

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Sara Regina Centofante

Imigração e Refúgio: as ações culturais desenvolvidas nas unidades do Sesc São Paulo e sua contribuição para a construção de um currículo intercultural

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

São Paulo

2022

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Sara Regina Centofante

Imigração e Refúgio: as ações culturais desenvolvidas nas unidades do Sesc São Paulo e sua contribuição para a construção de um currículo intercultural

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: CURRÍCULO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação: Currículo, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali.

São Paulo

2022

FICHA CATALOGRÁFICA

CENTOFANTE, Sara Regina. **Imigração e Refúgio: as ações culturais desenvolvidas nas unidades do Sesc São Paulo e sua contribuição para a construção de um currículo intercultural.** São Paulo, 126 f., 2022.

Dissertação de Mestrado: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Área de concentração: Educação: Currículo

Orientador: Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali

Palavras-chave: Currículo. Educação não formal. Interculturalidade. Refugiados. Imigrantes.

Autorizo, exclusivamente, para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos fotocopiadores ou eletrônicos, desde que citada a fonte.

AGRADECIMENTOS

Ao Sesc São Paulo por possibilitar a realização desta pesquisa.

À Denise Collus e a toda a equipe da Gerência de Estudos e Programas Sociais pelo apoio e carinho.

À Neide Salles, pessoa de coração imenso, sempre disposta a ajudar com os contatos e estabelecer pontes.

À Érika Dutra e Carol Rios por acreditar neste trabalho e fomentar projetos realizados no Sesc Vila Mariana.

À gerência e à equipe do Sesc Campinas, que acolheram a mim e a esta pesquisa em sua fase final.

Aos colegas que participaram desta jornada comigo. Obrigada pelas trocas e debates enriquecedores.

À Domingas, amiga que conheci durante o mestrado, pessoa admirável, cheia de sabedoria, que me auxiliou demais.

Ao Leandro que fez a revisão deste texto com muito respeito e profissionalismo.

Às professoras e aos professores que conheci neste percurso.

Ao meu orientador professor Alípio pela assertividade em suas observações e pela abertura em receber o projeto desta pesquisa.

Ao professor Hajji por aceitar o convite e trazer valiosas contribuições para o trabalho.

À Alessandra pelo carinho e por contribuir com seu olhar atento aos detalhes do texto.

Ao meu companheiro Eduardo, que me apoia sempre. E à minha filha Joana - irmã desta pesquisa. Acompanhou todo o processo, todas as aulas (dentro e fora da barriga), e me deu força e disposição para seguir.

Às pessoas imigrantes e em situação de refúgio pela confiança e por compartilharem seus saberes, suas histórias, com disposição para caminharem juntos, juntas e juntas.

RESUMO

Esta pesquisa tem como foco as ações culturais do Trabalho Sociocultural com Refugiados, desenvolvido no Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc SP), buscando analisar e compreender a proposta curricular das ações culturais do Sesc SP na temática imigração e refúgio. Para além disso, tem a intenção de identificar como a atuação desta instituição cultural está fundamentada na concepção de educação não formal. Trata também de investigar como o conceito de acolhimento e protagonismo é desenvolvido nessas ações. Para tal, sua base se dá na compreensão da identidade, da diversidade cultural e dos direitos humanos, e sua contribuição para a construção de um currículo dialógico, democrático e intercultural. Como referencial teórico, destacam-se: Maria da Glória Gohn, Paulo Freire, Michael Apple, Vera Maria Candau e Antônio Flávio Moreira. A metodologia está pautada na análise de conteúdo de Laurence Bardin. A expectativa de resultados do estudo é contribuir para projetos de acolhimento e protagonismo adequados a imigrantes e refugiados em instituições similares ao Sesc SP e em escolas, especialmente da rede pública.

Palavras-chave: Currículo. Educação não formal. Interculturalidade. Refugiados. Imigrantes.

ABSTRACT

This research focuses on the cultural actions of the Sociocultural Work with Refugees, developed in Sesc SP. It seeks to analyze and understand the curricular proposal of the cultural actions on the theme *immigration and refuge* which are taken place in the institution. Furthermore, it intends to identify how Sesc SP base its actions on the concept of non-formal education. It also investigates how the concept of *reception and protagonism* is developed in these actions. To this end, it is based on the comprehension of identity, cultural diversity and human rights and its contribution to the construction of a dialogical, democratic and intercultural curriculum. The theoretical framework has as main references the following authors: Maria da Glória Gohn, Paulo Freire, Michael Apple, Vera Maria Candau and Antônio Flávio Moreira. The methodology is based on Laurence Bardin's content analysis. This study expects to present results which can contribute to welcoming and protagonism projects which are suitable for immigrants and refugees in institutions similar to Sesc SP and in schools, especially in public education.

