como não mais comporta, como imposição legal, lavratura de qualquer tipo de multa.

Por outro lado, vale a pena destacar que a inexistência de impedimento legal para a matrícula de aluno estrangeiro se estende, certamente, para o cadastramento de alunos no sistema de Gestão Dinâmica da Administração Escolar, o que vale dizer, não poder um aluno estrangeiro deixar de ser devidamente cadastrado nesse sistema, mesmo que desprovido de numeração de RG ou RNE.

Isto posta, a publicação de concluinte de determinado curso de aluno estrangeiro, ainda que em situação irregular de permanência no país, far-se-á, exclusivamente, no nível de Diretoria de Ensino, que, para tanto, utilizará o número de Registro do Aluno – RA, uma vez que essa publicação não deve se constituir em matéria da responsabilidade da unidade escolar (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2009)

Diante desta publicação, o que podemos ver é que o aluno estrangeiro tem direito e acesso à matrícula na rede estadual de ensino, há uma orientação aos procedimentos para matricular o aluno. Mas não existe em nenhum momento uma referência ao acolhimento, à permanência, ao pedagógico. É preciso acolher e integrar este aluno à escola, promover o diálogo entre as diversas culturas, etnias e religiões para possibilitar sua permanência no ambiente escolar.

A Deliberação nº 16 do CEE-SP, de 1997, dispõe o seguinte:

Dispõe sobre a matrícula de aluno estrangeiro no ensino fundamental e médio do sistema de ensino do Estado de São Paulo

Artigo 1º – A Direção dos Estabelecimentos que ministram o ensino fundamental e médio deverão proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couber, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas do sistema estadual de ensino.

Artigo 2º – A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais (CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, 1997).

O aluno estrangeiro também tem a garantia dos direitos à Educação prescrita na Resolução SEE-SP nº 10, de 02 de fevereiro de 1995, que assim dispõe:

Artigo 1º - As escolas estaduais que ministram ensino fundamental e médio deverão receber os pedidos de matrícula dos alunos estrangeiros, de acordo com o disposto nesta Resolução.

Artigo 2º - A Direção da Escola deverá proceder à matrícula dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, observando, no que couberem, as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas da rede estadual de ensino.

Artigo 3º - As Coordenadorias de Ensino e de Estudos e Normas Pedagógicas baixarão instruções conjuntas que se fizerem necessárias, para a aplicação do disposto nesta resolução.

Artigo 4º - As autoridades da rede estadual de ensino deverão envidar todos os esforços para que todos os interessados tenham garantido o seu direito à matrícula nas escolas públicas, ainda no corrente ano.

Artigo 5º - A Direção da Escola deverá observar o disposto na Deliberação Conselho Estadual de Educação 12/83, para as decisões sobre equivalência de estudos realizados no exterior, aos do Brasil, quando for o caso.

Artigo 6º - Os alunos cujas matrículas não forem aceitas ou as tiverem canceladas, poderão reaver seu direito, sem que para isso sejam impostas quaisquer outras condições além das que tenham possibilidade de apresenta (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 1995).

Diante dos documentos previamente disponíveis, a CENP enviou este documento objetivando diminuir dúvidas relativas à matrícula de alunos estrangeiros na Educação Básica. Porém, não dispõe sobre a forma de valorização e acolhimento, o ensino da língua portuguesa, o reconhecimento da sua cultura e a inclusão do tema na proposta pedagógica da escola ou no currículo programático.

A Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (cujo organograma pode ser visto no ANEXO B), após uma reestruturação ocorrida em 2012, instituída no Decreto nº 57.141/2011, criou sua Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), que substituiu o antigo Departamento de Desenvolvimento Curricular e de Gestão da Educação Básica (DGEB). No âmbito da CGEB está o Centro de Atendimento Especializado (CAESP), constituído por dois núcleos/centros: o Centro de Apoio Pedagógico Especializado (CAPE), responsável pela Educação Especial e pelo atendimento a alunos em tratamento médico e a classes hospitalares, e o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), responsável pela Educação Escolar Indígena e Quilombola, por questões relacionadas à Educação para as Relações Étnico-Raciais, à diversidade sexual e de gênero e à educação do campo, ao atendimento a alunos privados de liberdade, além do atendimento a outros públicos que requeiram atenção específica – por exemplo, os imigrantes e itinerantes.

Desta forma, as atribuições do CAESP são aquelas referentes ao estabelecimento de políticas públicas para o atendimento à diversidade de inclusão nas escolas da rede estadual,

tais como:

1. Desenvolver materiais pedagógicos adequados, orientando sua aplicação.
2. Especificar condições de acesso, instalações, mobiliário e equipamentos.
3. Acompanhar, orientar e prestar atendimento pedagógico a alunos, pais e professores.
4. Articular com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores (EFAP) – órgão da SEE-SP responsável pela formação continuada de professores da rede estadual de ensino – a formação continuada do magistério em educação de alunos com necessidades especiais, educação escolar indígena e quilombola e outras modalidades específicas.
5. Manter registros de dados dos alunos com necessidades especiais e de alunos indígenas, quilombolas e outros que requeiram atenção específica no Ensino Fundamental e Médio.
6. Propor a celebração de convênios com entidades especializadas para atender as demandas de educação de alunos com necessidades especiais e de inclusão educacional na rede escolar da Secretaria e operacionalizar sua execução.
7. Produzir e orientar a confecção de material didático para atender a educação especial e promover sua divulgação e distribuição para a rede estadual de ensino.

A SEE-SP, por meio de seu Setor de Vida Escolar, orientou seus profissionais em relação à matrícula dos alunos imigrantes, em seu Boletim Semanal CGEB nº 144, de 30 de março de 2016, nos seguintes termos:

INFORMAÇÃO Nº 7: ORIENTAÇÃO SOBRE EXPEDIÇÃO DE DOCUMENTOS ESCOLARES:

Comunicado CGEB/DGREM/CVESC de 30/05/2016

Aos supervisores de ensino, diretores e Coordenadores Pedagógicos das Unidades Escolares Estaduais:

O presente Comunicado tem por finalidade orientar aos profissionais em epigrafe sobre a expedição de documentos escolares, com publicação prevista no Sistema de Gestão Dinâmica de Administração Escolar (GDAE) e sobre a equivalência de estudos realizados no exterior, por estudantes estrangeiros que se encontram em situação irregular de permanência no país, assim como por refugiados de guerra ou de perseguição política, religioso ou de outra natureza.

São estudantes, portanto, não nos cabe cerceá-los em seus direitos de obtenção de documentação decorrente de cursos realizados em território brasileiro - como históricos escolares, publicações no GDAE, ou daqueles obtidos no exterior – que exigem equivalência aos estudos da educação básica brasileira.

Como educadores, nos compete encontrar soluções que permitam regularizar a trajetória escolar desses alunos, pois questões relacionadas à situação de permanência de estrangeiros no Brasil dizem respeito ao Ministério da Justiça e Cidadania de alguns organismos nacionais e internacionais competentes do Comitê Nacional para Refugiados (CONARE), de acordo com a Lei Federal 9.474/97.

Pela competência que lhes foram legalmente atribuídas, o Conselho Estadual de Educação, a Consultoria Jurídica e demais órgãos desta Pasta disponibilizaram mecanismos legais que permitam, por exemplo, publicar no sistema GDAE os concluintes estrangeiros em situação irregular no país, isto é, em Registro Nacional de Estrangeiro (RNE).

Nestes casos, a publicação dos concluintes é feita pelo número de Registro do Aluno (R.A.), na Diretoria Regional de Ensino, mediante solicitação da escola, conforme orientação objeto do Comunicado conjunto CENP/COGSP/CEI de 08-07-2009, com fundamento do Parecer 633/2008.

Vale destacar, que, a esse respeito, o CONARE dispõe de mecanismos, entre eles, o Estatuto do Refugiado que podem, igualmente, contribuir para elucidar, subsidiar e acelerar procedimentos relacionados à exposição de documentos, minimizando, desta forma, eventuais prejuízos na expedição da documentação escolar de qualquer estudante.

Na conformidade do entendimento “do CONARE:” ao solicitante de refúgio é previsto ler os mesmos direitos e a mesma assistência básica de qualquer outro estrangeiro que resida legalmente no país. “Entre os direitos econômicos, sociais e culturais, estão o acesso aos serviços de saúde pública, educação, direito ao trabalho e à liberdade de culto”.

Nesse sentido, vale sublinhar que toda unidade escolar se constitui em um posto de inscrição para matrícula, independente dos documentos pessoais apresentados, seja o pretendente à vaga um cidadão brasileiro ou estrangeiro, pois o direito à Educação é de todos e, como seu corolário, o direito à expedição dos documentos escolares a que faz jus.

Centro de Vida Escolar

(SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO;
COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016)

Como já mencionado, o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) da SEE-SP, instituído com a reestruturação da referida pasta, deve atender os alunos que requeiram atenção específica, inclusos nesse conjunto os imigrantes. Dentre as atribuições desse núcleo, estão especificar condições de acesso e de inclusão na escola e acompanhar e orientar alunos, pais e professores e prestar-lhes atendimento pedagógico no que diz respeito à inclusão. Por meio desta pesquisa, procuro averiguar no cotidiano da escola selecionada se de fato isso ocorre, se os imigrantes são vistos como diferentes ou não, como são construídas as relações entre alunos imigrantes, alunos não imigrantes e gestores e como é estruturado o conteúdo pedagógico, observando a valorização da diversidade cultural e os significados atribuídos às diferentes culturas vivenciadas na escola durante a realização da pesquisa.

1.4 Ser imigrante na cidade de São Paulo

Embora esta pesquisa se volte para a rede estadual de ensino de São Paulo, fui também buscar informações sobre a inserção do aluno imigrante na rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. O objetivo foi entender quais aspectos da política educacional do município, no que diz respeito ao atendimento ao aluno imigrante, poderiam estar ou não dialogando com a política educacional do estado. Esta decisão justifica-se pelo fato de a população imigrante africana negra no Brasil estar concentrada de forma significativa na cidade de São Paulo, o que gera, nesse município, demandas mais evidentes para o atendimento específico ao aluno imigrante. Cabe salientar que essa concentração se dá sobretudo na área central da cidade – mesma região em que se localiza a Escola Estadual Padre Anchieta –, onde tais imigrantes fixam-se como trabalhadores do comércio popular.

Na cidade de São Paulo, há uma atuação histórica dos movimentos de imigrantes, e a intensificação dos fluxos migratórios é notável. Por esse motivo, em 2013, o prefeito Fernando Haddad criou a Coordenadoria de Políticas para Migrantes (CPMig), no âmbito da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC). A criação da coordenação traduz uma importante mudança de paradigma, pois retira o tema da imigração do âmbito da segurança nacional, como está expresso no *Estatuto do Estrangeiro*, e a coloca na esfera dos direitos humanos. O trecho a seguir resume as preocupações concernentes à atuação da CPMig:

O panorama das migrações mudou muito no Brasil nos últimos anos. Não só em quantidade, mas em diversidade. Há poucos anos, o fluxo era majoritariamente de imigrantes da América do Sul. Atualmente, esse fluxo vem sendo superado pelo de caribenhos e africanos. A cidade de São Paulo atrai imigrantes até os dias atuais. Eles vêm guiados por um sonho, mas acabam se deparando com dificuldades e preconceitos.

Os desafios para atender a essa nova realidade são grandes e passam por tomadas de decisões de cada estado em relação à chegada, ao trânsito e à saída desses imigrantes. Além das ações no âmbito internacional, há necessidade de diálogo interno entre os governos federal, estadual e municipal para garantir a distribuição de tarefas e responsabilidades referentes às políticas migratórias.

As violações dos direitos humanos desses novos imigrantes não acontecem somente no local de chegada, elas estão presentes desde a saída do país de origem e durante todo o processo migratório. É necessário, portanto, enfrentá-las de forma articulada. A efetividade de políticas locais que garantam os direitos dos imigrantes de forma estrutural, e não paliativa, passa necessariamente por um trabalho em frentes e níveis diversos (COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA MIGRANTES; PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2016).

A atuação da CPMig é pautada pelo diálogo com associações e comunidades de imigrantes, em busca da consolidação de uma política para imigrantes que seja fruto da participação e das reivindicações dos próprios. Nesse sentido, no primeiro ano de atuação desse órgão, foi realizada a 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes, entre 29 de novembro e 1º de dezembro de 2013, com o objetivo de contribuir para o debate e elaborar

propostas e diretrizes para subsidiar as políticas públicas para a população imigrante e suas famílias.

Em 2014, a Prefeitura de São Paulo reafirmou seu papel de vanguarda no campo da atenção ao imigrante ao inaugurar o Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes (CRAI-SP). Trata-se do primeiro equipamento público destinado aos imigrantes e reúne serviços de acolhida, apoio psicológico, assistência social, orientação jurídica, formação e orientação especializada a imigrantes.

No ano de 2015, as ações da CPMig priorizaram a capacitação e a sensibilização de servidores públicos para o atendimento qualificado a imigrantes. Foram qualificados 1033 agentes públicos. Ainda em 2015, foram entregues mais três novos abrigos públicos para imigrantes. Somados os três centros novos, o CRAI e o Arsenal da Esperança, a Prefeitura tem hoje 690 vagas destinadas para imigrantes e refugiados, além das vagas existentes na rede socioassistencial.

Em 2016, mais uma vez inovadora, a Prefeitura de São Paulo aprovou a primeira lei municipal específica para população imigrante no país, a Lei Municipal nº 16.478. Essa lei foi elaborada por meio do Comitê Intersetorial da Política Municipal para a População Imigrante, articulado pela CPMig e composto por 26 integrantes, sendo 13 representantes do poder público e 13 integrantes da sociedade civil.

Embora ainda haja muito a ser feito, pela primeira vez a cidade de São Paulo encara a situação migratória sob um olhar progressista, fundado na garantia e na promoção dos direitos dessas comunidades que, desde sempre, ajudaram na formação cultural e econômica da cidade.

Reconhecer os imigrantes como cidadãos é o primeiro passo para a possível e desejada integração social, cultural e econômica a partir do protagonismo dos próprios imigrantes, e esse é o legado que se pretende deixar para os paulistanos de todas as nacionalidades. Com isto, a cidade de São Paulo tem uma lei que visa garantir os direitos dos estrangeiros/imigrantes que nela vivem. Ela busca promover a igualdade, a inclusão e, conseqüentemente, a autonomia dessas pessoas. Dentre as ações previstas, destacam-se o combate à xenofobia e ao racismo, a adoção de medidas para regularizar a situação migratória e o apoio na tramitação dos respectivos documentos. Mais especificamente no âmbito da educação, procura: garantir a todas as crianças, adolescente, jovens e pessoas adultas imigrantes o direito à educação na rede de ensino municipal público, por meio do seu acesso, permanência e terminalidade; valorizar a diversidade cultural, a participação da população imigrantes na agenda cultural do município; oferecer cursos de língua portuguesa; bem como produzir materiais didáticos e promover a formação básica e continuada de professores adequados à

diversidade.

Essa legislação estabelece que brasileiros e imigrantes residentes na capital paulista sejam tratados da mesma forma, além de criar mecanismos para proteção contra a xenofobia e o racismo. É possível visualizar o início de um novo diálogo entre imigrantes e não imigrantes; novas relações virão.

Segundo a Prefeitura Municipal de São Paulo (COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA MIGRANTES; PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO, 2016), existe um conjunto de ações que garantem a inserção do imigrante na capital. Entre elas, estão o estabelecimento de diretrizes para uma política pública de acolhimento que atenda o imigrante e sua família, com formação de equipe especializada no atendimento aos seus direitos; valorização das culturas das populações imigrantes e sua integração ao contexto local; oferta de cursos de preparação específica para os professores e oferta de cursos de língua portuguesa para imigrantes.

Segundo Magalhães (2010), a maior barreira para o imigrante é o idioma. Assim, com a oferta do curso de língua portuguesa, pretende-se facilitar a inserção do imigrante na sociedade em geral, incluindo aí a escola.

CAPÍTULO 02: ENTRE O RACISMO E O PRECONCEITO NA SOCIEDADE BRASILEIRA: PERMANÊNCIAS E MUDANÇAS E AS LEIS Nº 10.639/03 E 11.645/08

O racismo brasileiro na sua estratégia age sem demonstrar a sua rigidez, não aparece à luz; é ambíguo, silenciosa, pegajoso, mas altamente eficiente em seus objetivos. (MUNANGA, 1996, p. 215)

2.1 Os conceitos de raça e racismo e sua presença na legislação federal

Segundo Vieira e Silvério (2009), as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena, estruturam-se em três eixos principais:

- Tem-se uma perspectiva do processo de redemocratização, a emergência de movimentos sociais cujas reivindicações não derivavam exclusivamente de seu posicionamento na sociedade de classes e como passaram a dialogar criticamente com as políticas públicas, tornando-as sensíveis aos marcadores de diferença. O processo de redemocratização pôs em xeque o mito da democracia racial. As relações sociais e os indicadores qualitativos da população negra e dos povos indígenas passam, então, a ser utilizados como arma para a denúncia e, sobretudo, para o reconhecimento de que as diferenças étnicas e raciais se constituem em alvo das políticas públicas.
- As questões da desigualdade são interpretadas a partir do fundamento étnico-racial, possibilitando novos quadros interpretativos das relações no país. Para o Movimento Negro, a pertença étnica ou racial determinava a posição dos indivíduos na sociedade com extrema desvantagem para o negro e indígena.
- A lei nº 10.639 especificamente traz questões relacionadas a sua implementação no sistema de ensino da Educação Básica e no Ensino Superior e às mudanças nos espaços sociais.