Keywords: Curriculum. Non-formal education. Interculturality. Refugees. Immigrants.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alípio Márcio Dias Casali (orientador)
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Prof. Dr. Mohammed ElHajji (avaliador externo)
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Dra. Neide Alessandra Périgo Nascimento (avaliadora externa)
Universidade Federal de São Paulo/Serviço Social do Comércio - São Paulo

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
1 REFÚGIO: BREVE HISTÓRICO SOBRE O DESLOCAMENTO FORÇADO E A COMPREENSÃO DO REFUGIADO ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS.....	14
1.1 Conceito de Refugiado: Convenção de Genebra de 1951/Protocolo de 1967/Declaração de Cartagena de 1984.....	17
1.2 Conceito de Refugiado na Legislação Brasileira: Lei 9.474 de 1997 e Lei 13.445 de 2017.....	22
1.3 Dados sobre o Refúgio no Mundo na última década (2011-2020).....	24
2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O CURRÍCULO INTERCULTURAL	38
2.1 Educação não formal no Sesc.....	38
2.2 Diálogo como aprendizagem.....	42
2.3 Currículo e Teoria Crítica: a educação de quem, para quem e para onde.....	46
2.4 Currículo multicultural: a interculturalidade como práxis.....	51
3 ANÁLISE DO TRABALHO SOCIOCULTURAL COM REFUGIADOS NO SESC SP	63
3.1 Percurso Metodológico.....	67
3.2 Atividades “com” e “para” pessoas em situação de refúgio (2019 e 2020).....	72
3.3 Curso de Português para Refugiados e a prática do Acolhimento.....	83
3.4 Análise dos Documentos Normativos Sesc: o “fazer cultural” e o “cuidar ativo”	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	102

INTRODUÇÃO

Ela tinha pensado em lançar as cinzas para a brisa do mar, para deixar o homem livre, terminar onde começou e tudo o mais. Mas agora, quando gira a tampa, não consegue fazer isso. A ideia de espalhá-lo parece, de certa forma, errada. Nós nos espalhamos o suficiente, ela pensa. Um vaso quebrado, fragmentos. Mantenha-o dentro, ela pensa, deixe que ele fique inteiro (SELASI, 2019, p. 359).

O trecho acima foi retirado do livro *Adeus, Gana*, de Taiye Selasi, escritora e cineasta, formada em relações internacionais, e que se autodefine *afropolitana*. Ela é filha de mãe nigeriana e pai ganense, porém, Selasi nasceu em Londres, cresceu em Boston e viveu em diferentes cidades do mundo, como: Acra, Nova York, Roma, Berlim, entre outras. O livro conta a história de uma família de origem africana (Gana e Nigéria) radicada nos Estados Unidos. O ponto de partida é a morte do patriarca, Kweku Sai, famoso cirurgião ganense, e as implicações emocionais e psicológicas causadas por sua morte nos demais membros da família. Uma família partida, despedaçada, espalhada pelo mundo¹. Selasi é conhecida por apresentar em seus textos e em suas palestras as camadas e trajetórias identitárias que perpassam a ideia de pertencimento e movimento diaspórico. A escritora indaga em suas entrevistas: “Me chamam de multinacional, mas eu não sou uma empresa, sou uma pessoa”; “Como é que eu posso pertencer a uma nação?”; “Como é que um ser humano pode derivar de um conceito?”; “O que queremos saber quando perguntamos a alguém de onde ele é?”². Assim, a escritora trata das camadas e das identidades multifacetadas do cidadão cosmopolita e provoca a reflexão sobre o que é ser uma pessoa que pertence a vários locais, que percorreu muitos territórios, dado que, em grande parte dos casos, o deslocamento não foi escolha do próprio sujeito.

¹ Disponível em: <https://www.portalmultiplix.com/noticias/colunistas/adeus-gana-ou-no-meu-caso-ola-gana-breve-resenha-do-livro-de-taiye-selasi>. Acesso em: 06 jul. 2021.

² Disponível em: https://www.ted.com/talks/taiye_selasi_don_t_ask_where_i_m_from_ask_where_i_m_a_local?language=pt. Acesso em: 06 jul. 2021.