O texto de ambas as leis nos leva, nesta pesquisa, a refletir sobre as reivindicações do Movimento Negro; a pesquisar sobre os desafios da implementação dessas leis na educação brasileira, desde a educação básica até o ensino superior; e a refletir sobre o mito da democracia

racial, as desigualdades, os preconceitos e o racismo relativos a essa temática. Em especial, nos leva a refletir sobre a necessidade de políticas públicas para combatê-las, buscando responder: O conhecimento das leis será o suficiente para combater o preconceito?

Segundo Munanga (1996), o racismo pode ser compreendido como uma ideologia que reproduz na consciência coletiva um amplo conjunto de falsos valores e de falsas verdades, que comprovam as verdades falseadas por meio dos resultados da própria ação. O racismo, assim, atribui inferioridade a uma raça e permite o domínio sobre ela pautado nos atributos apenas negativos imputados à mesma. Ele está baseado em relações de poder legitimadas pela cultura dominante.

Segundo Rodrigues e Cruz (2012, p. 230) o termo “racismo” designa a ideologia que defende a superioridade de uma determinada raça e ou etnia sobre outra. O termo “raça” se desprende de seus atributos biológicos, mas continua a orientar as crenças e atitudes discriminatórias com relação a determinados grupos. O racismo, nesse sentido, continua sendo utilizado como uma categoria de pertencimento e identificação. A noção de raça se articula a componentes como cultura e identidade, elementos que adquirem, nas relações sociais, determinados significados, reunindo pessoas em torno de um mesmo grupo, de modo que grupos sociais possuidores de alguma diferença, informada, em geral, pelos traços físicos que compartilham, possam considerar a si mesmos ou ser considerados pelos outros como um grupo racial.

Para Gomes (2002, p. 49) o racismo é um código ideológico que converte atributos biológicos em valores e significados sociais. Impõe, entre outros grupos, ao negro uma série de conotações negativas que o afetam social e subjetivamente. No entanto, no movimento dialético das relações sociais, a ação do racismo sobre o negro resulta em formas variadas, sutis ou explícitas, de reação e resistência. Já a noção de “preconceito”, para a mesma autora, é o julgamento prévio que apresenta como característica principal a inflexibilidade, pois tende a ser mantido sem levar em conta os fatos que se contestem. Trata-se do conceito ou da opinião formada antecipadamente, sem maior ponderação ou conhecimentos dos fatos (GOMES, 2002, p. 54). O preconceito pode dizer respeito à relação entre pessoas ou entre grupos humanos e à concepção que o indivíduo tem de si mesmo ou dos demais.

Os conceitos apresentados por Gomes (2002) e Rodrigues e Cruz (2012) são fundamentais na observação das relações que acontecem no interior da escola, no pátio, na sala de aula, possibilitando verificar se existem ou não atitudes discriminatórias e/ou preconceituosas nas relações entre alunos e professores, bem como entre os demais atores educacionais.

Foi no intuito de que preconceitos e racismos fossem enfrentados no ambiente escolar que a promulgação de leis antirracistas modificou a lei maior da educação brasileira, a LDB. Segundo Santos (2005), a Lei Federal nº 10.639/03 reconhece as lutas antirracistas dos movimentos sociais negros, bem como as injustiças e discriminações que os negros sofrem na sociedade brasileira. Essa legislação trouxe à tona, novamente, a discussão sobre o papel da escola na construção de uma sociedade justa, democrática e plural e ressignificou as reivindicações dos movimentos sociais que, ao longo do século XX, propuseram o estudo da História do continente africano, da luta dos negros no Brasil, da cultura negra brasileira e do negro na formação cultural do Brasil. Anos depois, em março de 2008, uma segunda lei, a Lei Federal nº 11.645, também de cunho antirracista, alterava a LDB para incluir a presença indígena na História e cultura brasileiras.

Desse modo, os sistemas de ensino públicos e privados tiveram que encontrar medidas para executar a legislação educacional vigente no que concerne a estas questões promulgadas como questões da mesma importância que os demais temas e questões da LDB.

Entre as leis 10.639/03 e a 11.645/08, podemos observar a um tempo mudanças e permanências, tais como: produzir avanços na legislação brasileira em geral; pautar a temática étnica na Educação Básica; determinar os recursos públicos para sua implementação; determinar formação para professores e gestores; potencializar os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros; trazer alguns desafios para a educação brasileira; trazer mudanças na concepção de educação; incorporar a agenda de Educação para as Relações Étnico Raciais (ERER); promover a adoção de políticas públicas e de ações afirmativas; organizar o sistema educacional; e determinar financiamento para execução das políticas de ERER. A Lei nº 11.645/08 representou a valorização e a luta pela igualdade dos indígenas e negros no sentido de combater qualquer tipo de discriminação e de promover o exercício da cidadania, enquanto que a Lei nº 10.639/03 restringe-se à questão do negro. Esta lei buscou corrigir a história e abriu mais espaço para a discussão sobre discriminação racial e incentivou o maior contato com as culturas africanas e afro-brasileiras e para a sua contribuição na consolidação da nova sociedade. Estimulou a reflexão sobre a condição do negro no contexto histórico, social e econômico brasileiro, principalmente reconhecendo-o e valorizando-o, colocando a sua contribuição no mesmo patamar das demais culturas e fomentando o reconhecimento e a valorização de sua identidade. Vale ressaltar que a Lei nº 11.6345/08 é fundamental para que haja um reconhecimento da pluralidade da sociedade brasileira, que foi e continua sendo formada por diferentes histórias e culturas, diferenças estas que também se fazem presentes no espaço escolar. As leis 10.6345/03 e 11.645/08 significam uma conquista e o reconhecimento da necessidade de promover uma

educação para a igualdade e que combata a propagação do preconceito e da discriminação (RIBEIRO, 2016).

Diante das leis citadas, foi elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Esse plano que contempla ações pedagógicas desde a creche até à pós-graduação, com políticas voltadas a garantir o acesso, a qualidade e a equidade na educação brasileira no que diz respeito às relações étnico-raciais. De acordo com Ministério da Educação (2004, p. 8):

O Plano [Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana] tem como finalidade intrínseca à institucionalização da implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, maximizando a atuação dos diferentes atores por meio da compreensão e do cumprimento das Leis 10.639/2003 e 11.645/08, da resolução CNE/CP 01/2004 e do parecer CNE/CP/03/2004.

O texto do Plano Nacional é um documento pedagógico com o intuito de orientar e balizar os sistemas de ensino e as instituições correlatas na implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008. A introdução traça um breve histórico do caminho percorrido até aqui pela temática étnica racial na educação e as ações executadas para atendimento da pauta; a primeira parte é constituída pelas atribuições específicas a cada um dos atores para a operacionalização colaborativa na implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08; e a segunda parte por orientações gerais referentes aos níveis e modalidades de ensino. A terceira parte foi construída com recomendações para as áreas de remanescentes de quilombos, pois, entendemos que negros brasileiros que aí residem são públicos específicos e demandam ações diferenciadas para implementação da Lei e a conquista plena do direito de aprender (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

A escola deve proporcionar aos alunos a oportunidade de conhecer a história dos povos que contribuíram com a formação da população brasileira, deve levar o aluno a refletir sobre os fatos que levaram à exclusão de negros e índios dos processos educativos e econômicos. Podemos dizer que estes foram também os motivos de aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11645/08.

A Lei nº 10.639/03 contribui para levar o aluno a não se calar diante das ideologias impostas e dos estereótipos, comprometendo-se com o saber e lutando por ele. Por meio dela, objetiva-se oferecer ao aluno a oportunidade de conhecer as culturas africanas e afro-brasileiras, de refletir sobre a negação histórica dessas culturas e de compreender a necessidade de estudar as questões relativas à diversidade cultural. Assim, espera-se que a cultura negra supere, por meio da educação, a visão hegemônica do eurocentrismo e as formas concretas e simbólicas de discriminação. A referida lei enfatiza a construção do respeito e a valorização das culturas afro-brasileiras e africanas, promovendo a educação democrática. É neste sentido que, nesta pesquisa, procuro observar no cotidiano da escola se o aluno negro imigrante é visto como

protagonista da história ou como objeto, e as relações que se constroem no universo escolar a partir desta perspectiva.

Veremos, a seguir, como e até que ponto o estado de São Paulo articulou-se nos últimos anos para cumprir algumas dessas questões por meio de sua gestão educacional. Veremos também qual foi o enfoque dado ao atendimento ao aluno imigrante pela política pública desse estado.

2.2 A Educação para as Relações Étnico-Raciais no âmbito da gestão pública do estado de São Paulo

No século XX, foram postos desafios no que diz respeito à universalização da Educação Básica no Brasil exigiram da nação, nas últimas quatro décadas – por meio dos governos federais, estaduais, municipais e de organizações não governamentais –, vários conjuntos de medidas complexas e de grande porte para que se procurasse garantir a crianças, adolescentes e jovens ao menos o acesso e a permanência nas escolas públicas.

Ainda na primeira década do século XXI, no entanto, esse processo encontra-se em consolidação. E apresenta, como importante elemento sociológico, o debate sobre o reconhecimento das diferenças sociais presentes entre os atores que constituem os ambientes educacionais, sejam eles alunos, educadores, funcionários, gestores, responsáveis pelos alunos ou membros da comunidade em geral.

Dada a relevância dessa questão no processo de democratização e universalização do ensino, o tema do reconhecimento das diferenças fomenta a investigação aqui realizada no âmbito da educação pública promovida no estado de São Paulo nos últimos anos. A educação básica pública nesse estado é gerida, em boa parte, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP). Fruto do que se convencionou chamar de “a grande reforma das 20”, essa secretaria de estado foi criada em 1931, ela é, ainda hoje, o principal órgão responsável por aquela que é a maior rede de ensino do país, contando cerca de “5,3 mil escolas, 230 mil professores, 59 mil servidores e mais de quatro milhões de alunos” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016).

Os desafios da democratização do ensino público no estado, iniciados, portanto, entre as décadas de 1920 e 1930, e, mais recentemente, os desafios de garantir a diversidade humana nas escolas paulistas, sempre foram inúmeros. Isso se deve à heterogeneidade de sua

imensa população e aos processos sociais, históricos e políticos que constituíram a história do povo e das instituições dessa unidade da federação.

Para a oferta de ensino público nos 645 municípios que compõem o estado, a SEE-SP conta atualmente com 91 Diretorias de Ensino (DE) distribuídas pelas 15 regiões administrativas do estado. As DE têm por objetivo garantir o oferecimento do ensino em sua região e prezar pela qualidade desse ensino.

Em razão dessa estrutura institucional complexa e das atualizações da política educacional brasileira, o Governo do Estado de São Paulo realizou, em 2011, uma reestruturação de sua Secretaria da Educação. Esse processo foi instituído pelo Decreto nº 57.141, de 18 de abril de 2011, com vistas a modernizar e aperfeiçoar a gestão da Educação Básica paulista. Antes desse evento, a última reestruturação pela qual a Pasta havia passado datava de 1976, então realizada por meio do Decreto nº 7510/76.

A partir da reestruturação de 2011, foram criados e/ou reformulados diversos departamentos, chamados agora de Coordenadorias, referentes à gestão de infraestrutura, de recursos humanos, de aperfeiçoamento docente e de informações. Dentre elas, foi instituída a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), responsável por:

[...] elaborar, atualizar e normatizar o currículo da educação básica; propor diretrizes e normas pedagógicas; prospectar, identificar, selecionar, elaborar e especificar materiais e recursos pedagógicos; prospectar, avaliar e definir tecnologias para uso pedagógico na educação básica; implementar e gerenciar as ações educacionais na rede; dimensionar e definir o perfil do Quadro do Magistério; articular o desenvolvimento do Quadro do Magistério com a Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores; analisar e avaliar os resultados do ensino e propor medidas para correção de rumos e aprimoramento. (Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2013, p. 125).

De caráter eminentemente pedagógico, a CGEB tem como objetivo principal o desenvolvimento e aprendizado do aluno da rede estadual, e foi organizada em dois departamentos. Um deles é o Departamento de Desenvolvimento Curricular e Gestão da Educação Básica (DEGEB), que concentra sete centros de trabalho. O outro é o Departamento de Planejamento e Gestão da Rede Escolar e Matrícula (DGREM), que possui quatro centros, os quais articulam os aspectos pedagógicos e administrativos que têm como finalidade melhorar a qualidade do trabalho na educação pública.

Dentro os Centros também instituídos nessa reestruturação, aqueles estritamente relacionados ao currículo e a conteúdos pedagógicos são o Centro de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais (CEFAI), Centro de Ensino Fundamental dos Anos Finais do Ensino Médio e da Educação Profissional (CEFAF), Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) e Centro de

Atendimento Especializado (CAESP) – este último, formado por dois Núcleos, o Núcleo de Apoio Pedagógico (CAPE) e o Núcleo de Inclusão Educacional (NINC).

O Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), a partir do que institui o referido decreto de reestruturação, torna-se o componente especializado na proposição e execução de políticas públicas destinadas a:

[...] garantir inclusão educacional na rede pública de ensino a partir do desenvolvimento de ações que visem atender, orientar e acompanhar pedagogicamente grupos com especificidades socioculturais e/ou em situações de privação de liberdade, reconhecendo suas especificidades, bem como seus direitos à educação diferenciada e de qualidade (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2013, p. 116).

O atendimento promovido pelo Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) ocorre, portanto, nas modalidades de ensino de Educação Escolar Indígena e Educação Escolar Quilombola. Atua ainda com a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) e com os Programas de Educação nas Prisões, de Educação de Adolescentes em Cumprimento de Medida Socioeducativa (seja internos, na Fundação CASA, ou em liberdade assistida), de Educação para a Diversidade Sexual e de Gênero, de Educação do Campo e de Educação para Imigrantes.

Reconhece-se que os desafios postos à inclusão educacional no Estado de São Paulo sempre foram inúmeros, dada a heterogeneidade de sua imensa população e os processos sócio-históricos transcorridos. Assim, embora existam ações concretas do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC) da pasta de Educação estadual, devido ao pouco tempo de atuação desse núcleo junto à rede pública estadual e à complexidade da temática étnico-racial, creio que a valorização da cultura do aluno negro imigrante nas escolas da rede estadual de ensino ocorra de forma muito ocasional. Os planejamentos específicos para atender alunos negros imigrantes nas escolas da rede estadual de ensino não parecem, em geral, ser objeto de reflexão sistemática pela comunidade escolar.

Segundo o já mencionado levantamento feito pela SEE-SP sobre o imigrante matriculado na rede estadual de ensino, houve, no período de 2011 a 2016, um crescimento de aproximadamente 49% no número desses alunos nas escolas da grande São Paulo. Nessas estatísticas, nacionalidades cuja população é majoritariamente negra, como haitianos e alguns países africanos, são as mais significativas para essa ampliação.

Como já discutido anteriormente, no espaço da escola, é possível ao aluno negro ter a experiência do preconceito e do racismo. Para o aluno imigrante africano negro, isso poderá

ainda influenciar na sua inserção, considerando-se que alguns não dominam o idioma local e que, em geral, estão inseridos em um meio cultural bastante distinto de sua cultura de origem. Além disso, no contexto do estado de São Paulo, pesa o fato de que a pasta da Educação não possui uma política sistemática e suficientemente consolidada para atender as necessidades específicas destes alunos. Trata-se de uma reflexão determinante para as minhas observações e para a análise *da e na* escola estadual objeto desta pesquisa.

CAPÍTULO 03: PROCESSOS DE INSERÇÃO DE ALUNOS IMIGRANTES AFRICANOS NEGROS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar a atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza nos países de racismo aberto. O silêncio, o implícito, a sutileza, o velado, o paternalismo são alguns aspectos dessa ideologia. (MUNANGA, 1996, p. 215)

3.1 Preâmbulo

Pesquisar as escolas da rede estadual me parecia ser algo muito fácil, mas não foi o que aconteceu. Na primeira escola contatada, as portas foram abertas com muita facilidade, mas, à medida que fui apresentando meus objetivos, mostrando o meu interesse em pesquisar sobre os alunos imigrantes, o quadro mudou. Como resultado, a pesquisa não foi autorizada nessa escola, mesmo conversando com sua direção e coordenação.

Assim, procurei outra escola para pesquisar, a Escola Estadual (EE) Padre Anchieta (para mais detalhes, ver as seções 1.4 e 4.2 deste trabalho), na qual me apresentei e detalhei o plano de execução da pesquisa. Plano esse que consistiria em observar o espaço físico, assistir às aulas, participar das reuniões de professores e observar o comportamento dos alunos imigrantes, as relações, as convivências. A autorização aconteceu e a pesquisa teve início.

O meu objetivo era observar a convivência entre os próprios alunos, bem como entre estes e os professores. Buscar observar se as diferenças culturais dificultam as relações, se existe e como se manifesta o preconceito e a discriminação sobretudo para com os alunos negros imigrantes, se existe ou não o respeito e, principalmente, como esse cenário influencia na inserção dos alunos imigrantes africanos negros na escola.

Nesta observação, importaram as observações de Fleuri (2003, p. 17), que nos leva a refletir sobre as questões culturais, por considerar que um dos mais espinhosos problemas do nosso tempo é o da possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. Nesse sentido, há o risco de ocorrer, na sala de aula, a anulação do aluno imigrante, que pode ficar isolado e/ou esquecido naquele contexto.

As visitas realizadas na unidade escolar tiveram como objetivos conhecer a equipe de gestão, consultar a proposta pedagógica, conhecer os espaços físicos e sua organização e observar as reuniões dos professores, a dinâmica geral na sala dos professores, a interação entre alunos e professores em sala de aula e o recreio dos alunos.

A observação na EE Padre Anchieta ocorreu período de maio a setembro de 2016 e transcorreu conforme relatado na seção 4.3.