A migração não é algo novo. O Sapiens constituiu sua humanidade na condição de nômade, ao longo de 600 mil anos (HARARI, 2015). No entanto, certamente, a globalização e o neoliberalismo foram e ainda são responsáveis por um grande fluxo migratório sem antecedentes na história das Civilizações, gerando um aumento no número de deslocados e produzindo problemas econômicos, sociais, políticos e culturais, tanto nos ambientes de onde emigraram quanto nos ambientes para onde migraram. Conforme afirma Santos (2001, p. 59): “Nunca na história houve um tão grande número de deslocados e refugiados”.

Dessa maneira, a questão da imigração e a condição de refugiado é um fenômeno que tende a aumentar; e que revela as contradições da globalização. Segundo Santos:

Graças aos progressos fulminantes da informação, o mundo fica mais perto de cada um, não importa onde esteja. O outro, isto é, o resto da humanidade, parece estar próximo. Criam-se, para todos, a certeza e, logo depois, a consciência de ser mundo e de estar no mundo, mesmo se ainda não o alcançamos em plenitude material ou intelectual. O próprio mundo se instala nos lugares, sobretudo as grandes cidades, pela presença maciça de uma humanidade misturada, vinda de todos os quadrantes e trazendo consigo interpretações variadas e múltiplas, que ao mesmo tempo se chocam e colaboram na produção renovada do entendimento e da crítica da existência. Assim, o cotidiano de cada um se enriquece, pela experiência própria e pela do vizinho, tanto pelas realizações atuais como pelas perspectivas de futuro. As dialéticas da vida nos lugares, agora mais enriquecidas, são paralelamente o caldo de cultura necessário à proposição e ao exercício de uma nova política (SANTOS, 2001, p. 172-173).

Assim, ao mesmo tempo em que as desigualdades se reconfiguram e se embrutececem, o Outro, diferente de mim, está mais próximo. A ideia de convívio harmonioso entre iguais é abalada, o que potencializa o desafio do diálogo e da prática para a convivência intercultural.

Por outro lado, faz-se necessário resgatar nos referenciais jurídicos que o direito à educação, à participação comunitária, à cultura e à fruição artística deve ser promovido para todos, todas e todes. Como é afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948)³, em seu artigo 27º: “1. Todo ser humano tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do progresso científico e de seus benefícios”.

³ Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 jul. 2021.

Ademais, conforme afirmado na Convenção de Genebra Relativa ao Estatuto dos Refugiados (1951), em seu artigo 22^{o4}, que discorre sobre a Educação pública: “Os Estados Contratantes darão aos refugiados o mesmo tratamento que é dado aos nacionais no que concerne ao ensino primário.”

Tratando especificamente da questão migratória, a Lei Brasileira de Migração (2017)⁵ em seu artigo 4º afirma que: “ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade. Os seguintes incisos reafirmam o direito à educação e aos bens culturais a todos os migrantes (o que inclui os imigrantes e refugiados), bem como já é previsto aos nacionais: “I - direitos e liberdades civis, sociais, culturais e econômicos”; e “X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

Dessa maneira, é papel de todos os países garantir os direitos humanos em sua plenitude, para nacionais e estrangeiros. Desse modo, é direito do sujeito imigrante ou refugiado viver em uma pátria que garanta seu acesso à educação, trabalho, moradia, saúde, segurança, bens culturais, etc. No entanto, é sabido e percebido que, na prática, não há uma oferta plena para que esses direitos sejam, de fato, experienciados por todos os cidadãos em território brasileiro, tanto os nacionais quanto os imigrantes.

Nesse tocante, frente a essa falta, outras instituições que atuam na área da educação e da cultura, como é o caso do Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc SP), exercem um papel ativo e acolhedor. Essas instituições buscam na prática garantir o que é previsto, em teoria, pelas principais legislações que regem os direitos humanos, destacando-se aqui o direito à educação e à cultura.

Na presente pesquisa, enfoca-se especificamente o Sesc SP, pois o projeto de pesquisa que gerou esta dissertação teve origem no trabalho desenvolvido durante alguns anos na programação do Sesc Vila Mariana - SP, no qual foram realizadas atividades artísticas e socioculturais “*com*” e “*para*” pessoas em situação de refúgio. Não obstante, temos a pretensão de contribuir para o aprimoramento das políticas e projetos de acolhimento e protagonismo adequados a imigrantes e refugiados, por

⁴ Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 06 jul. 2021.