3.2 A Escola Estadual Padre Anchieta

A Escola Estadual (EE) Padre Anchieta, foi criada em 24 de dezembro de 1912 por meio da Lei Estadual nº 1349, com o nome de Escola Normal do Brás. Posteriormente, o nome passou para Escola Normal Padre Anchieta, até chegar ao atual, Escola Estadual Padre Anchieta. Desde sua criação, funcionou em prédio próprio. Em 1913, verificou-se a anexação do 3º Grupo Escolar do Brás à Escola de Aplicação para Ensino Primário, evento sancionado pelo Decreto Estadual nº 5.876, de 12 de fevereiro de 1913. Segundo dados apresentados pela própria gestão dessa unidade escolar (Escola Estadual Padre Anchieta, 2016), ela primou por formar inúmeros educadores e passou por várias reformas educacionais:

- Em 1920, funcionou como Escola Normal Primária, de acordo com a lei de sua fundação. Em dezembro do mesmo ano, todas as Escolas Normais foram unificadas e reduzidas a tipo único, formando 433 professores.)
- Depois de completa remodelação de seu corpo docente, a escola começou a funcionar sob o novo regulamento de quatro anos de curso, formando 265 professores.
- Em 1925, sofreu nova reforma, imposta pelo Decreto Estadual nº 3.858, de 11 de junho de 1925, começando a vigorar o regulamento de cinco anos de curso.
- Na segunda reforma, diplomou 78 professores. Mais tarde, com o Decreto Estadual nº 4.600, de 30 de março de 1929, foi reduzido o curso para três anos, com um total de 39 diplomados.
- Em 1930 não houve nenhuma reforma, devido à Revolução, mas a influência dessa agitação culminou na desorganização do ensino, que ficou paralisado durante trinta dias. Apaziguados os ânimos, em 24 de outubro de 1930 reiniciaram-se as atividades escolares.
- Após a reabertura das escolas, houve exames que asseguraram as promoções. Em 1931, houve outra modificação, e os cursos Normais também foram atingidos, pois eram de três anos.

- Posteriormente, a educação sofreu uma série de mudanças significativas, sendo a última destas ocorrida em 1996, com a nova LDB, por meio da qual o sistema de ensino brasileiro foi reorganizado em Ensino Fundamental – Ciclo I, Ensino Fundamental – Ciclo II e Ensino Médio.
- A Escola Estadual Padre Anchieta, situada à Rua Visconde de Abaeté, 154, Bairro do Brás, São Paulo (SP), ficou jurisdicionada à Diretoria de Ensino (DE) Região Centro.

A escola atende atualmente o Ensino Fundamental – Ciclo II, com 630 alunos, o Ensino Médio, com 800 alunos, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Ensino Médio, com 370 alunos. Funciona nos períodos da manhã (7h-12h20), tarde (13h-18h20) e noite (19h-23h). Possui uma boa estrutura física, distribuída em 3 pisos, e com 43 salas de aula. O uso destas é distribuído da seguinte forma: 17 turmas do Ensino Médio no período da manhã, 16 turmas do Ensino Fundamental II no período da tarde, e 10 turmas do Ensino Médio (EJA) à noite. Possui uma sala de leitura, uma sala para o laboratório de ciências da natureza, uma sala de informática, uma sala de arte, uma auditório, uma sala para o Grêmio estudantil, uma sala para os agentes escolares (inspetores) e agentes de limpeza, uma sala para a direção e vice direção, uma sala para os professores, um refeitório e uma quadra poliesportiva (Escola Estadual Padre Anchieta, 2016).

Esta unidade escolar tem ainda alunos da Fundação Centro de Atendimento Social ao Adolescente (CASA), que atende adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas de internação e internação provisória. Tais medidas são previstas pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que assegura aos adolescentes este direito (BRASIL, 1990, artigo 94, inciso XI; artigo 124, inciso XII). Este atendimento é dado por meio de 63 classes escolares vinculadas, ou seja, classes que funcionam em espaços externos à escola – neste caso, nas dependências da Fundação CASA – mas vinculam-se a ela para fins de módulo, certificação, registros escolares, supervisão de ensino e atribuição de aulas a docentes. Há classes vinculadas de diversas naturezas, que visam atender o direito à educação de todos, em diferentes espaços, por exemplo: classes hospitalares, classes em unidades prisionais ou classes em comunidades quilombolas. As classes em funcionamento em Centros de Internação (CI) e em Centros de Internação Provisória (CIP) da Fundação CASA são vinculadas à escola estadual mais próxima. Esse modelo de vinculação foi pensado para atender a descentralização do atendimento socioeducativo no Estado, o que inviabilizaria, a princípio, a criação de escolas estaduais próprias a cada CI ou CIP. Os materiais didáticos e as diretrizes educacionais são as mesmas

das demais classes, seguindo as orientações da rede estadual. As especificidades são relacionadas, principalmente, aos planos de atendimento individualizado dos adolescentes, preconizado no atendimento socioeducativo, e a atribuição de aulas a professores por perfil. As normativas estaduais pertinentes ao sistema de classes vinculadas da Fundação CASA podem ser consultadas no ANEXO D.

A equipe gestora da EE Padre Anchieta é formada por um diretor de escola, 2 vice-diretores, 3 coordenadores, 2 professores mediadores e 16 funcionários efetivos do núcleo administrativo – divididos entre 13 agentes de organização escolar, 1 secretário de escola, 1 gerente de organização escolar e 1 oficial administrativo. Além disso, há 10 funcionários de limpeza e 6 funcionários de cozinha contratados. Possui 75 professores, das diversas disciplinas, sendo 53 titulares de cargo e 22 contratados.

A proposta pedagógica da EE Padre Anchieta, a princípio, não foi disponibilizada. Somente uma cópia me foi oferecida, mas apenas para uma breve consulta. A justificativa era que ela estava sendo revisada e que seria entregue posteriormente para que eu pudesse anexá-la ao meu trabalho, o que de fato ocorreu (ver sua reprodução, extraída do Plano de Gestão da escola, no ANEXO A). Da análise da Proposta Pedagógica, ou “Projeto Político-Pedagógico” da EE Padre Anchieta, pode-se destacar os seguintes aspectos: trata-se de uma instituição pública, mantida pela SEE-SP, regida pelas normas educacionais vigentes, e ministra o Ensino Fundamental dos anos finais e o Ensino Médio do sistema regular e da EJA. Objetiva, segundo seu projeto pedagógico, formar o indivíduo capaz de interagir com seu meio de forma justa e democrática, baseando-se nos princípios da liberdade de expressão e tolerância, capaz de transformar a sociedade em um espaço de aceitação e transformação onde todos possam contribuir para conservação e harmonia com o meio ambiente.

A escola dispõe de um regimento interno que regulamenta os aspectos legais, a estrutura organizacional, pedagógica e administrativa, assegurando o desenvolvimento das potencialidades do educando, sua formação eclética, capaz de discernir e construir para uma democracia igualitária com justiça e pleno exercício de cidadania.

Ainda segundo o plano de gestão da escola (Escola Estadual Padre Anchieta, 2016), o perfil dos alunos é de baixo poder aquisitivo, sendo que a maioria dos alunos do ensino médio exerce atividades profissionais – sobretudo na Feira da Madrugada, um grande centro de comércio popular noturno da região do Brás –, para contribuir com o orçamento familiar. São recorrentes os problemas disciplinares, acompanhados pela equipe gestora e por professores mediadores. Os alunos do Ensino Fundamental II residem nas proximidades da escola, com moradias que oscilam entre condições razoáveis e precárias. Os alunos do Ensino Médio diurno

residem no bairro ou nas proximidades, e os alunos do noturno são em sua maioria de outras regiões e municípios, são alunos que trabalham no bairro. É notório a cada ano o crescimento do número de alunos imigrantes, entre bolivianos, angolanos, haitianos, sírios, peruanos, colombianos, chineses e coreanos. Estes últimos constituem hoje 50% dos alunos matriculados na unidade escolar, havendo um trabalho de acolhimento específico, não somente com eles, mas com a família.

3.3 Diário de campo

A pesquisa de campo na Escola Estadual Padre Anchieta foi realizada entre os meses de maio e setembro de 2016. Quando pela primeira vez lá estive, fiquei impressionada com os muros e os portões de ferro. Tive a impressão de estar chegando a uma penitenciária, tudo muito fechado. Na pequena área que antecede a porta principal, fui recepcionada por três senhores trajando roupas sociais, distribuindo bíblias dos Gideões. São pessoas que fazem projetos missionários de obra de evangelização e assistência social no Brasil. Eles estavam do lado de fora, pois não é permitida a entrada de estranhos nas dependências da escola.

Após o toque da campainha, me identifiquei e os portões foram abertos. Muitas grades, mas uma escola limpa, decorada, com muito grafite nas paredes, alunos no pátio conversando tranquilamente – embora todos cercados de grades. No fundo do pátio, ouço uma música, são alunos dançando, um ensaio para a festa junina que iria acontecer no final de semana seguinte. Apesar das grades, os alunos estavam tranquilos e descontraídos naquele pátio que parecia pequeno para o número de alunos.

Apresentei a minha proposta de pesquisa para a equipe gestora. O primeiro contato com a unidade escolar foi bastante receptivo, pois a direção aceitou as minhas pretensões, dando-me acesso à documentação escolar e ao perfil dos alunos. Constatei que a escola tinha 1.509 alunos matriculados, com 244 alunos imigrantes. Entre estes, predominavam os de origem boliviana (202), seguidos de africanos (22), haitianos (13), peruanos (5) e colombianos (2).

Entre os alunos imigrantes, dois grupos me interessavam especialmente: os africanos e haitianos. Pela minha experiência prévia como técnica educacional do NINC, já havia notado algumas características mais gerais de comportamento desses alunos. Os africanos, em sala de aula, são mais tímidos, falam baixo, e estão sempre com vestes das suas culturas, como turbantes, colares e túnicas. Já os haitianos são mais comunicativos, falam mais alto e muito rápido e, a toda oportunidade ofertada pelos professores, e mesmo com dificuldades

para se comunicar em português, falam de sua cultura e do seu país de origem, em especial do terremoto que haviam presenciado. Como já abordado anteriormente (seção 4.2), o número de alunos imigrantes nesta unidade escolar é significativo devido à sua localização. Há uma comunidade de imigrantes trabalhando no bairro, da qual fazem parte os pais e familiares de muitos desses alunos.

Um funcionário, o inspetor de alunos, mostrou as dependências da escola. Saímos da sala da gestão e fomos para o pátio, onde havia vários cartazes afixados na parede com atividades sobre a alimentação e o vestuário dos imigrantes. A respeito da alimentação, havia cardápios, fotos e receitas de vários países, como Bolívia, Peru e Angola. Observei que existia apenas uma receita e um exemplo de vestuário da Angola e seis dos demais países. Nesta atividade, pude observar a presença da “cultura escolar”. Esta, segundo Frago (2006), é o conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, o que inclui práticas, condutas, modo de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar, objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física e simbólica, modos de pensar, bem como significados e ideias compartilhadas.

Na sequência, caminhamos por um corredor longo que dava acesso às salas de aula. Algumas com portas abertas, outras não. Salas numerosas com alunos sentados em filas; em apenas uma sala os alunos estavam sentados em grupo. Observei que a presença de alunos imigrantes latinos era grande e que os alunos negros, em geral, ficavam sentados mais no fundo das salas. Não demorou muito e o sinal bateu, hora do intervalo. Os alunos saíram para o pátio, alguns em direção ao refeitório, outros para a cantina. Os alunos ficaram cerca de vinte minutos no intervalo. Caminhamos pelos corredores e conheci outros espaços, como a sala de leitura, a sala dos professores, a sala de informática, a quadra esportiva, o laboratório e os banheiros. Ao término do intervalo, os alunos voltaram para as salas de aula.

Durante as minhas observações na escola, foi possível observar que as relações entre os professores e alunos adquirem variadas nuances. Tendem a ser conflituosas nas disciplinas em que o professor tem problemas de comportamento relacionados a atitudes discriminatórias entre os alunos imigrantes negros africanos e os brancos. O professor não consegue dialogar e demonstra insegurança e desconhecimento em trabalhar as questões de preconceito e discriminação, dificultando a realização do trabalho proposto pela gestão com relação às questões étnico-raciais.

A gestão da escola, em várias situações, expressou sua preocupação com esse tipo de relações. Nesse sentido, tem procurado trazer a família para dentro da escola, para conhecer de perto a cultura dos imigrantes, na tentativa de encaminhar os problemas detectados.

Os alunos imigrantes negros africanos, muitas vezes, sentem-se rejeitados, seja nas situações em que se lhes ignoram pelo costume de falar baixo, seja por não lhes ser dadas oportunidades de falar, pois impedidos pelos colegas. Esta atitude gera relações conflituosas e promove a baixa autoestima do aluno imigrante.

Na observação realizada, tive a oportunidades de presenciar aulas de várias disciplinas, tais como Artes, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua Portuguesa, Matemática e Sociologia, e com turmas diferentes. Nesse sentido, foi possível observar a perspectiva de vários docentes e áreas do conhecimento, bem como as dinâmicas em diferentes contextos etários e diferentes formações de grupo.

Particpei também de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) com professores e o coordenador pedagógico do Ensino Médio juntamente com o professor mediador escolar e comunitário escolar e comunitário.

O professor mediador escolar e comunitário é o responsável por fortalecer os recursos de que a escola dispõe para lidar com as questões relativas à convivência escolar, entre elas o *bullying*, e promover ações para melhorar as relações entre pais e professores, bem como as relações internas a estes grupos.

A pauta da primeira reunião era analisar o rendimento dos alunos do Ensino Médio. Foram apresentadas as notas e alguns comentários sobre o relacionamento entre os alunos na sala de aula.

O que mais chamou minha atenção foi a fala do professor de Matemática, que destacava o aproveitamento dos alunos imigrantes, com boas notas, participação nas aulas, sem nenhum problema de indisciplina. Segundo esse professor, tais alunos eram muito responsáveis na entrega de todas as tarefas, mas apresentavam dificuldades para realizar trabalhos e atividades em grupo. Comecei a perceber a diferença da prática docente no trato para com os alunos em geral, especialmente para com os alunos imigrantes negros africanos.

A professora de Língua Portuguesa apresentou o rendimento dos alunos como satisfatório, destacando a não participação nas aulas de alguns alunos imigrantes, que, segundo ela, apresentavam problemas de indisciplina, e solicitou da coordenação a presença dos pais ou responsáveis destes alunos. Diante da solicitação, a professora mediadora escolar e comunitária pontuou que a presença dos pais dos alunos citados seria difícil, pois eles trabalham na Feira da Madrugada, em um regime de horário diferenciado, e teriam dificuldades para atender à solicitação do professor. Diante da fala da professora mediadora escolar e comunitária, a professora de Língua Portuguesa reafirmou que a presença dos pais dos alunos seria importante para a socialização destes, uma oportunidade para conhecer os valores e normas escolares e a

diversidade cultural dos alunos da escola. Essa integração, segundo a professora, poderia talvez ajudar no relacionamento entre os alunos, interferindo, assim, nos conflitos verificados entre os alunos. Com esta colocação, pretendo explicitar uma atitude de acolhimento, preocupação da docente e sua argumentação para um encaminhamento do problema detectado.

Segundo Cavalleiro (2003) o que, para a escola, pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar pode ser apenas parte do modo habitual de vida do grupo; e problemas não identificados pela criança no grupo familiar poderão ser encontrados no cotidiano escolar. Conseqüentemente, a ausência de relação entre família e a escola impossibilita, a ambas, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio.

A professora de Educação Física constatou que o rendimento dos alunos estava melhorando. Paralelamente, manifestou sua preocupação com o relacionamento entre eles, ou seja, a forma com que os alunos se relacionavam, em especial durante os jogos, momento em que surgiam palavras agressivas, xingamentos e atitudes discriminatórias, racistas e preconceituosas.

Na sequência, a professora de Sociologia iniciou a sua análise, fornecendo dados que poderiam ajudar a refletir sobre as questões colocadas pela minha pesquisa. Em suas aulas, os alunos sentam-se formando um círculo ou em grupos, e a metodologia mais utilizada é o debate com temas sugeridos pelos próprios alunos. A professora observou que discriminação, racismo, preconceitos e xingamentos estão presentes no cotidiano escolar, mas, segundo ela, essas questões não são trabalhadas pelos professores. Concluiu que a escola é excludente e que os alunos imigrantes não são respeitados, pois suas culturas não são valorizadas. Os alunos relatam a ela que alguns professores não tomam nenhuma atitude diante dos xingamentos e ofensas, ficam quietos e/ou ignoram o que está acontecendo entre os alunos, principalmente quando os imigrantes africanos negros estão envolvidos.

Após a sua fala, houve um silêncio entre os professores, seguido do questionamento da professora de Sociologia, querendo saber o porquê de os colegas agirem dessa forma. O silêncio permaneceu até que a professora mediadora escolar e comunitária finalizou a reunião, pedindo a todos que refletissem durante a semana sobre o relato da professora de Sociologia e que apresentassem na próxima reunião contribuições para encaminhar o problema no sentido de combater a discriminação, o racismo e o preconceito e retomar e desenvolver os projetos que a escola já possuía relacionados ao problema (ver ANEXO B).

Segundo Cavalleiro (2003), o silêncio do professor, no que se refere à diversidade étnica e as suas diferenças, facilita o desenvolvimento do preconceito e a ocorrência de

discriminação no espaço escolar. Esta reflexão vai ao encontro do que a professora mediadora escolar e comunitária colocou para os demais professores refletirem. Para Sayad (1998) as “migrações internacionais são um fenômeno coletivo individual que deve ser olhado no cruzamento das Ciências Sociais, que várias disciplinas devem entender as relações entre cidadania e migração”. Em contrapartida, podemos notar que o tratamento do problema não ocorre de forma igualitária na escola, por todos os professores das diferentes disciplinas. Mesmo sendo um direito humano, há uma distância entre o imigrante e sua inserção na escola.

Com o decorrer das observações, comecei a adentrar no universo da cultura escolar da EE Padre Anchieta. Fui notando que o cotidiano escolar, para os alunos imigrantes, é marcado por diferenças e desigualdades, e que estas vão além dos muros da escola. É possível notar a presença do racismo nas relações entre alunos. Pude ver que parte significativa dos alunos não imigrantes referem-se aos alunos imigrantes africanos negros usando expressões ofensivas, como: “macaco fedorento”, “cheiro ruim”, “escravos”, “têm que trabalhar para nós”, “têm cabelo duro”, “pretinha feia”, “fica quieta, aqui preto não tem vez” ou “no trabalho deles tem coisa de macumba”. Os alunos imigrantes negros africanos não revidam, ficam calados mesmo sendo motivo de chacota dos colegas. Segundo Cavalleiro (2003, p. 54), essa inação revela um misto de medo, dor e impotência: diante dessas emoções imobilizadoras, não conseguem ou não sabem como se defender. Em um ambiente que lhes é hostil, retiram-se do palco da disputa.

Retomando as colocações de Munanga (1996): o racismo pode ser compreendido como uma ideologia que reproduz na consciência coletiva um amplo conjunto de valores e de verdades, que comprovam as verdades falseadas por meio dos resultados da própria ação. Com os xingamentos, está presente a inferiorização de uma etnia, gerando atitudes negativas e agressivas na sala de aula, prevalecendo a cultura dominante.

Na sequência das minhas observações, tomei contato com as dependências da escola, com o pátio escolar, com o fluxo dos alunos nas mudanças de aula, nas aulas vagas, no momento dos intervalos e nas aulas de Educação Física e com a dinâmica entre os professores no momento dos intervalos.

Durante as mudanças de aula, os alunos ficam mais à vontade, e então foi possível observar que ocorrem “brincadeiras de mão”, “tapinhas” – brincadeiras nas quais os geralmente alunos imigrantes recebem os “tapinhas”, mas não revidam. Os alunos imigrantes ficam sempre junto aos conterrâneos: africanos com africanos, bolivianos com bolivianos etc. Em apenas uma numa ocasião, observei alunos imigrantes e não imigrantes juntos. De resto, quando os alunos estavam em aula vaga, conversavam, davam risadas, mas sempre em grupos separados. O grupo de alunos imigrantes ficava mais isolado, falavam o seu idioma de origem, e, entre eles,

pareceria estar tudo bem, com muitas risadas – mas, ainda assim, isolados dos demais alunos.

Na aula de Educação Física a professora fez a chamada, procurando chamar todos os alunos pelo nome, diferente de outras aulas em que observei os professores chamando os alunos por números. Em seguida, a professora pediu que formassem dois times para um jogo de vôlei, ao que teve dificuldades, pois os alunos imigrantes africanos negros não foram escolhidos. Após muita conversa com a sala, ela conseguiu a troca de alunos: alunos não imigrantes foram substituídos por imigrantes.

Durante o jogo, os alunos imigrantes, quando erravam, recebiam xingamentos. Entretanto, não se incomodavam e continuavam a jogar, sempre com um sorriso no rosto. A professora, muito atenta a cada movimento, quando ouvia alguns xingamentos, interrompia o jogo e fazia uma intervenção, procurando dialogar e orientar os alunos para evitar o desrespeito. Com esta atitude da professora de educação física, é possível identificar uma atenção para com o outro, para com o respeito à diferença entre os alunos – ação importante num país pluri e multicultural que teve e ainda tem conflitos étnicos que o impedem de ser realmente uma democracia racial (D'ADESKY, 2001, p. 10). Uma situação presente no cotidiano escolar e enfrentada de diferentes formas e ora mais, ora menos vigor pelos docentes da escola.

Como apontado anteriormente, tive a oportunidade de presenciar aulas de várias disciplinas, com diferentes professores e turmas. Também pude testemunhar a prática de distintos docentes na mesma disciplina, como foi o caso de Língua Portuguesa.

Numa aula desta disciplina, por exemplo, a discussão foi sobre literatura brasileira. Em nenhum momento a professora citou autores negros. Segundo Cavalleiro (2003), o fato de o sistema formal de educação ser desprovido de elementos de identificação positiva de alunos negros, expressa a urgência de uma ação pedagógica de combate ao racismo e aos seus desdobramentos, tais como preconceito e discriminação étnico-racial. Esta situação se evidencia neste exemplo, pois a ausência de autores negros no conteúdo da aula acaba por valorizar a cultura eurocêntrica. A indisciplina estava presente nessa aula, muitas conversas, risos, alunos andando pela sala, um desinteresse total. A professora chamava a atenção, mas, mesmo levantando o tom, da voz não era ouvida.

Em uma outra aula de Língua Portuguesa, mas com outra docente, também com a presença de alunos imigrantes africanos negros na turma, observei uma dinâmica bem diferente. A aula teve como pauta a construção coletiva de um texto com o tema “diversidade cultural”. Foi uma aula participativa, com contribuições dos vários alunos, inclusive os imigrantes, sobre suas culturas de origem. No entanto, pude notar também brincadeiras de tom discriminatório entre os alunos, principalmente quando um aluno imigrante africano negro citava algo da sua

cultura. Diante das atitudes discriminatórias, a professora fazia uma intervenção, dialogando e procurando interromper a atitude violenta. Podemos afirmar que, nas aulas desta docente, apesar dos conflitos não serem completamente revertidos, não houve uma acomodação. Segundo Rodrigues (2014), é preciso reiterar a valorização da cultura do imigrante, de modo que ele possa vivenciar integralmente sua identidade e sua cultura de origem e não se sentir estigmatizado pela cultura nativa dominante.

A aula de Sociologia foi a que proporcionou observações mais interessantes no que diz respeito às relações étnico-raciais. A professora organizou um debate com o tema “Respeito”, sugerido pelos alunos. Estes sentaram-se formando um círculo e, tranquilos, falavam, dialogavam, respeitavam a vez do outro para falar. O tema foi bem aceito por todos. A professora procurou conceituá-lo e dar exemplos do cotidiano e, em seguida, pediu a cada aluno que falasse a respeito. Aos poucos, a participação foi crescendo e os exemplos foram se multiplicando. Tudo culminou no momento em que uma aluna imigrante africana negra colocaria para a turma o que entendia como “respeito”: que os colegas da sala a deixassem falar, que não fosse xingada por eles, que pudesse ir para a escola de turbante e não ser vista como um “bicho” e, o que seria seu maior desejo, que não fosse chamada de “macaca”. Palavras fortes ditas com naturalidade, mas cautela. Após a sua fala, o silêncio foi total. Os alunos ficaram pensativos, seus rostos expressando dúvida. Transcorrido algum tempo, a professora quebrou o silêncio, falando sobre o respeito e enfatizando a grande importância da interação no ambiente escolar. Ressaltou que todos ali presentes precisavam estar atentos contra a violência verbal, evitando conflitos, em especial conflitos de identidade, sendo necessário conhecer a cultura do outro, valorizar e respeitar as diferenças. Mais uma vez, pude registrar uma postura docente diferenciada, preocupada com a alteridade.

Na aula de Artes, foi realizado um trabalho com música: mais especificamente, a escuta de duas músicas estrangeiras, uma boliviana e outra angolana. A professora comentou sobre as músicas, seus ritmos e letras e, em seguida, pediu a participação dos alunos. As alunas imigrantes bolivianas e angolanas da turma contaram um pouco sobre a sua cultura e, em seguida, os demais alunos fizeram várias perguntas para saber um pouco mais sobre a cultura delas e dos demais colegas imigrantes. A observação desse debate reitera o diagnóstico de que a cultura escolar da EE Padre Anchieta evidencia tentativas por parte de alguns docentes e alunos, negros ou não, de momentos de integração e de respeito à diversidade cultural.

Em uma aula de Geografia, com uma turma na qual havia um número significativo de alunos de origem boliviana, o tema em discussão eram os recursos naturais da América. A aula transcorreu tranquilamente, sem problemas de indisciplina; os alunos, bem entrosados e

participativos. Todos conversavam bem, o idioma facilitava a comunicação, não havia aluno imigrante isolado.

Uma aula de Matemática presenciada também foi muito tranquila e organizada, todos muito concentrados, procurando fazer as tarefas solicitadas. Pude notar um entrosamento entre a turma, com os alunos mais adiantados ajudando os colegas com mais dificuldades.

Nas discussões de História, todos os alunos prestavam atenção à fala da professora, que explicava o que é diversidade cultural. Ela solicitou a participação dos alunos para o entendimento desse conceito, exemplificando com o projeto da própria unidade escolar chamado “Diversidade Cultural Brasileira”, por meio do qual a escola tem procurado valorizar as culturas historicamente constitutivas do povo brasileiro (ver ANEXO B) e comentando sobre a imigração mais recente no Brasil. Nessa ocasião, a professora citou as Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08, que fundamentam o projeto, e observou que essa legislação abre um espaço para discutir a discriminação racial e possibilita conhecer as culturas que contribuíram e ainda contribuem para a constituição da sociedade brasileira. Após esta colocação da professora, uma aluna não imigrante afirmou que não tinha conhecimento das leis mencionadas e que acreditava na importância dessa valorização, pois hoje é possível ver o africano contar a sua história, o que não acontecia nos livros que ela estudava na escola antes.

Na aula de Inglês, notei uma participação intensa dos alunos imigrantes. Nessa disciplina, são eles os alunos em destaque, não apresentam dificuldades, não ficam isolados. A professora solicitou por diversas vezes a participação dos alunos imigrantes africanos negros, o que mostrou ser um facilitador das relações nesse pequeno espaço.

As observações registradas até aqui evidenciam a importância da formação docente sobre diversidade cultural, preconceito e racismo. Além das dificuldades de cada um, professor ou alunos, imigrantes ou não, brancos ou negros, com relação à temática, o conhecimento é fundamental para dar mais sensibilidade e segurança aos profissionais para enfrentar o desafio do tema. Da mesma forma, é importante compreender como certas culturas, em especial a negra e a indígena, são marginalizadas e discriminadas no cotidiano escolar e no currículo, conforme sinaliza Gomes (2012).

A formação de profissionais competentes e democráticos é um desafio para os professores e para a escola. Segundo Gomes (2002), como mencionado anteriormente, o desafio para o campo da didática e da formação de professores no que se refere à diversidade cultural é pensá-la em sua dinâmica e articulação com os processos educativos escolares e não escolares, e não convertê-la em metodologias e/ou técnicas de ensino específicas para os “diferentes”. Isso significa considerar a diversidade cultural como constitutiva dos processos educativos, uma vez

que tais processos são construídos por meio de relações socioculturais entre seres humanos, sujeitos sociais, e respeitá-la.

Outra atividade observada foram reuniões entre a gestão e os professores, três no total. Na primeira reunião, foi apresentado aos professores o novo plano de gestão da unidade escolar (ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA, 2016), que acabava de ser reescrito – processo em curso desde o início do meu contato com a escola. Foi apresentado o projeto político-pedagógico da escola (ver ANEXO A), em relação ao qual a gestão destacou o atendimento ao aluno imigrante como uma característica significativa daquela unidade escolar.

Também foram apresentados e detalhados pela professora mediadora escolar e comunitária alguns projetos especiais (ver ANEXO B): “Bullying: brincadeira que fere”, “Combate ao Racismo” e “Diversidade cultural Brasileira”. Por meio destes projetos, foi possível observar que a escola tem uma preocupação com o imigrante. Segundo Sayad (1998), a imigração traz conflitos de identidades, e, nesse sentido, o trabalho desenvolvido em aula, nas diferentes disciplinas, constrói e ajuda a fortalecer uma cultura escolar capaz de enfrentar a discriminação e o preconceito, ou, pelo menos, de não os acirrar, pois sempre questionados.

Este posicionamento pode contribuir para o entendimento da discriminação dentro e fora da escola. Pode também ajudar a compreender como os alunos imigrantes, que são de diferentes meios sociais, chegam à escola portando especificidades culturais. No cotidiano, porém, como vimos, não há uniformidade de repertório, de posicionamento e de práticas entre os professores no que diz respeito à inserção do aluno imigrante, em especial o imigrante africano negro.

Em um novo dia de trabalho de campo na escola, participei de uma ATPC com o coordenador do Ensino Médio, com uma professora mediadora escolar e comunitária e com professores de várias disciplinas e séries. Nesta reunião, a professora mediadora escolar e comunitária solicitou que os professores avaliassem o desenvolvimento do “Projeto Diversidade Cultural Brasileira” (ver ANEXO B) e apresentassem sugestões para trabalhar o racismo, o preconceito e a discriminação, conforme solicitação feita em reunião anterior (ver seção 4.3). Os professores presentes avaliaram o projeto como uma ação importante, por meio da qual a diversidade cultural pode ser trabalhada com textos, apresentações culturais, saraus e debates. Nos debates, os alunos imigrantes têm oportunidades para falar das agressões verbais que sofrem dos outros alunos não imigrantes e da discriminação que sofrem até mesmo por parte de alguns professores. Porém, ainda assim, seria preciso rever as práticas preconceituosas e os valores individuais.

No corpo docente, há alguns professores impregnados de valores portadores de discriminação e que acreditam que as diferenças culturais dificultam as relações, o que é motivado por não compreenderem a diversidade cultural do ser humano e, no ambiente específico da EE Padre Anchieta, do aluno imigrante africano negro. Assim, combater e discutir a discriminação é um desafio nessa escola para que se construam relações sociais baseadas no respeito à diversidade em um meio multicultural como este.

Podemos relacionar esta observação à posição defendida por Rodrigues *et al.* (2014b). Estes autores afirmam que os problemas étnico-raciais enfrentados com a chegada dos imigrantes na cidade de São Paulo, seja pela rede pública municipal, seja pela rede pública estadual, levam à necessidade de criar condições mínimas de trabalho conjunto para os professores, gestores e familiares dessas crianças. Além dessas condições, são fundamentais a revisão curricular e a promoção de ações pedagógicas adequadas para a inserção dos imigrantes nas comunidades locais.

Outra reunião ocorreu no dia 30/9/2016 entre os professores e a gestão, coordenada pela professora mediadora escolar e comunitária. A pauta apresentada foram os conflitos com os alunos imigrantes e entre eles. A professora mediadora escolar e comunitária apresentou o número de alunos imigrantes matriculados na escola e a preocupação com alguns relatos de alunos e professores sobre os conflitos que estavam ocorrendo na escola. Ela, como mediadora, tem como meta promover ações de convivência no processo escolar, para melhorar as relações interpessoais entre alunos, pais e professores. Isso inclui um dos objetivos do plano de gestão da escola (ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA, 2016), no qual consta a necessidade de criar ações de integração entre alunos imigrantes e não imigrantes, o que se justifica, nesse documento, pela existência na escola de uma “diversidade étnica marcante”. A professora mediadora escolar e comunitária destacou haver dificuldades na escola para trabalhar com os alunos imigrantes, com os demais alunos, com os professores e com a comunidade. Insistiu na importância de trabalhar o preconceito, a discriminação e as relações – recentemente, muito complicadas, segundo ela – entre os alunos, bem como valorizar a cultura destes. Para tal, solicitou aos professores que revissem seu planejamento diário, o conteúdo a trabalhar, a metodologia das suas aulas e as relações a ser construídas.

Após a sua fala, houve um silêncio, e, então, a professora de Sociologia pediu a palavra. Contou que os alunos imigrantes daquela unidade escolar vinham relatando em suas aulas-debate que o tratamento recebido por parte dos professores era bastante desigual. Alguns destes ignoravam qualquer tipo de agressão física e/ou moral sofrida pelos alunos imigrantes ou ignoravam as reclamações dos alunos a esse respeito, quando havia. Outros tratavam de

forma diferenciada os alunos imigrantes africanos negros e os não negros, por exemplo, quando solicitada a participação dos alunos imigrantes em geral para relatar algo sobre suas culturas de origem, ocasiões em que, muitas vezes, o africano negro não tinha espaço e cujo tempo de fala era cortado. Além disso, ela completou, os alunos comentaram que alguns professores apresentavam dificuldades de comunicação por conta do idioma. A professora de Educação Física ressaltou que, em suas aulas, eram comuns as agressões, com xingamentos e palavras ofensivas. Afirmou que faz intervenções constantes procurando dialogar com as partes, sem, no entanto, obter resultados positivos.

Tais colocações são alguns dentre os muitos indícios de que a educação no Brasil advém de um processo histórico de exclusão de determinados grupos sociais (Silvério e Vieira, 2009). Segundo Rodrigues (2014), o desconhecimento do significado da imigração implica em práticas irrefletidas que indicam um lugar menos valorizado para a permanência dos imigrantes. Vejo aqui uma constante na história do Brasil: ontem, com os africanos escravizados, e hoje, com os imigrantes africanos negros.

A professora de Arte destacou a presença do Centro de Apoio ao Imigrante (CAMI), instituição que apoia a inclusão de estrangeiros na sociedade de modo geral. Nessa escola, membros do CAMI têm participado das aulas promovendo rodas de conversa sobre as culturas dos imigrantes. A ação está apresentando resultados positivos e têm se constituído como espaço para os imigrantes se expressarem a respeito de suas culturas de origem.

Estive atenta às relações entre alunos e professores, em diferentes situações e circunstâncias, transitando pelas dependências da escola nos momentos de intervalos, trocas de aula e entrada e saída de alunos dos períodos manhã e tarde. Por meio desse exercício, outras evidências foram registradas, como as que denominei de “amizades”. Nesse sentido, procurei observar como acontecem as “amizades”, quais são os amigos que os alunos imigrantes africanos negros possuem, e quais as relações que se desenvolvem entre eles.