⁵ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13445.htm.
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 06 jul. 2021.

analogia, junto a outras instituições similares ao Sesc SP e, de modo muito particular, a Escolas, sobretudo as da rede pública. Durante os anos em que acompanhei esse trabalho no Sesc SP, meu conhecimento sobre o tema foi ampliado e o contato com pessoas de diferentes regiões que me contaram suas histórias e trajetórias de vida, na maioria das vezes bastante difíceis e complexas, abriu ainda mais minha percepção sobre a conjuntura atual da imigração e do refúgio num contexto mundial. O que mais me chamou a atenção não foi somente a grande capacidade de resiliência dos sujeitos em condição de refúgio que conheci, mas também sua força em se reinventarem e sua potência de vida e criatividade; juntar todas as dores, as injustiças, a saudade e a memória para transmutar em novos saberes e aprendizagens. A abertura para se readaptar às novas vivências, notada em muitas das pessoas em situação de refúgio cujos relatos diretos pude ouvir, foi algo que me tocou profundamente. A pessoa em situação de refúgio tem o desafio de se integrar a um novo local, a um território que nem sempre a vê com bons olhos. Esse desafio não está apenas na responsabilidade individual e se configura - ou deveria se configurar - como uma política pública, pois uma sociedade que acolhe e integra bem o estrangeiro reflete o bem viver também para si mesma e para seus membros originários. O acolhimento é - ou deveria ser -, na prática, um direito humano destinado para todos os seres!

Dessa maneira, percebi que seria muito proveitoso poder contribuir com um levantamento e mapeamento das ações programáticas situadas no tema Refúgio/Imigração e realizadas nas unidades do Sesc SP, devido ao repertório construído a partir da experiência prática advinda dessas ações. Valorizo muito a característica prática e não apenas abstrata dessas atividades, pois acredito que é através do contato e estabelecendo relações pessoais diretas que podemos criar um processo de alteridade mais profundo e verdadeiro. Por isso, a ideia de olhar para as ações que já aconteceram e se tornaram reais foi muito pertinente para esta pesquisa. Junto a isso, a própria dinâmica das ações programáticas me fez refletir sobre como esse trabalho é coletivo e sua construção permeada pela complexidade intercultural.

Para além disso, o **problema** disparador da pesquisa parte da análise de que não há políticas públicas e projetos governamentais suficientes para acolher os refugiados e imigrantes de modo que seja garantido o pleno direito à educação e à vivência intercultural tal como previsto nos referenciais jurídicos. Um exemplo disso é o fato de que o curso de português para refugiados e imigrantes não é previsto e

oferecido pelo estado e não consta no currículo da educação pública. Ainda que as crianças filhas de refugiados sejam atendidas pelo sistema público de educação, municipal ou estadual, o mesmo não acontece para a inserção dos adultos que chegam ao país. A aprendizagem de uma língua é um elemento necessário para a pessoa transitar dentro de uma cultura e poder exercer sua autonomia. Dessa forma, o acesso ao aprendizado da língua portuguesa para estrangeiros é um direito fundamental e que não é garantido pelo estado brasileiro, especialmente em São Paulo. Outro fator deficitário refere-se à acolhida dessas pessoas e ao estímulo ao protagonismo. Faltam projetos e espaços pautados pela agenda pública que criem oportunidades para que elas possam mostrar seus saberes, possibilitando o intercâmbio cultural. Esse papel, na maior parte das vezes, é assumido pelas organizações não governamentais, instituições culturais, por ações articuladas pela sociedade civil, ou ainda de forma particular pelos próprios imigrantes e refugiados que já residem em São Paulo. Dessa forma, faz-se necessário refletir: Como uma instituição que atua na área da cultura, das artes e da educação não formal entende o convívio com a diferença e realiza o acolhimento de pessoas em situação de refúgio e imigrantes? Como o protagonismo dessas pessoas é contemplado nessas ações culturais?

Com base no que foi apresentado, o **objetivo geral** deste estudo é compreender qual é a proposta curricular das ações culturais do Sesc SP na temática imigração e refúgio.

Para seu cumprimento, foram destacados os seguintes **objetivos específicos**:

- Reconhecer o papel educativo dessas ações culturais, fundamentando-se na concepção de educação não formal;
- Investigar como o conceito de acolhimento e protagonismo é desenvolvido nessas ações culturais, partindo da compreensão da identidade, da diversidade cultural e dos direitos humanos.