Os alunos imigrantes africanos negros possuem um grupo restrito de amigos. Chegam à escola com um grupo determinado ou, se chegam sozinhos, logo procuram por esse grupo. Uma vez tendo conseguido construir laços de amizade, alunos imigrantes africanos procuram sentar-se próximos aos amigos na sala de aula e, nos intervalos, estão sempre juntos a esse grupo. No intervalo, presenciei serem ignorados pelos demais alunos. Os grupos são formados por alunos imigrantes africanos negros e não imigrantes. Observei que eles falam o mesmo idioma, do seu país de origem. Os grupos não mantêm relações entre si, são núcleos de sociabilidade isolados. Segundo Sayad (2010), a adaptação do indivíduo é marcada por um processo de perda de identidade e pelo sentimento de culpa do imigrante desde que deixa seu

território de origem. Essa adaptação não é comum entre os alunos, que sofrem com problemas de reconhecimento no espaço escolar e nas relações com os outros alunos.

Esclareço que a maioria das observações ocorreu no período da manhã, mas também pude conhecer a dinâmica escolar no período da tarde. Trata-se de um ambiente bem diferente do período da manhã, principalmente porque nesse período são atendidos os alunos do Ensino Fundamental (como explicado na seção 4.2). Tais alunos são, em geral, mais agitados, tanto na sala de aula como nos intervalos. Os alunos do Ensino Médio têm aulas apenas no período da manhã, mas alguns deles se fazem presentes no espaço escolar no período da tarde, geralmente para utilizar a sala da leitura e o laboratório de informática.

Embora tenha permanecido menos tempo junto aos alunos do Ensino Fundamental, pude notar alguns indícios do tom que as relações étnico-raciais têm entre eles. Um dos indícios mais significativos é que, entre esses alunos, há uma disputa para chegar primeiro à fila para a merenda no refeitório, com certo nível de agressão física. Nessa disputa, os alunos imigrantes africanos negros são empurrados para ficarem ao final, reflexo de uma possível relação de exclusão. Assim, é possível notar que, nesse ambiente, o aluno imigrante negro também tende a ser diferenciado dos demais colegas e diminuído em relação a estes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do processo de pesquisa, configurou-se para mim que a inserção do aluno imigrante africano negro na escola pública estadual selecionada coloca a diversidade étnico-racial no centro do cotidiano escolar, mas que essa questão é experienciada de formas diversas pelos diferentes sujeitos escolares. Nas práticas docentes e pedagógicas, estão expressas – ora de forma mais consciente, ora menos – perspectivas sociais e políticas dos profissionais que as desenvolvem. O saber de cada docente advém das experiências de vida de cada um, do modo como vivenciam o currículo escolar, de sua formação acadêmica e dos valores que defendem. Conseqüentemente, não há uniformidade entre as atitudes dos membros do corpo docente entre si e com relação às atitudes da gestão em trabalhar e valorizar as diferenças culturais dos alunos imigrantes africanos negros.

A partir destas observações, podemos retomar Gomes (2002), para quem o desafio das políticas de inclusão educacional é articulá-las com os processos educativos escolares e não escolares em geral, em vez de se limitar a metodologias e técnicas de ensino específicos para os “diferentes”. Identificamos esta diversidade de práticas nos diferentes espaços e atividades observados na escola estadual objeto da pesquisa. Nota-se a preocupação da gestão e de parcela dos docentes com as questões étnico-raciais e a presença do tema no projeto pedagógico da escola, assim como na existência de projetos pedagógicos específicos. Por outro lado, há um evidente contraste simbólico entre a arquitetura da escola, com seus portões de ferro e muros, e o modo como os alunos deixam suas marcas nessa estrutura, por exemplo, por meio dos grafites. Esse contraste talvez expresse a distância entre as intenções mencionadas no projeto pedagógico da escola e as práticas desenvolvidas e os conflitos registrados.

Diante desta observação, é fundamental lembrar a observação de Dominique Julia sobre o estudo do cotidiano escolar. Para esse autor, as normas e práticas não podem ser analisadas sem que se leve em conta os alunos que são chamados a obedecer a essas normas e o corpo profissional a pôr em ação dispositivos pedagógicos encarregadas de facilitar sua aplicação, a saber, os professores que, muitas vezes, encontram diversos desafios.

Como reiterado ao longo deste trabalho, as Leis Federais nº 10.639/03 e nº 11.645/08 são conquistas para o reconhecimento da necessidade de promover uma educação para a igualdade e que combata propagação do processo discriminatório. Embora a diversidade esteja cada vez mais em pauta, é necessário aprofundar os estudos e as discussões sobre a questão étnico-racial, o conhecimento das diferentes culturas e sua valorização. Podemos dizer que esse aprofundamento é indispensável diante do processo de globalização que vivemos. A

presença dos imigrantes africanos negros no cotidiano escolar brasileiro – e, mais especificamente, paulista – dá margem a movimentos de racismo, preconceito e discriminação. Existem muitas dificuldades no contexto da escola analisada para superar esses problemas, enfim, para que as relações étnico-raciais sejam trabalhadas e compreendidas pelos atores sociais enquanto construção histórica, cultural e social, seja por conta da tradição preconceituosa da sociedade brasileira, pela falta de conhecimento e formação docente sobre a temática ou pelo problema do idioma. É premente que a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo amplie a formação docente necessária para amenizar esta situação no cotidiano escolar.

Percebe-se que há diversos fatores que permeiam a inserção de alunos imigrantes africanos negros na escola da rede pública estadual. Ela não possui uma política educacional adequada para atender o aluno imigrante, e a legislação federal pertinente não resolve o problema do atendimento à demanda de combate à intolerância, ao racismo, ao preconceito e à discriminação presentes no ambiente escolar. Na esfera do poder público estadual, mesmo com a reestruturação da pasta de Educação estadual, incluída aí a criação do Núcleo de Inclusão Educacional (NINC), as ações também são ainda insuficientes. No contexto do seu sistema estadual de ensino, não são atendidas as especificidades dos alunos imigrantes. A inclusão promovida por esse sistema se dá apenas com a garantia do acesso, a efetivação da matrícula, mas não existe um acompanhamento pedagógico para alunos e pais, tampouco formação docente específica para lidar com os processos de inclusão e para trabalhar a diversidade no ambiente escolar. Tais deficiências foram verificadas na minha observação no contexto da Escola Estadual Padre Anchieta, objeto desta pesquisa.

No cotidiano dessa escola, foi possível averiguar que os imigrantes ficam geralmente isolados, ou juntos apenas entre si, em um grupo pequeno, pouco permeável e sempre unido, seja no pátio, seja na sala de aula, onde comumente ficam ao fundo. As relações entre imigrantes e não imigrantes são mais conflituosas, principalmente quanto ao respeito, à valorização e ao significado da cultura. Lembro especialmente algumas situações aqui apresentadas, sobretudo nas aulas de Educação Física, de violência física e psicológica entre alunos não imigrantes e imigrantes.

O intercâmbio entre as diferentes nacionalidades e etnias, inclusos aí os alunos imigrantes africanos negros, de fato acontece em algumas aulas, nas quais o professor consegue dialogar, driblando até mesmo as barreiras do idioma, construir relações de amizade entre os alunos e intervir nas atitudes racistas, discriminatórias e preconceituosas.

A presença da temática no plano de gestão da escola e em alguns dos projetos

específicos compreendidos nesse documento não garante a promoção de boas relações étnico-raciais entre gestores, corpo docente e corpo discente.

No contexto da EE Padre Anchieta, outro aspecto que merece destaque, são os indícios de um processo de mudança no modo como as pessoas negras se veem, reiterando os achados de parte dos trabalhos de pesquisa que compõem as referências bibliográficas deste trabalho. No contexto aqui estudado, foi possível observar situações em que os alunos negros sentiram-se mais à vontade para se afirmar como negros, rompendo com práticas de autoembranquecimento e procurando sua legitimação no espaço escolar pelo reconhecimento de sua negritude, e não por submissão a um padrão estético ou cultural exógeno. Contudo, tais situações têm ainda um espectro limitado, ocorrem em contextos e grupos específicos no cotidiano escolar.

No âmbito do poder público municipal, pudemos verificar diferenças marcantes em relação ao poder público estadual. O município possui uma política de acolhimento ao imigrante mais ampla – embora ainda também deficitária –, com um conjunto de ações e de dispositivos legais que contribuem para a inserção do imigrante na cidade de São Paulo. Estão inclusas nessa política a formação docente para o trabalho com a diversidade e a oferta de cursos de língua portuguesa para os imigrantes. Além disso, o poder público municipal, por meio de sua Secretaria de Educação, em colaboração com outras pastas, possui uma política educacional para atender o aluno imigrante. Essa política compreende uma rede de atendimento nas áreas da saúde, social e jurídica que envolve a família e o aluno. Para o aluno, a matrícula é um direito garantido, mas a sua inserção na educação vem acompanhada do desafio de dominar o idioma, para o que a oferta de cursos de língua portuguesa é um complemento importante. Como apontado anteriormente, segundo Magalhães (2010), a maior barreira para o imigrante é o idioma. E, nesse sentido, as já referidas políticas do município de fato oferecem uma contribuição importante para a inclusão, por meio da oferta de cursos gratuitos de língua portuguesa para imigrantes. No entanto, foi possível notar que há muito pouco conhecimento dessa oferta por parte dos atores envolvidos no contexto da unidade escolar analisada.

As escolas da rede municipal de ensino contam com uma proposta pedagógica voltada para o imigrante e para a valorização da diversidade cultural, além de ser oferecida aos professores da rede municipal formação específica nessas questões. Portanto, trata-se de uma série de diferenças significativas no modo como a inclusão do imigrante e a diversidade cultural são tratadas pelas políticas públicas municipais e estaduais. Pudemos notar, também em relação a essas políticas, o desconhecimento por parte de professores e de alunos. Esse desconhecimento ficou patente nos diálogos com professores e coordenadores, nas ATPCs e

demais atividades cotidianas do corpo profissional da escola presenciadas, assim como em certos debates com os alunos. No contexto da EE Padre Anchieta, não se evidenciou a participação dos atores envolvidos no cotidiano escolar em atividades ligadas a essa política municipal, nem mesmo qualquer conhecimento de tais atividades. Em suma, parece não haver qualquer diálogo entre as políticas de inclusão – e, mais especificamente, de inclusão educacional – municipais e estaduais.

Por fim, podemos destacar que o silêncio de parte significativa dos professores e alunos sobre a inclusão dos imigrantes africanos negros e sobre a diversidade cultural parece exprimir sua posição de que entendem a diferença como desigualdade e os negros como sinônimo de desigual e inferior. Em contrapartida, a escola é uma instituição social que deveria não somente considerar a todos como iguais, como dispõe a Constituição Federal Brasileira, mas sim ir além e garantir a *igualdade de oportunidades* para todos. A escola deve garantir a diversidade étnica, construir caminhos para reconhecer, respeitar e valorizar o outro. Mas o discurso incessantemente repetido parece não fazer eco nas práticas cotidianas. A mentalidade se constrói na longa duração.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Lei Federal nº 6.815/80** (Estatuto do Estrangeiro). 19 ago. 1980.
- BRASIL. **Lei Federal nº 8.069/90** (Estatuto da Criança e do Adolescente). Brasília, 13 jul. 1990.
- BRASIL. **Lei Federal nº 9.394/96** (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). 20 dez. 1996.
- BRASIL. **Lei Federal nº 10.639/03**. 9 jan. 2003.
- BRASIL. **Lei Federal nº 11.645/08**. 10 mar. 2008.
- CAMARGO, Rosana Maria. **Diversidade étnico-cultural no currículo: Ações para formação de professores realizadas por dois Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros paulistas (2003-2013)**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Editora Contexto, 2003.
- CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADE. **Prêmio Educar para a Igualdade Racial e de Gênero**. [s.d.]. Disponível em: <<http://pe.ceert.org.br/>>. Acesso em: 30 out. 2016.
- COORDENADORIA DE POLÍTICAS PARA MIGRANTES; PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO. **Ações da CPMig 2013-2016**. 2016. Disponível em: <http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/programas_e_projetos/index.php?p=156229>. Acesso em: 30 out. 2016.
- CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação CEE Nº 16/97**. São Paulo, 1997.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo étnico e multiculturalismo: racismos e antirracismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.
- ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA. **Plano de Gestão 2016**. São Paulo: Escola Estadual Padre Anchieta, 2016. Documento eletrônico de acesso restrito.
- FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, Florianópolis, v. 23, p. 16-23. 2003.
- FRAGO, Antonio Viñao. **Sistemas educativos, culturais e escolares y reformas**. Madrid: Ediciones Morata SL, 2006.
- FREIRE, P. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Unesp, 2000.
- GALLO, Sívlio; SOUZA, Regina Maria de. **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. São Paulo: Alínea, 2004.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL); SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO E DIVERSIDADE. **Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

_____. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109. 2012.

_____. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 21, p. 40-51. 2002.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e. O desafio da diversidade. In: _____ (org.). **Experiências étnico-culturais para formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 13-33.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Decreto nº 52.630**, de 16/01/2008. São Paulo, 16 jan. 2008.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Revista Ciências e Cultura**, São Paulo, v. 59, n. 2, abr.-jun. 2007.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação**. Belo Horizonte, Editora Autêntica, 2005. (Coleção Cultura negra e identidade).

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 8. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

IANNI, Octavio, **Capitalismo, violência e terrorismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA; SECRETARIA DE POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (SEPPIR). **Situação social da população negra por estado**. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2014.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, p. 9-44. 2001.

MAGALHÃES, Giovanna Modé. **Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, Salvador, v. 34, p. 105-129. 2006.

MARTINS, José de Souza. Por uma pedagogia dos inocentes. **Tempo Social**, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 21-30, nov. 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (BRASIL). **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: Ministério da Educação, 2004.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Edusp, 1996.

PAIVA, Odair da Cruz. **Histórias da (i)migração**. Imigrantes e migrantes em São Paulo entre o final do século XIX e o início do século XXI. São Paulo: Arquivo Público do Estado de São Paulo, 2013.

RIBEIRO, Estela. **Consciência Negra – relações e posicionamento de estudantes de uma escola de Guarulhos**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

RODRIGUES, Ester Fátima V. **Imigrantes africanos no Brasil contemporâneo: fluxos e refluxos da diáspora**. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2014.

RODRIGUES, Leda Maria Oliveira *et al.* **Imigração recente e educação, o caso do estado de São Paulo e sua metrópole. XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais Populares (ABEP)**, São Pedro (SP), 24-28 nov. 2014.

_____. **Migração contemporânea e educação. Cadernos CERU**, série 2, v. 25, n. 1, jun. 2014.

RODRIGUES, Tatiana Cosentino; CRUZ, Ana Cristina Juvenal. **Brasil-África: histórias cruzadas**. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; MATTIOLI, Érica Aparecida Kawakami; MADEIRA, Thais Fernanda Leite (org.). **Relações étnico-raciais: um percurso para educadores**. São Carlos: EdUFSCar, 2012, v. 1.

SANTOS, Joel Rufino. **O que é o racismo?** São Paulo: Editora Brasiliense, 2005.

SAYAD, Abdelmalek. **A imigração ou os paradoxos da alteridade**. São Paulo: Edusp, 1998.

_____. **La doble ausência**. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado. Barcelona: Antropos, 2010.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO. **A Nova Estrutura Administrativa da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Por uma Gestão de Resultado com o Foco no Desempenho do Aluno. São Paulo: Imprensa Oficial, 2013.

_____. **Estrutura e Funcionamento da Secretaria de Estado da Educação**. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2011. Documento eletrônico de acesso restrito.

_____. **RESOLUÇÃO SE Nº 10, DE 2 DE FEVEREIRO DE 1995**, São Paulo, 2 fev. 1995.

_____. **RESOLUÇÃO SE Nº 62, DE 6 DE JUNHO DE 2012**, São Paulo, 6 jun. 2012.

_____. **RESOLUÇÃO SE Nº 109, DE 13 DE OUTUBRO DE 2003**, São Paulo, 13 out. 2003.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; CENTRO DE INFORMAÇÃO DE MONITORAMENTO DO ALUNO. **Base de dados do Sistema de Cadastro de Alunos**. [s.d.]. Acesso restrito. Acesso em: 20 ago. 2011.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO; COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Boletim semanal CGEB**, ano 4, n. 136, 5 abr. 2016.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO *et al.* Comunicado. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, São Paulo, 8 jul. 2009.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África – Século XVI ao Século XX**. Brasília: UNESCO; MEC; UFSC, 2013.

SILVÉRIO, Valter Roberto; VIEIRA, Paulo Alberto dos Santos, Tempos Presentes. Políticas contra as desigualdades étnico-raciais na educação brasileira: As leis 10.639/03 e 11645/08. In: **Simpósio o Estado e as Políticas Educacionais no Tempo Presente**, Uberlândia, Universidade Federal de Uberlândia, 2009.

TOURAINÉ, Alain. **Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes**. Petrópolis: Vozes, 1998.

WALDMAN, Tatiana C. **O acesso à educação escolar de imigrantes em São Paulo: a trajetória de um direito**. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

ANEXOS

ANEXO A – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA (ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA, 2016)

[...]

10 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo.

Betini. Geraldo Antônio, in:

A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Ao se pensar na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a instituição Escola sempre representou para as sociedades, podemos compreender a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, e na importância do contexto social e das relações estabelecidas, para a formação do aprendiz para a cidadania. Ao partirmos dessa premissa surge assim a necessidade de as escolas construírem seus Projetos Político-Pedagógicos. Apesar de se constituir enquanto exigência normativa, o Projeto Político-Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico, político, que visa, sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar. De acordo com Betini, “o projeto político-pedagógico mostra a visão macro do que a instituição escola pretende ou idealiza fazer, seus objetivos, metas e estratégias, tanto no que se refere às atividades pedagógicas, como às funções administrativas”. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é então expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação- reflexão.” (2005, p. 38).