A fim de investigar essas questões e considerando, também, o campo de atuação dos diferentes profissionais das unidades do Sesc SP (animadores culturais, gestores socioculturais e educadores), acredito que esta pesquisa poderá contribuir para uma maior compreensão das ações programáticas, envolvendo o tema *Direitos Humanos, Imigração e Refúgio*, partindo da perspectiva da educação não formal. A intenção é apresentar aqui um material que tem como finalidade não só subsidiar o trabalho para a realidade dessa instituição, mas também para outros profissionais que

atuam no campo da educação não formal e das artes.

A Dissertação está composta da seguinte forma: o Capítulo 1 traz um breve panorama histórico sobre o conceito de refúgio/refugiado nas principais legislações internacionais e também nacional; o Capítulo 2 descreve o campo de atuação do Sesc SP dentro da perspectiva da educação não formal e faz uma síntese sobre a compreensão do diálogo enquanto prática educativa curricular multicultural e intercultural; o Capítulo 3 trata da análise das ações do Sesc SP que integram o programa institucional Trabalho Sociocultural com Refugiados e apresenta o percurso metodológico da pesquisa.

Ressalta-se que esta pesquisa foi desenvolvida durante a pandemia do novo coronavírus (Covid-19), fato que transformou nossas relações, impossibilitou o trânsito de pessoas pelo planeta, e que certamente gerou um grande impacto na vida de refugiados e imigrantes.

1 REFÚGIO: BREVE HISTÓRICO SOBRE O DESLOCAMENTO FORÇADO E A COMPREENSÃO DO REFUGIADO ENQUANTO SUJEITO DE DIREITOS

Neste capítulo, será apresentado um breve percurso histórico da conceituação do conceito de refugiado. Essa abordagem parece necessária para esta pesquisa porque, para o Sesc SP, explicitar a diferenciação semântica do conceito de refugiado é um ato educativo e de mediação didática. Aspectos que são necessários para que o público possa compreender a dinâmica dos fluxos migratórios, ampliar sua visão sobre a violação de direitos humanos e dos impactos causados por desastres ambientais que geram o deslocamento forçado pelo mundo.

Tenho treze anos. Cresci rápido, rápido demais. Sei reconhecer as armas, sei reconhecer as bombas. Sei quando é preciso se esconder e como se deve esconder. Mas, principalmente, sei o que é a morte. A perda de pessoas que se ama, e o medo de morrer. Eu me vi encurralada em um conflito sem nome, sem palavra para as crianças. Não o entendi. Falava-se de guerra civil, falava-se de bombardeios russos, de coalizão internacional. Para mim, era só medo, tristeza, angústia. E as lembranças de uma vida de antes que não recuperarei nunca mais (RAWICK; LOBJOIS, 2018, p. 260).

Imagem 1 – Myriam Rawick



Fonte: Divulgação/F. Thomas.

Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/noticia/o-diario-de-myriam-conheca-livro-da-menina-siria-que-registrou-a-guerra-civil.ghtml>. Acesso em: 12 jul. 2021.

A epígrafe acima foi retirada do livro *O Diário de Myriam*, um compilado de relatos de uma menina síria de 13 anos, que narra fatos de seu turbulento e imprevisível cotidiano no período de novembro de 2011 a dezembro de 2016, na cidade de Aleppo. Assim como Anne Frank, Myriam Rawick (Imagem 1) registra suas memórias e o temor de viver nas incertezas trazidas pela devastação de uma guerra que não é sua.

Myriam permanece, mas se vê como refugiada em sua própria terra. Apesar de ter conseguido permanecer com sua família em sua cidade de origem, a experiência retratada pela garota é a mesma geradora de um dos principais fluxos migratórios forçados no mundo atualmente. A Guerra Civil Síria, iniciada em 2011 e ainda em curso, é responsável pelo maior número de refugiados, solicitantes de refúgio e deslocados internos: 13,2 milhões no total, cerca de um sexto dos deslocados à força do mundo no ano de 2019, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR).⁶

Assim, o relato de Myriam demonstra um dos principais aspectos intrínsecos ao conceito de refúgio: o medo, o temor. Diferentemente de uma imigração voluntária, o conceito de refúgio está diretamente relacionado ao deslocamento forçado. Dessa forma, em uma situação de refúgio, a migração não se dá apenas pela busca por melhores condições de trabalho, desejo por novas experiências culturais, como falar uma nova língua, ou ainda pela necessidade de uma qualificação estudantil internacional. O refugiado, ao contrário do imigrante, não tem a opção de sair ou ficar, e não tem a possibilidade de retornar para seu local de partida. Dessa maneira, acima de tudo, está o medo da perseguição que pode afetar diretamente sua existência e tirar sua vida, sendo esse o motor que impulsiona o deslocamento da pessoa em situação de refúgio.

Vale mencionar que, no Brasil, apesar de não vivermos uma guerra civil geradora de deslocamentos migratórios forçados, nossa população mais pobre, bem como a juventude negra, os povos indígenas e as pessoas transgênero sofrem grande violência, um genocídio persecutório e programado. Por consequência, certamente, esses sujeitos sentem um medo absurdo por não terem a garantia de segurança governamental para poderem existir em seu território local. Os nativos, os nacionais, também sofrem a falta da efetivação dos direitos humanos mais básicos. Vivem um

⁶ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/06/18/deslocamento-forcado-quebra-recorde-em-2019/>. Acesso em: 07. jul 2021.

tipo de *refúgio interno* intranacional, posto que, especialmente os povos originários, os povos da floresta, os povos indígenas, estão desterritorializados há muito tempo, como cita Krenak:

A verdade é que vivemos encurralados e refugiados no nosso próprio território há muito tempo, numa reserva de 4 mil hectares — que deveria ser muito maior se a justiça fosse feita —, e esse confinamento involuntário nos deu resiliência, nos fez mais resistentes (KRENAK, 2020b, p. 3).

Embora não seja o objeto central desta pesquisa, é importante salientar que o medo não é uma sensação que afeta os corpos apenas das pessoas em situação de refúgio. Muitos outros indivíduos têm sua existência ameaçada constantemente dentro de um determinado território. Entretanto, o presente trabalho procura destacar como o temor constitui a noção de refúgio.

O segundo elemento essencial da definição de refúgio vem a ser o bem fundado temor de que a perseguição ocorra. Esse elemento é mais recente na história do instituto do refúgio, tendo passado a existir apenas após a introdução do sistema individual de verificação da condição de refugiado, dado que, enquanto a verificação era coletiva, o simples fato de pertencer a um grupo entendido como perseguido bastava para que o indivíduo passasse a gozar da condição de refugiado (JUBILUT, 2007, p. 47).

Dessarte, esse tratamento dá sentido à experiência da pessoa ameaçada que precisa se deslocar de seu país, contextualizando a necessidade e a garantia do acolhimento e entendendo o pedido de refúgio como um direito internacional fundamental, que ultrapassa as fronteiras e que pode ser necessário em algum momento para qualquer um de nós. Nessa direção, conforme Jubilut:

Uma vez comprovado o bem fundado temor de perseguição de um solicitante de refúgio que se encontre fora de seu Estado de origem e/ou residência habitual e que seja merecedor e carecedor, o status de refugiado é reconhecido por meio de uma decisão declaratória, pois se entende que são as condições pessoais combinadas com a situação objetiva do Estado de proveniência que estabelece a condição de refugiado de um indivíduo e não o reconhecimento formal feito por um Estado soberano (JUBILUT, 2007, p. 49).

Desse modo, a construção do conceito de refugiado a partir da compreensão de Jubilut não se efetiva apenas pela formalização burocrática da nação que acolhe, mas sim a partir da relação declarada entre indivíduo X Estado e a ameaça que a pessoa em questão está sujeita.

Como veremos a seguir, o status de refugiado e seu reconhecimento enquanto categoria singular, que necessita de um acolhimento específico, foi elaborado de

forma gradual a partir de determinados acontecimentos históricos, sendo o principal deles o período pós-1ª e 2ª guerras mundiais. Fatos esses que intensificaram o deslocamento forçado enquanto um fenômeno global e não mais apenas regional.

1.1 Conceito de Refugiado: Convenção de Genebra de 1951/Protocolo de 1967/Declaração de Cartagena de 1984

Apresenta-se uma breve retrospectiva da compreensão sobre o refúgio na legislação, a partir das análises registradas no livro *Direitos Humanos e Refugiados*, com organização de César Augusto Silva da Silva.