Ao construirmos nosso Projeto Político-Pedagógico levamos em conta a realidade

que circunda a Escola e as famílias de nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos mesmos afeta a sua vida escolar, e os dados levantados devem contribuir para orientar todo o organismo escolar para os fins de tratar tais indícios com a devida relevância, transformando-os em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem.

Optamos também por salientar a historicidade da Escola Estadual Padre Anchieta e o valor histórico-cultural que ela construiu e ainda representa na vida dos cidadãos da comunidade do bairro do Brás na cidade de São Paulo. Dentro desta esfera ela é sem dúvida, um forte elemento da identidade local.

Conforme podemos constatar no Plano de Gestão Quadrienal 2016-2019 – foram analisadas e registradas as atuais condições físicas e os recursos humanos disponíveis para a efetivação do Projeto, como também as metas e planejamentos. Foram também analisados os últimos resultados de todos os anos de ensino, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática, quer nas avaliações internas, quer nas provas externas, de modo a orientar nosso plano de ação visando a melhoria significativa nos resultados de aprendizagem e a busca pela excelência no ensino.

De acordo com todos os nossos encontros, discussões e pontos em comum, e ainda pensando na gama de formações acadêmicas, pessoais e sociais de cada membro que contribuiu para a construção de nosso Projeto, buscamos criar um clima escolar que priorize a tolerância, a prática da cidadania no cotidiano escolar, além da alta expectativa de aprendizagem dos alunos, pois acreditamos que todos podem aprender e que todos somos iguais nas diferenças, por isso precisamos de tratamentos pedagógicos específicos, bem planejados e acompanhados. O resultado dessa perspectiva pode e deve ser acompanhado por avaliações processuais e de resultado, notadamente transformadas.

AS BASES LEGAIS

A LDB (Lei nº 9394/96), em seu art.12 & I, art. 13 & I e no art. 14 & I e II, estabelece orientação legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. A legislação define normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios estabelecidos pelo art.14:

I. participação dos profissionais de educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares

equivalentes.

A participação dos professores, alunos e da comunidade na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no grupo gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar.

O Projeto Político Pedagógico da Escola Estadual Padre Anchieta apresenta nossa proposta educacional, tendo em vista os objetivos, as metas, o diagnóstico e a visão de futuro. Nosso fazer pedagógico fundamenta-se em valores, conhecimentos científico-tecnológicos e teorias do pensamento que enfatizam a formação integral do aluno. A humanização do saber, a ética, a valorização das pessoas, a justiça e a verdade sustentam a nossa prática e perpassam nossas atitudes.

O aluno, com seu potencial e suas necessidades é a razão do nosso trabalho, e com ele desejamos construir a mudança, assumindo o compromisso de educar juntos. Na construção dessa proposta constata-se a elaboração conjunta, a preocupação com o processo educativo, visando:

- O dinamismo da realidade cotidiana.
- A produção conjunta e a socialização do saber situado no tempo e no espaço.
- O respeito ao direito fundamental das pessoas em relação às suas crenças religiosas, sua orientação de gênero, sua etnia.
- O desenvolvimento do senso crítico e pensamento reflexivo tomando por base o Protagonismo Juvenil.
- O incentivo e o respeito à diversidade cultural em seu sentido amplo.

Se quisermos construir uma sociedade mais humana, justa, livre, participativa e feliz devemos olhar para a atualidade com consciência, responsabilidade e comprometimento, inserindo nossa escola neste contexto. Para isto, apontamos a direção que devemos tomar, levando em conta a situação da sociedade da qual fazemos parte, focados nos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e ambientais.

O mundo contemporâneo vem oportunizando mudanças constantes no modo ser e estar dos sujeitos, fazendo com que a crise e a reflexão sejam constantes na atualidade. A

globalização, a mídia, a informação e a tecnologia contribuem para que as relações humanas se transformem, surgindo conflitos que levam a mudanças no comportamento humano que alteram desde o modo de ver o outro até a maneira de interagir com o meio social e ambiente. A globalização surgiu na década de 1980. Favoreceu a interdependência entre a população mundial, permeada por relações de poder. Tal fato pode provocar um abalo nas relações entre a minoria favorecida por este processo e a grande maioria que se sente a margem deste movimento. (DELORS, 2001.) A mídia tem sua parcela de responsabilidade na geração de conflitos, uma vez que produz, reproduz e/ou dinamiza certos valores, crenças, sentimentos, preconceitos que circulam na sociedade. A tecnologia transformou o mundo do trabalho, as indústrias e hábitos nas relações humanas, trazendo conflito em todas as áreas sociais. A informação na atualidade se desloca, envelhece e morre com uma velocidade assustadora, fazendo com que o conhecimento tenha que ser realimentado constantemente. Neste contexto situamos a escola, com a árdua missão de orientar nossos alunos na busca do entendimento de sua realidade e conscientes da necessidade de sua ação frente aos problemas apresentados, posicionando-se como sujeitos da história capazes de interagir com o meio, respeitando as diferenças e convivendo com os conflitos. Faz-se necessário que a proposta pedagógica considere o educando como protagonista do ensino e parta da realidade vivida, dando abertura para a discussão, trazendo reflexão e novas possibilidades de pensar o mundo, considerando como base da aprendizagem o próprio conhecimento, o bom relacionamento consigo, com o outro e com o mundo. Sendo assim, a forma de organização dos conteúdos que vem ao encontro desta perspectiva são fio condutor da educação uma vez que o aluno seja capaz de traduzir seus interesses e motivações.

Os conteúdos devem ser significativos e vir ao encontro das necessidades da contemporaneidade. Questões de gênero, de religião e de etnia precisam ser abordadas na escola, pois, é nesse espaço que desembocam os conflitos sociais, não esquecendo ainda, de temas como o culto ao corpo, a crise ambiental e ecológica, o consumismo, as diferenças, a inclusão, a globalização, etc. Não basta, nos dias de hoje, somente oferecer aos discentes certos saberes específicos dos diversos campos do conhecimento. Cabe à escola instrumentalizá-los para viver de maneira harmônica. Assim, o ensino deve organizar-se a partir de quatro aprendizagens: *aprender a conhecer*, adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros nas atividades humanas e *aprender a ser*, que integra as três anteriores (DELORS, 2001).

A metodologia deve privilegiar o desenvolvimento de habilidades que levem ao

hábito da pesquisa, a busca da informação, bem como a sua avaliação, contribuindo para a construção da autonomia dos educandos. A avaliação é um processo que implica uma reflexão crítica sobre a prática, com o objetivo de perceber seus avanços, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre que atitude tomar para superar os obstáculos. Assim, ela é considerada como um instrumento que norteia a prática docente.

A avaliação deve ainda ser participativa e contínua, privilegiando aspectos qualitativos presentes na construção do conhecimento, buscando a formação integral do aluno, sempre centrada no processo de ensino/aprendizagem e tendo convicção de que é singular, sendo praticamente impossível estabelecer propostas mais amplas.

O professor deve ser comprometido com a concepção de educação que acredita na necessidade da construção do conhecimento a partir de uma visão interdisciplinar. Para tanto são apontadas algumas características pessoais ao profissional da educação como: tolerância, humildade, amor, afeto, cumplicidade. O educador deve ter consciência de que sua postura colabora para construção da identidade dos educandos, o que será demonstrado por meio de atitudes.

O perfil de professor da contemporaneidade deve apontar as qualidades de pesquisador e reflexivo que através da pesquisa-ação e comprometido com a formação continuada busca superar os obstáculos que surgem durante o processo ensino e aprendizagem.

Permeando todos os aspectos colocados referentes ao ato docente, destaca-se a ética que é fundamental para o exercício do magistério.

O aluno compatível com a proposta pedagógica sugerida deve ser considerado como um ser original e único. Um ser de relações, contextualizado que está no mundo e com o mundo. Um ser visto e compreendido integralmente, sujeito que constrói seu conhecimento, comprometido com a busca da informação, com a construção da sua autonomia, sem medo de ousar, através da interação com o mundo e com os outros. Cabe lembrar que a importância do processo de desconstrução do conhecimento ocorre em um ambiente onde todos os seus atores sintam-se acolhidos. A instituição deve ter sua proposta consolidada no cotidiano da escola, deixando transparecer, em todos os momentos, sua identidade.

PROPOSTA DE TRABALHO COM OS PAIS

Família e escola se complementam na tarefa de formação do aluno. Nessa parceria, pais, alunos, educadores devem ter consciência de que cada um tem um âmbito de ação e responsabilidade próprias, fundamental para obter resultados positivos, o respeito ao lugar que

cada um ocupa.

O projeto pedagógico prioriza o diálogo com as famílias, buscando acolher e respeitar as diferentes culturas e estruturas familiares sem, contudo, perder de vista seus princípios educativos. A participação ativa dos pais e responsáveis, acompanhando e incentivando seus filhos nos estudos, revelando sua confiança no projeto educacional, na história e nos profissionais dessa instituição, é elemento preponderante para o êxito da aprendizagem do aluno.

Nessa proposta de ação colaborativa e democrática, a escola oferece espaços de interlocução com as famílias dentre os quais: reuniões de pais, mestres e alunos de diferentes formatos; eventos programados com profissionais renomados discutindo temas de interesse da família da escola; atividades culturais e eventos temáticos, orientação aos pais e/ou responsáveis sobre excesso de faltas, à luz da legislação vigente. Responsabilidade social também é um caminho de construção de vínculo e identidade com os princípios da Escola Estadual Padre Anchieta.

OBJETIVOS GERAIS

A E.E. Padre Anchieta fundamentada nos princípios da universalização de igualdade de acesso, permanência e sucesso, da obrigatoriedade da Educação Básica e da gratuidade escolar objetiva sua ação educativa:

- Proporcionar ao educando um saber qualificado tendo em vista a ampliação de suas habilidades, potencialidades e de sua trajetória estudantil e social.
- Dinamizar técnicas do trabalho pedagógico de forma a construir cidadãos bem informados e competentes.
- Identificar normas e processos que intensificam ou dificultam o exercício cotidiano da democracia na escola, analisando o desenvolvimento de alunos, pais, professores e funcionários nos momentos de tomadas de decisão em busca de um bem comum.

METODOLOGIA DO ENSINO

O trabalho pedagógico na E.E. Padre Anchieta parte de uma concepção humanista de educação, tendo como base os PCNs e a fundamentação teórica de alguns pensadores.

Jean Piaget em “*As Leis do Equilíbrio*”, diz que para a aprendizagem acontecer é preciso o desequilíbrio, algumas incertezas, para assimilar novas informações, formulando hipóteses sobre elas e surgirá, então, a acomodação e o reequilíbrio.

Vygotsky, diz que a construção do conhecimento se dá de acordo com o seu ambiente histórico e social, um ir e vir constante do nível real (autonomia) para o nível de conhecimento potencial (possibilidade).

Ausubel acredita que, quando o aluno coloca significado no que aprende, ou seja, faz a relação da teoria com o mundo real, então, acontece a assimilação dos conteúdos.

Uma concepção de metodologia que considere e respeite o fazer humano deve ter a característica da construção e transformação contínua, procurando permanente evolução.

Tal fazer não tem receitas prontas ou se constitui em um método. Partindo da pluralidade e diversidade da essência humana, desafiá-la, questioná-la, ampliá-la não podem ser ações únicas; devem ser inspiradas por princípios claros e adaptadas a cada indivíduo e situação com engenho e arte.

Na prática escolar são as reflexões metodológicas fundadas nas concepções de homem, mundo, sociedade e educação, num diálogo vivo, questionador, que dimensiona o conhecimento histórico das experiências sociais, contextualizam o ser como humano e a sociedade como espaço vivencial.

Portanto, essa Unidade Escolar deve ser:

Questionadora: na medida em que apresenta as contradições básicas da vida com problemas que desafiam as pessoas nela envolvidas.

Integradora: na medida em que possibilita às pessoas captarem o desafio e relacionarem com todas as dimensões da vida.

Crítica: na medida em que oportuniza a busca das causas dos problemas existenciais, sociais e políticos.

Impulsionadora da ação: na medida em que, ao responderem os desafios, as pessoas sintam-se comprometidas no processo de transformação de sua realidade.

Dialógica: na medida em que elas são chamadas a conhecer, a elaborar o seu conhecimento, quando se encontram em autêntica comunicação com outras pessoas.

Criativa: na medida em que oferece a elas a possibilidade de construir seu saber, partilhando suas experiências, inventando e reinventando seu mundo, criando sua cultura e forjando seu destino como seres históricos.

Permanente: na medida em que, considerando os alunos como seres inacabados, numa realidade igualmente inacabada, dá-lhes a chance de refazerem, na ação-reflexão,

constantemente, tendo em vista sua plena libertação, em busca do saber.

ESTRATÉGIAS

- Promover e desenvolver práticas esportivas, artísticas e culturais.
- Concentrar esforços nas disciplinas e séries que apresentam índices mais baixos de rendimento.
- Atentar, a partir do Pano de Combate à Evasão Escolar elaborado para/pela nossa escola, não somente para a melhoria do fluxo, mas, sobretudo diminuir a processo de exclusão do discente na sociedade a qual está inserido.
- Estimular a participação no processo ensino-aprendizagem.

AVALIAÇÃO

“O importante não ‘é fazer como se’ cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender”. (Perrenoud, p. 165, 1999)

Na E.E. Padre Anchieta a avaliação é considerada um processo dinâmico e contínuo, inclui tanto a avaliação da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos como a avaliação permanente do ensino oferecido a eles.

A avaliação da aprendizagem é resultante da observação, coleta de dados, registros, reflexão e análise sobre o desempenho dos alunos nos períodos demarcados pela escola e ao longo do ano escolar. Para essa avaliação são considerados a apropriação de conhecimentos, o domínio de habilidades e competências e atitudes previstas em cada série.

A avaliação, parte integrante do processo ensino-aprendizagem, será, portanto, contínua, cumulativa e considerará no desempenho do aluno, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, a fim de proporcionar aos seus alunos:

- Continuidade de aprendizagem na construção do seu conhecimento.
- Condições de prosseguimento de seus estudos em nível mais elevado.
- Contribuição para a integração definitiva do educando na prática da cidadania.

A E.E. Padre Anchieta adota os seguintes critérios:

- **AVALIAÇÃO DIVERSIFICADA:** Esse processo pode ser composto por exercícios procedimentais, trabalhos individuais ou em grupo, coleta de dados, apresentações orais ou escritas, provas parciais, estudos comparados, síntese de leituras etc. Tais instrumentos de avaliação deverão ser aplicados pelo professor ao longo do período com a finalidade de compor a média bimestral, ficando a seu critério as datas de aplicação dessas avaliações.
- **AVALIAÇÃO SISTEMATIZADA:** Tem como objetivo avaliar os conceitos básicos apresentados nos planos de disciplinas e deverá ser aplicada ao aluno individualmente. É um instrumento abrangente, acumulativo e integrador.

O PROCESSO DE RECUPERAÇÃO

Ao aluno com baixo rendimento escolar diagnosticado durante cada bimestre letivo serão oferecidos estudos de recuperação paralela, sem limite de componente curricular.

Os estudos de recuperação paralela constituir-se-ão de orientação contínua de estudos, com criação de novas e diversificadas situações de aprendizagem, programadas em função do diagnóstico de dificuldades no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, mediante:

1. atuação permanente do professor em sala de aula e/ou pelo desencadeamento de ações pedagógicas suplementares para turmas com dificuldades comuns ou individualmente.
2. Ação conjugada de vários professores e da equipe técnico-pedagógica, no enfrentamento de problemas no(s) componente(s) curricular(es) considerados.
3. Identificação dos conteúdos programáticos em que o aluno esteja apresentando dificuldades de aprendizagem.
4. Caracterização das dificuldades apresentadas pelo aluno e suas possíveis causas.
5. A seleção de estratégias e recursos didáticos para o desenvolvimento desses estudos de recuperação.

Os estudos de recuperação desenvolver-se-ão na seguinte conformidade:

- de modo contínuo, realizados sistematicamente, na própria sala de aula, pelo professor do componente curricular.

- Com trabalhos dirigidos sob a responsabilidade do professor.

São estes os princípios que norteiam o processo pedagógico:

1. Nenhum aluno está promovido ou retido antes que conclua o processo pedagógico até o final, analisado pelo Conselho de Classe.
2. Os alunos têm direito a participar do processo de recuperação em todos os componentes curriculares.
3. Cabe ao Conselho de Classe ratificar a retenção, sinalizar a promoção e a recuperação.
4. Só estará aprovado o aluno que obtiver a nota mínima 5,0 em todos os componentes curriculares nos quatro bimestres ou promovido pelo Conselho de Classe em conformidade com o Regimento Escolar desta Unidade Escolar.

POLÍTICAS E AÇÕES EM NÍVEL PEDAGÓGICO, NÍVEL SOCIAL, NÍVEL ADMINISTRATIVO

NÍVEL	POLÍTICA	AÇÕES
NÍVEL PEDAGÓGICO	I. Que a nossa prática educacional viabilize troca de ideias, construção de metas, comprometimento, debates, estudos, priorizando o ensino de qualidade.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Promover encontros e reuniões de estudos aprofundando a pesquisa e as estratégias previstas. 2. Estabelecer relações entre o contexto social e o currículo escolar, ressignificando o Ensino. 3. Participar de congressos, seminários, oficinas, propiciando a formação continuada ao corpo docente.
	II. Que o processo de ensino e aprendizagem seja dinâmico, oferecendo aulas significativas, pesquisa científica e tecnológica nas áreas do conhecimento e do mercado de trabalho, preocupando-se com a formação do aluno, respeitando as diferenças individuais, crenças religiosas e a realidade	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorizar a cultura e a arte, incentivando a participação no Grêmio Estudantil, em eventos, grupos de teatro, realizando pinturas em telas, muros, releitura de obras nas atividades artísticas. 2. Estimular a prática de esportes, oportunizando e valorizando a socialização, a saúde física e mental e a conduta ética em sociedade. 3. Preocupar-se em atualizar o acervo bibliográfico, adquirindo livros e materiais específicos. 4. Oportunizar estudos grupais e individuais, intensificando os momentos de contato e expressão oral, relacionamento e respeito às regras.