O conceito de refúgio e refugiado traçou um longo caminho histórico, sendo que as principais legislações que o normatizam, no âmbito mundial, são: a Convenção de Genebra de 1951 e a Declaração de Cartagena de 1984. Todavia, antes dessas normas serem estabelecidas, algumas orientações já haviam sido desenhadas em decorrência dos acontecimentos, conflitos e vulnerabilidades gerados após a Primeira Guerra Mundial. Como demonstra Silva:

De 1920 até 1935, os refugiados eram definidos de forma praticamente convencional e casuística com base em um critério grupal, tomando principalmente o fato de ser membro de um determinado grupo de pessoas privadas da proteção de seu estado de origem. Este critério apareceu simultaneamente aos primeiros instrumentos jurídicos de proteção às minorias. Principalmente na Europa, após a Primeira Guerra Mundial, a Liga das Nações firmou vários tratados com os países vencidos visando a proteção de minorias nacionais (SILVA, 2012, p. 14).

Aqui, percebe-se que a definição tem um crivo calcado na experiência vivida pelo coletivo, sendo que o fato desse grupo estar fora de seu território nacional era fundamental nessa concepção: “Desde o começo, para obter o reconhecimento da condição de refugiado a pessoa deveria estar fora dos limites de seu país de origem, ou seja, a proteção humanitária internacional sempre esteve mediatizada pelo conceito político da soberania nacional” (SILVA, 2012 p. 15).

Conforme citado, o conceito de refugiado tem em sua gênese o resultado de tensões e desamparo de certos grupos logo após a Primeira Guerra Mundial. Faz-se importante destacar que, nesse primeiro momento, o deslocamento forçado era reconhecido como refúgio partindo da premissa que determinado grupo não poderia

retornar ao seu país de origem. O entendimento, então, era de que o direito à vida de um povo estava sendo ameaçado.

O segundo critério adotado antes de 1951 tomou como base a perspectiva social, que atuou entre os anos de 1935 e 1939. Neste período a ideia era proteger as pessoas, independente de qualquer definição de grupo, mas que de alguma forma tinham sido afetadas por um evento político ou social. Este critério também representou um avanço no sentido de possibilitar a proteção não apenas com base grupal, mas a todos que haviam de facto, e não apenas de jure, perdido a proteção de seu estado de origem. O estabelecimento deste critério foi inegavelmente influenciado pela ascensão do nazismo na Alemanha em 1933, que imediatamente desencadeou perseguições massivas, primeiramente baseadas em critérios políticos (comunistas, sociais democratas, sindicalistas) e logo étnicos (SILVA, 2012, p. 15).

Inicialmente, é importante considerar que o conceito de *refugiado* foi criado para atender uma demanda específica e datada, pois a intenção era solucionar a situação dos grupos afetados especialmente pela Segunda Guerra Mundial. Inclusive o ACNUR, criado em 1950 pela Organização das Nações Unidas (ONU), possuía um mandato inicial previsto para durar 3 anos. Porém, como no final da Segunda Guerra Mundial havia cerca de 800 mil refugiados espalhados pela Europa - um número que não parou de crescer durante a Guerra Fria, aumentando exponencialmente a cada década -, sua atuação foi ampliada no tempo e detalhada a partir das diretrizes estabelecidas na Convenção de 1951 da ONU sobre Refugiados⁷. Foi então em 1951, com a Convenção de Genebra, que se estabeleceu o termo *refugiado*, considerando qualquer pessoa:

Que, em consequência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951 e temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, encontra-se fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país, ou que, se não tem nacionalidade encontra-se fora do país no qual tinha sua residência habitual em consequência de tais acontecimentos, não pode ou, devido ao referido temor, não quer voltar a ele.⁸

Conforme aponta Silva (2012), as principais contribuições da Convenção de Genebra para a definição do conceito de refugiado foi que ela individualiza o ser,

⁷ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/historico/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

⁸ Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-50215-28-janeiro-1961-389887-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 jul. 2021.

reconhece o refugiado enquanto pessoa e modifica a compreensão anterior que entendia o refúgio como deslocamento forçado de um grupo.

Outro ponto importante do documento criado nesta Convenção, segundo Silva, foi que:

A grande novidade que foi de uma originalidade que permanece como exemplo único até hoje no direito internacional é que transforma o temor numa categoria jurídica, já que a perseguição não necessita ser efetiva, mas a ameaça real e o temor já justificam a proteção internacional daquela pessoa. Este critério é absolutamente coerente com a proteção da pessoa humana, da preservação de direitos fundamentais, já que não atua sobre dano senão preservando a pessoa de sofrer violação de seus direitos fundamentais (SILVA, 2012, p. 17).