NÍVEL	POLÍTICA	AÇÕES
	social.	5. Indicar leituras, filmes, eventos culturais e desportivos, enriquecendo o currículo escolar do aluno.
NÍVEL SOCIAL	I. Que a presença da Comunidade Escolar, especialmente os pais com os filhos, auxiliem no alcance dos objetivos educacionais e nas mudanças que enriquecem o trabalho na Instituição.	<p>1. Propiciar a formação de grupos de estudo de professores e familiares, assessorados de profissionais especializados, para conceituar e diferenciar alunos com necessidades especiais e comportamentais, planejando procedimentos e trocando experiências para que haja acolhida e aceitação na sala de aula e no ambiente escolar.</p> <p>2. Integrar pais e alunos em atividades extracurriculares proporcionando momentos divertidos entre as famílias e a escola;</p> <p>3. Aprimorar a sala de recursos e disponibilizar uma pessoa especializada para assessorar no atendimento ao aluno, em turno contrário.</p> <p>4. Desenvolver uma consciência solidária na Comunidade Escolar, envolvendo a APM, grupo de pais e toda a comunidade em projetos de cunho social.</p>
	II. Que a escola reforce sua função social, planejando e executando ações que estimulem a integração da comunidade educativa e sua efetiva participação, auxiliando o professor e o filho, interagindo como responsável e comprometido com a educação.	<p>1. Realizar estudos, encontros para informarem-se sobre temas, assuntos e dados que orientem sobre o relacionamento entre pais e filhos, limites, educação profissional.</p> <p>2. Estabelecer e colocar em práticas normas e regras de convivência na sala de aula e em toda U.E., realizando a leitura nos contratos e agendas e no ECA.</p> <p>3. Divulgar eventos e atividades culturais do Município, destacando aqueles em que a escola se fará presente.</p>
NÍVEL ADMINISTRATIVO	I. Que na organização escolar, as tarefas sejam realizadas como parte de um todo, orientadas por processos que contribuam efetivamente no gerenciamento escolar.	<p>1. Dar continuidade ao atendimento ético nas questões familiares.</p> <p>2. Organizar encontros de alunos representantes com os professores conselheiros de cada turma e o Grêmio Estudantil.</p>

NÍVEL	POLÍTICA	AÇÕES
	II. Que na organização escolar, os investimentos de cada setor e do todo da Instituição sejam previstos ao final de cada ano, para favorecer a atualização e a adequação dos ambientes ao ensino e aprendizagem qualificada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Organizar o ano letivo, construindo o calendário escolar, atendendo às exigências legais e da instituição e a diversidade do Currículo Oficial do Estado de São Paulo. 2. Manter os pais informados da situação de inadimplência, através de contatos telefônicos ou comunicados por escrito. 3. Informar a comunidade escolar dos recursos e destino dos mesmos. 4. Comunicar aos pais, alunos e toda a comunidade as melhorias realizadas em cada recesso escolar.
	III. Que a organização de cada setor e serviço contribua para a globalização das ações educacionais e sua realização integrada.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Planejar as atividades anuais de cada setor e serviço, através da construção do plano de ação. 2. Promover encontros sistemáticos com os setores da escola em vista de uma maior integração com o todo.

Referências Bibliográficas

- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.
- BETINI, Geraldo Antônio. **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola**. Educação - Rev. Ped. - UNIPINHAL – Esp. Sto. do Pinhal – SP, v.01, n. 03, jan./dez. 2005.
- Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 24 dez. 1996.
- BRASIL, Ministério de Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília:MEC,1999.
- DELORS, Jacques (Coord.). **Os quatro pilares da educação**. In: **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 89-102.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2005.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e Epistemologia: Por uma Teoria do Conhecimento**. Rio de Janeiro: Forense, 1978. 159p.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: Uma Construção Coletiva**. 14ª edição Papyrus, 2002.

_____ (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23. ed. Campinas:Papirus, 1998.

VYGOTSKY, L.S.**A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.168p.

ZABALA. Antoni. **Enfoque Globalizador e Pensamento Complexo: uma proposta para o currículo escolar**.Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre. RS: ARTMED, 2002.

_____. **A Prática Educativa: como ensinar**.Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre. RS: ARTMED, 1998.

**ANEXO B – PROJETOS PERTINENTES À INSERÇÃO DO ALUNO IMIGRANTE
AFRICANO NEGRO DA ESCOLA ESTADUAL PADRE ANCHIETA (ESCOLA
ESTADUAL PADRE ANCHIETA, 2016)**

[...]

[...] Projeto II: Bullying: Brincadeira que Fere

[...]

A principal justificativa para se criar um projeto para prevenir ou combater o bullying nas escolas é que percebe-se diariamente práticas agressivas, intencionais e repetitivas, adotadas por alunos ou grupos contra um ou mais colegas, causando angústia e sofrimento.

[...]

Evitar qualquer tipo de agressão física ou moral entre pares que ocorre repetidas vezes na escola. Evitar que o aluno seja vítima de agressão física e verbal. Agir preventivamente contra o bullying. Para que esses objetivos específicos se tornem uma realidade na escola é preciso diagnosticar e implantar ações de redução ao comportamento agressivo, intimidante e discriminatório causador de desequilíbrio na relação de poder entre os estudantes.

[...]

[...] PROJETO INTERDISCIPLINAR - COMBATE AO RACISMO/2016

[...]

O racismo é a discriminação social que tem por base um conjunto de julgamentos pré-concebidos que avaliam as pessoas de acordo com suas características físicas, em especial a cor da pele. Baseada na preconceituosa ideia de superioridade de certas etnias, tal forma de segregação está impregnada na sociedade brasileira e acontece nas mais diversas situações.

O projeto tem como meta ampliar a discussão que privilegia a igualdade racial a partir do conhecimento da aprovação da Lei 10.639/2003 que torna obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira em todas as escolas de Ensino Fundamental e Médio. [...]

[...]

PROJETO INTERDISCIPLINAR DA DIVERSIDADE CULTURAL BRASILEIRA

[...]

Segundo os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais - o desafio da Pluralidade Cultural é respeitar os diferentes grupos e culturas que compõem o mosaico étnico brasileiro e mundial, incentivando o convívio dos diversos grupos e fazer dessa característica um fator de enriquecimento cultural. Com ela propomos respeitar as diferenças e, ao mesmo tempo, valorizar a própria identidade cultural e regional. Sobretudo, esse projeto justifica-se por lutar por um mundo em que o respeito às diferenças seja a base de uma visão de mundo cada vez mais rica para todos nós. Essas são as questões mais importantes que o século XXI suscita e sobre a qual cada um de nós pode e deve refletir. Sendo assim, cabe à escola incentivar o respeito mútuo e a valorização da diversidade cultural existente em nosso país, somente por meio de uma educação inclusiva e que demonstre a importância das diferenças que formamos cidadãos capazes de fazer parte de uma sociedade mais justa e humana.

É com esse propósito que pensamos neste projeto, possibilitando ao aluno uma leitura de mundo, levando-o a reconhecer o que é pertencente ao seu ambiente cultural e o que é externo. A partir disso, torna-se possível o processo de identidade coletiva, base para a pretensão cultural, o que não significa uma estagnação, mas sim um processo de transformação consciente do ambiente escolar/cultural, inclusive capaz de respeitar e conviver com diferenças.

3 – OBJETIVOS

3.1 - OBJETIVO GERAL:

- Possibilitar o desenvolvimento de valores básicos para a consciência étnico-racial no meio escolar, para que respeitem o outro e a si mesmo, e para que compreendam e valorizem a diversidade sociocultural e a convivência, livre de conflitos.

3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Produzir conhecimentos, atitudes, posturas e valores que eduquem crianças quanto à diversidade étnico-racial.
- Compreender que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos e possuem cultura e histórias próprias.
- Respeitar pessoas negras, brancas, mestiças e assumir atitudes de superação

de conflitos gerados no convívio escolar e, posteriormente fora dele.

- Compreender e conhecer a cultura brasileira e sua importância na formação do povo brasileiro no contexto latino americano e do Humanismo.
- Conhecer e respeitar os diferentes costumes e tradições no território brasileiro e das culturas que se somam ao nosso ambiente escolar: culturas brasileira, boliviana, africana, coreana, peruana, argentina, etc.
- Desconstruir visão de mundo limitadora em relação ao olhar de pena para um de igualdade e normalidade quando do perigo de se conhecer uma única versão da história do outro.

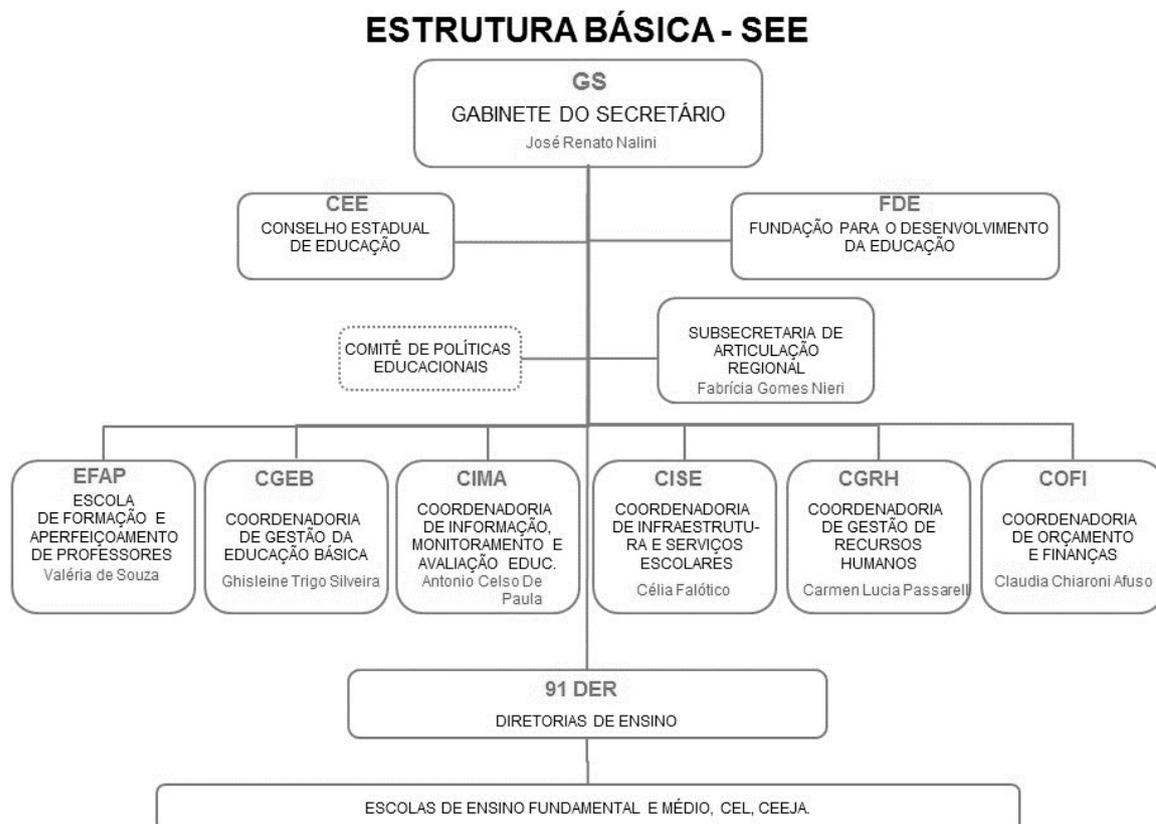
[...]

[...] Projeto Integração e Aprender a Conviver

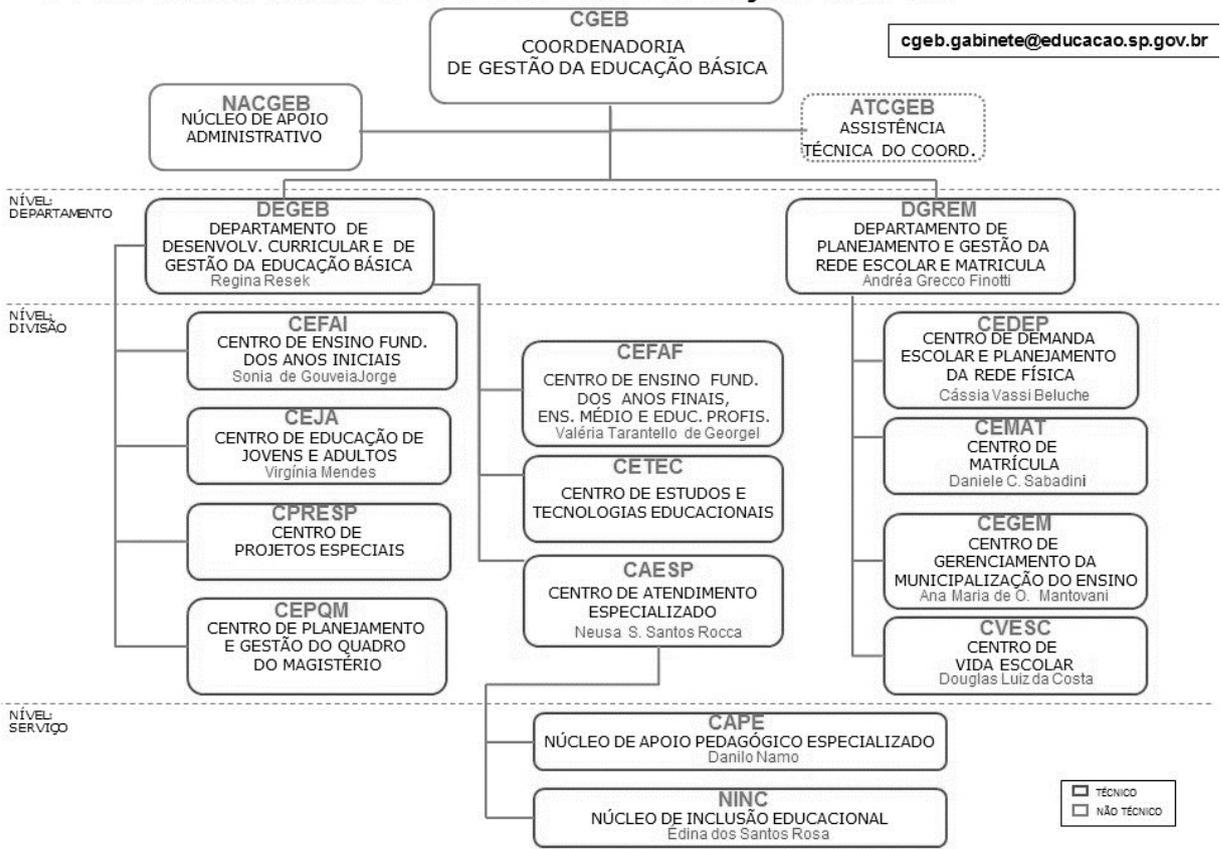
Outro parceiro que tem se estabelecido em nossas relações é o CAMI – Centro de Apoio ao Imigrante. É uma instituição que apoia todas as formas a inclusão de estrangeiros na sociedade de modo geral. Nessa U.E. eles têm frequentado nossas reuniões ordinariamente programada (Pais e Mestres, HTPCs, Roda de Conversa, etc.). Paulatinamente, temos construído coletivamente o projeto de “Integração e Aprender a Conviver” – conforme projeto anexado ao item 8.2 desse documento.

[...]

ANEXO C – ORGANOGRAMA DA SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2011)



COORDENADORIA DE GESTÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA



**ANEXO D – NORMATIVAS PERTINENTES ÀS CLASSES VINCULADAS DA
FUNDAÇÃO CASA**

**Decreto do Governo do Estado de São Paulo nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008
(GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2008)**

Dispõe sobre Módulo de Pessoal das Unidades Escolares da Secretaria de Educação e dá providências correlatas

JOSÉ SERRA, Governador do Estado de São Paulo, no uso de suas atribuições legais,

Considerando as disposições da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, que instituiu o Estatuto dos Funcionários Públicos Cíveis do Estado de São Paulo e da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978, que instituiu o Sistema de Administração de Pessoal relativo aos funcionários públicos civis e servidores da Administração Centralizada e das Autarquias do Estado;

Considerando o disposto na Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985, na Lei Complementar nº 836, de 30 de dezembro de 1997, que estruturaram e organizaram o Magistério Público, da Secretaria da Educação de São Paulo;

Considerando as disposições da Lei nº 7.698, de 10 de janeiro de 1992, que criou na Secretaria de Educação o Quadro de Apoio Escolar, bem como da Lei Complementar nº 888, de 28 de dezembro de 2000, que instituiu Plano de Carreira, Vencimentos e Salários para os integrantes do Quadro de Apoio Escolar da Secretaria da Educação; e

Considerando que para as atividades de natureza acessória, instrumental ou complementar, que não são próprias ou exclusivas do Estado, observado o disposto no artigo 37, inciso XXI, da Constituição Federal, é lícita a contratação de prestação de serviços,

Decreta:

Artigo 1º - A fixação do módulo de pessoal das unidades escolares da Secretaria da Educação, no que se refere a Diretor de Escola, Vice-Diretor de Escola e integrantes do QAE deverá observar:

I - a quantidade de classes da unidade escolar;

II - as condições físicas e/ou estruturais da escola, indicadores de vulnerabilidade, entre outros;

III - o número de servidores em exercício;

IV - o número de servidores afastados;

V - o número de servidores readaptados;

VI - a relação de unidades escolares em processo de contratação de prestação de serviços das atividades que não são próprias ou exclusivas do Estado;

VII - outros critérios definidos por estudos da Secretaria da Educação.

Artigo 2º - Caberá à Secretaria da Educação efetuar a fixação e a revisão dos módulos de pessoal de que trata o artigo 1º deste decreto, para:

I - a organização do concurso de remoção ou de ingresso;

II - as transferências;

III - a contratação de prestação de serviços das atividades que não são próprias ou exclusivas do Estado.

§ 1º - A movimentação dos servidores ocorrerá por meio de concurso de remoção ou por transferência, nos termos dos artigos 26 a 29 da Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968, e dos artigos 54 e 55 da Lei Complementar nº 180, de 12 de maio de 1978.

§ 2º - Os servidores das unidades escolares em processo de contratação de prestação de serviços das atividades que não são próprias ou exclusivas do Estado poderão ser remanejados para outras unidades escolares.

§ 3º - As situações abrangidas pelos §§ 1º e 2º deste artigo obedecerão às necessidades de recursos humanos e à conveniência administrativa.

§ 4º - Para cálculo das necessidades das unidades escolares na revisão de módulo de pessoal não serão computados os quantitativos referentes a servidores afastados e readaptados.

Artigo 3º - A contratação de prestação de serviços das atividades que não são próprias ou exclusivas do Estado nas unidades escolares será precedida de processo licitatório específico, observados os termos da Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993, e suas alterações posteriores.

§ 1º - No caso da contratação de que trata o “caput” deste artigo serão utilizados os parâmetros estabelecidos pela Secretaria de Gestão Pública, bem como os estudos da Secretaria de Educação.

§ 2º - A Secretaria da Educação fará publicar a lista das unidades escolares passíveis de contratação de prestação de serviços das atividades que não são próprias ou exclusivas do Estado.

Artigo 4º - Os parâmetros constantes dos anexos I e II deste decreto permanecem em vigor até a publicação de resolução pela Secretaria da Educação.

Artigo 5º - A Secretaria de Estado da Educação expedirá normas complementares necessárias à aplicação das disposições do presente decreto.

Artigo 6º - As despesas decorrentes da execução deste decreto correrão à conta das dotações próprias consignadas no orçamento da Secretaria da Educação.

Artigo 7º - Este decreto entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, em especial:

- I - o Decreto nº 37.185, de 05 de agosto de 1993;
- II - o Decreto nº 38.981, de 1º de agosto de 1994;
- III - o Decreto nº 40.742, de 29 de março de 1996.

Palácio dos Bandeirantes, 16 de janeiro de 2008

JOSÉ SERRA

Maria Helena Guimarães de Castro

Secretária da Educação

Sidney Estanislau Beraldo

Secretário de Gestão Pública

Aloysio Nunes Ferreira Filho

Secretário-Chefe da Casa Civil

Publicado na Casa Civil, aos 16 de janeiro de 2008.

ANEXO I

a que se refere o artigo 4º

do Decreto nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008

NÚMERO DE CLASSES	NÚMERO DE TURNOS	DIRETOR DE ESCOLA	VICE-DIRETOR DE ESCOLA
1 a 8	1	0	0
4 a 7	2 ou +	0	1
8 a 12	2 ou +	1	0
13 a 44	2 ou +	1	1
45 ou +	2	1	1
45 ou +	3 ou +	1	2

Nota:

As classes de unidade vinculada contarão apenas com docentes ocupantes de

função-atividade e serão consideradas no cálculo dos módulos de Diretor de Escola e de Vice-Diretor de Escola.

ANEXO II

a que se refere o artigo 4º

do Decreto nº 52.630, de 16 de janeiro de 2008

NÚMERO DE CLASSES	NÚMERO DE TURNOS	SECRETÁRIO DE ESCOLA (*)	AGENTE DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR (*)	AGENTE DE SERVIÇOS ESCOLARES
1 a 8	1	0	0	1
4 a 7	2 ou +	0	1	1
8 a 11	2 ou +	0	2	1
12 ou +	2 ou +	1	1 para cada grupo de 5 classes (**)	1 para cada grupo de 8 classes (**)

Notas:

(*) As classes de unidade vinculada serão consideradas na unidade vinculadora, com referência aos módulos de Secretário de Escola e de Agente de Organização Escolar.

(**) O arredondamento de cálculos para maior somente poderá se efetuar para frações superiores a 0,5 (cinco décimos).

(Publicado novamente por ter saído com incorreções)

Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 62, de 6 de junho de 2012 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2012)

Altera dispositivos da Resolução SE 32, de 26.5.2011, que dispõe sobre a atuação e a movimentação dos integrantes do Quadro de Apoio Escolar – QAE e do Quadro da Secretaria da Educação – QSE, das unidades escolares da rede estadual de ensino, e dá providências correlatas

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO, à vista do que lhe representou a Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos, com fundamento no disposto no Decreto 52.630, de 16.1.2008, bem como na Lei Complementar 1.144, de 11.7.2011, e considerando a necessidade de alteração dos critérios e parâmetros para definição de módulos, estabelecidos pela Resolução SE 32, de 26.5.2011, para as classes de Agente de Organização Escolar e de Agente de Serviços Escolares das escolas estaduais, com vistas à sua melhor adequação,

Resolve:

Artigo 1º - Os dispositivos, abaixo relacionados, da Resolução SE 32/11 passam a vigorar com a seguinte redação:

I – os incisos I e II do artigo 1º:

“I – na classe de Agente de Organização Escolar, de acordo com o ANEXO I, que integra a presente resolução, considerar-se-ão o número total de classes, a área construída (em metros quadrados) e a quantidade de turnos em funcionamento na escola;

II – na classe de Agente de Serviços Escolares, de acordo com o ANEXO II, que integra a presente resolução, considerar-se-ão o número total de classes, o número de classes no período noturno e a quantidade de turnos em funcionamento na escola;” (NR)

II – o artigo 3º:

“Artigo 3º - Na identificação dos respectivos módulos, nos termos desta resolução, as unidades escolares deverão considerar:

I - os Oficiais Administrativos, como integrantes da classe de Agente de Organização Escolar;

II - os Auxiliares de Serviços Gerais, como integrantes da classe de Agente de Serviços Escolares.

Parágrafo único – Para efeito do disposto no caput deste artigo, será considerado em dobro o número de classes da Escola de Tempo Integral, que esteja em funcionamento nos termos da Resolução SE 5, de 19.1.2012 e da Escola Estadual de Ensino Médio de Período

Integral, de que trata a Resolução SE 12, de 31.1.2012. (NR)

Artigo 2º - Fica acrescentado, ao artigo 1º da Resolução SE 32/11, o § 4º com a seguinte redação:

Artigo 1º -

.....

“§ 4º - Com relação à classe de Agente de Serviços Escolares, observado o disposto no inciso II deste artigo, também será considerada a especificidade de cada unidade escolar, relativamente aos seguintes itens de prestação de serviços:

1 – limpeza centralizada – a executada por funcionário/ servidor do QAE e/ou do QSE;

2 – limpeza terceirizada – a executada por empresa contratada;

3 – merenda centralizada – a executada por funcionário/ servidor do QAE e/ou do QSE;

4 – merenda descentralizada – a executada pela Prefeitura.” (NR)

Artigo 3º - Para a movimentação do Agente de Serviços Escolares e do Auxiliar de Serviços Gerais, do QAE e do QSE, respectivamente, deverá ser observado o disposto no artigo 4º da Resolução SE 32/11.

Artigo 4º - Os ANEXOS I e II, que integram esta resolução, passam a substituir o Anexo constante da Resolução SE 32/11.

Artigo 5º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Notas:

- Decreto nº 52.630/08, à pág. 81 do vol. LXV;

- Lei Complementar nº 1.144/11;

- Altera dispositivos da SE nº 32/11, à pág. 116 do vol. LXXI;

- Resolução SE nº 05/12;

- Resolução SE nº 12/12;

ANEXO I

AGENTE DE ORGANIZAÇÃO ESCOLAR

Nº de Classes

Área Construída M²

Módulo

com 1 (um) turno

2 (dois) ou mais turnos

de 1 a 3		0	0
de 4 a 7	até 3.000	2	2
	de 3.001 a 4.500	2	3
	mais de 4.500	2	4
a partir de 8	até 1.500	1 para cada conjunto de 4 classes	
	de 1.501 a 3.000	1 para cada conjunto de 4 classes + 1	
	de 3.001 a 4.500	1 para cada conjunto de 4 classes + 2	
	mais de 4.500	1 para cada conjunto de 4 classes + 3	

ANEXO II

AGENTE DE SERVIÇOS ESCOLARES

1. Unidade Escolar com limpeza terceirizada e merenda descentralizada:

não comporta servidores.

2. Unidade Escolar com limpeza centralizada e merenda descentralizada:

a) de 4 a 19 classes: 2 (dois) servidores;

b) de 20 classes ou mais: 1 (um) servidor para cada conjunto de 8 classes, observado o disposto no § 2º do artigo 1º da Resolução SE 32/2011.

3. Unidade Escolar com limpeza terceirizada e merenda centralizada:

Qtd. De turnos	Classes no noturno	Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e/ou Médio	Escolas Estaduais de Tempo Integral	Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral	Módulo
1	-	X	-	-	2
2	-	X	-	-	4
3	1	X	-	-	4
3	de 2 a 4	X	-	-	5
3	a partir de 5	X	-	-	6
2	-	-	X	X	5
3	-	-	X	-	6

4. Unidade Escolar com limpeza centralizada e merenda centralizada:

a) de 4 a 19 classes: 2 (dois) servidores;

b) de 20 classes ou mais: 1 (um) servidor para cada conjunto de 8 classes (observado o disposto no § 2º do artigo 1º da Resolução SE 32/2011),

em qualquer das situações (alíneas “a” ou “b”), acrescentando-se ao módulo:

Qtd. Turnos	Classes no noturno	Escolas Estaduais de Ensino Fundamental e/ou Médio	Escolas Estaduais de Tempo Integral	Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral	Módulo
1	-	X	-	-	+2
2	-	X	-	-	+4
3	1	X	-	-	+4
3	de 2 a 4	X	-	-	+5
3	a partir de 5	X	-	-	+6
2	-	-	X	X	+5
3	-	-	X	-	+6

(Republicado por conter incorreções)

Resolução da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo nº 109, de 13 de outubro de 2003 (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO, 2003)

Dispõe sobre o atendimento escolar dos adolescentes privados de liberdade nas Unidades de Internação-UI e Internação Provisória-UIP da Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor - Febem-SP

O Secretário de Estado da Educação, tendo em vista o Decreto nº 47.567/2003, que altera a vinculação da Fundação Estadual do Bem-Estar do Menor - Febem-SP e

Considerando:

- a necessidade de se assegurar aos adolescentes da Febem-SP o direito público e subjetivo à educação básica preconizado na Constituição Federal;
- as determinações da Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - no que se refere ao direito de escolarização dos adolescentes privados de liberdade;
- que a Lei nº 9394/96, - Diretrizes e Bases da Educação Nacional - estabelece como princípio a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- a necessidade de se implementar uma ação educativa apropriada às características e necessidades dos adolescentes privados de liberdade;
- a necessidade de se otimizar o tempo de permanência dos adolescentes na Febem-SP, de modo que as competências e habilidades desenvolvidas favoreçam a sua reinserção social; e
- a necessidade de se definir ações que viabilizem um adequado atendimento escolar ao adolescente privado de liberdade, sob a responsabilidade da Febem-SP.

Resolve:

Artigo 1º - O atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade nas unidades de internação da Febem tem como objetivos; I - assegurar ao adolescente o direito à educação básica; II - garantir o princípio de igualdade de condições de acesso e permanência na escola; - implementar uma ação educativa que atenda às necessidades e características dessa clientela.

Parágrafo único - Para consecução dos objetivos de que trata o caput serão desencadeadas ações e adotadas medidas que assegurem:

- a) o processo de escolarização a todos os adolescentes da Febem;
- b) a criação e instalação, nas unidades da Febem, de classes de Ensino Fundamental e Médio, regular e de Educação de Jovens e Adultos, vinculadas a unidades escolares estaduais, na conformidade da demanda existente;

- c) a articulação entre as unidades da Febem e as unidades escolares estaduais;
- d) a integração entre os profissionais da Secretaria da Educação e da Febem, entre programas pedagógicos, calendários e atividades, visando à efetividade das ações educativas em parceria;
- e) a matrícula na série adequada, aos alunos sem comprovação de estudos anteriores, considerando o critério de idade, habilidades e competências desenvolvidas, nos termos das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais;
- f) o cumprimento, pelo adolescente da Febem, da carga horária escolar estabelecida;
- g) a regularidade no fluxo e na expedição da documentação escolar, sobretudo na expedição dos certificados de conclusão de curso;
- h) a admissão e a capacitação dos docentes que atuarão nas classes instaladas nas unidades da Febem;
- i) o fornecimento do material didático-pedagógico específico dos projetos promovidos pela Secretaria da Educação e aqueles por ela elaborados e disponibilizados para a rede estadual;
- j) a supervisão do planejamento, execução e avaliação das atividades escolares, administrativas e pedagógicas;
- k) a ampliação ou a redução do número de classes, quando necessárias, a qualquer época do ano, considerada a especificidade do atendimento do adolescente privado de liberdade nas unidades da Febem.

Artigo 2º -No processo de atendimento escolar aos adolescentes privados de liberdade, caberá à Febem:

- I. garantir o espaço físico, equipamentos e recursos materiais necessários à instalação de classes;
- II. organizar as atividades em suas unidades, de modo a garantir o cumprimento da carga horária escolar mínima estabelecida por lei;
- III. informar à respectiva Coordenadoria de Ensino sobre a necessidade de criação, instalação, ampliação e redução de classes, a qualquer época do ano, para atendimento da demanda existente;
- IV. assegurar a participação dos docentes nos programas de capacitação, voltados ao atendimento dos adolescentes privados de liberdade, oferecidos pelos órgãos próprios da Secretaria da Educação.

Artigo 3º - O trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas Unidades de Internação Provisória (UIPs) e nas Unidades de Internação da Febem terá características próprias em

conformidade com a especificidade do atendimento.

Artigo 4º - Nas Unidades de Internação Provisória (UIPs), a escolarização dar-se-á por meio do Projeto Educação e Cidadania que garante uma organização curricular diferenciada, atendendo o caráter transitório do aluno em situação de internação provisória.

§ 1º - O Projeto referido terá como eixos norteadores, Cidadania, Ética, Identidade, desenvolvido na seguinte conformidade:

I - cinco temas escolares:

- a) Justiça e cidadania;
- b) Educação - ponte para o mundo;
- c) Família e relações sociais;
- d) Saúde - uma questão de cidadania;
- e) O trabalho em nossas vidas;

II - dez oficinas culturais:

- a) Artes Visuais e Cênicas;
- b) Conto;
- c) Jogos da Vida;
- d) Correspondência;
- e) Educação Ambiental;
- f) Hora de se mexer;
- g) Jornal;
- h) Música e Movimento;
- i) Poesia;
- j) Ponto de Encontro.

§ 2º - A metodologia utilizada deverá atender a essa proposta curricular específica com ênfase em Projetos de Trabalho que tratem de temas de caráter reflexivo e subtemas com finitude em cada dia.

§ 3º - A avaliação será diagnóstica e processual com registros diários, organizados em portfólio, e esses registros constituir-se-ão em elementos indicativos das condições escolares a serem consideradas na continuidade de estudos.

§ 4º - O agrupamento de alunos será desseriado, obedecido o limite de 15(quinze) alunos por turma.

Artigo 5º - Nas Unidades de Internação (UI), a escolarização dar-se-á por meio de ensino regular, classes de aceleração, educação de jovens e adultos ou projetos específicos que atendam às características próprias da clientela.

Parágrafo único - O currículo desenvolvido por meio de projetos específicos será considerado para efeito de continuidade de estudos do aluno.

Artigo 6º - Com relação aos docentes que irão atuar nas unidades da Febem-SP, observar-se-á:

I - as atividades serão exercidas, preferencialmente, por docente portador de licenciatura plena em uma das disciplinas do currículo do ensino fundamental, desde que credenciados por processo seletivo realizado pela Diretoria de Ensino, conforme critérios previamente estabelecidos, e que levarão em conta, à vista do perfil da instituição e da especificidade do trabalho a ser realizado, prioritariamente:

a) a participação em curso de capacitação específica referente ao projeto em que o docente irá atuar, o tempo de experiência na instituição e a qualidade do trabalho nela desenvolvido;

b) o índice de assiduidade do profissional, em caso de experiência anterior.

II - em se tratando das Unidades de Internação Provisória, observar-se-á ainda:

a) o docente atuará como orientador de aprendizagem, desenvolvendo temas escolares e oficinas culturais;

b) a carga horária a ser atribuída ao docente será de 40 (quarenta) horas semanais, a ser cumprida exclusivamente no período diurno.

Parágrafo único - Na definição dos critérios de que trata o inciso I deste artigo, a Febem deverá ser ouvida.

Artigo 7º - Caberá à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas e às Coordenadorias de Ensino, em suas respectivas áreas de atuação e competência, expedir as orientações complementares que se fizerem necessárias.

Artigo 8º - Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Notas:

Decreto n.º 47.567/03, à pág. 71 do Vol. LV.

Lei 8069/90, à pág. 34 do vol. 17;

Lei 9394/96, à pág. 52 do vol. 22/23.