Em 1967, o documento da Convenção de 1951 foi retomado, sendo conhecido como Protocolo de 1967. Nele ocorreu uma expansão da atuação do ACNUR para além das fronteiras europeias e das pessoas afetadas pela Segunda Guerra Mundial. A necessidade do Protocolo de 1967 se deu considerando que a Convenção de Genebra de 1951 só se aplicava às pessoas que se tornaram refugiados em decorrência dos acontecimentos ocorridos antes de 1º de janeiro de 1951. Como surgiram novas categorias de refugiados após essa data e se mostrou desejável que todos os refugiados fossem abrangidos na definição da Convenção, o Protocolo de 1967 marcou essa alteração e possibilitou o reconhecimento de pessoas refugiadas sem limite de datas e de espaço geográfico⁹.

Em 1984, surge a necessidade de uma nova revisão do conceito de refugiado por conta dos conflitos que afetaram gravemente a América Central e geraram o deslocamento de milhares de pessoas. Os países do grupo de Contadora (México, Panamá, Colômbia e Venezuela) se reuniram na cidade de Cartagena das Índias (Colômbia), em 1984, para elaborar um conceito sumamente original e pragmático que renovou a proteção internacional na América Latina e que influenciou outros países na definição do conceito de refúgio (SILVA, 2012).

De acordo com Silva:

Cartagena parte da situação objetiva do entorno político e social que poderá afetar qualquer pessoa independentemente de seus atributos individuais. Para Cartagena devem ser considerados refugiados: as pessoas que tenham

⁹ Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Protocolo_de_1967_Relativo_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1970-1979/D70946.htm. Acesso em: 12 jul. 2021.

fugido dos seus países porque sua vida, segurança ou liberdade tenham sido ameaçadas pela violência generalizada, a agressão estrangeira, os conflitos internos, a violação maciça dos direitos humanos ou outras circunstâncias que tenham perturbado gravemente a ordem pública (SILVA, 2012, p. 19).

Sobre a criação da Declaração de Cartagena de 1984¹⁰ é interessante analisar que:

O conceito introduzido em Cartagena tem suas fontes inspiradoras na Declaração da Organização da Unidade Africana¹¹ sobre os problemas específicos de refugiados na África e no Pacto de São José da Costa Rica¹². Na África, com o processo de independência foi estabelecido um mecanismo solidário para acolher os refugiados, com critérios amplos e generosos, principalmente como produto de ocupações estrangeiras das metrópoles coloniais e assim apoiar os povos que lutavam pela autodeterminação. Com as independências, porém, estes critérios amplos foram caindo em desuso (SILVA, 2012, p. 18).

Comparando as duas definições do conceito de refugiado, na Convenção de Genebra (1951), a referência está pautada nos direitos humanos. Já na Declaração de Cartagena (1984), para além disso, estabelece-se uma ponte com o direito internacional humanitário, sobretudo no que se refere à distinção entre combatentes e não combatentes durante os conflitos em determinado país ou região (SILVA, 2012).

Outro ponto de destaque da Declaração de Cartagena é que ela afirma, no contexto dos deslocamentos forçados, que a razão de humanidade deve prevalecer sobre a razão de Estado, já que o conceito de soberania inclui o dever de proteger a população (SILVA, 2012). Esse é um ponto bastante relevante na relação traçada entre Estado e indivíduo. Nesse aspecto, o ser humano é entendido como pertencente a direitos individuais inalienáveis, que transcendem as limitações geográficas de um país. O direito à vida e à identidade do sujeito são entendidos dentro de uma perspectiva mais acolhedora que amplia a visão sobre cidadania. O sujeito é digno e respeitado por sua humanidade, especialmente quando seu país se torna o motivo de ameaça aos direitos fundamentais.

Concluindo essa investigação do conceito de refugiado nas principais normas que orientam atualmente a atuação dos países no acolhimento de refugiados no mundo, é importante salientar que tratamos aqui de utilizar o conceito de refugiado

¹⁰ Disponível em:

https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BD_Legal/Instrumentos_Internacionais/Declaracao_de_Cartagena.pdf. Acesso em: 12 jul. 2021.

¹¹ Disponível em: https://www.fafich.ufmg.br/~luernaut/convencao_oua.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

¹² Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm. Acesso em: 13 jul. 2021.

para diferenciar as outras categorias que envolvem o deslocamento forçado e a imigração por escolha. Aqui, nesta pesquisa, interessa o recorte sobre o conceito de refúgio que se diferencia, enquanto condição e legislação, de outros perfis.

Conforme destaca-se abaixo, o ACNUR define os seguintes conceitos para seu campo de atuação.

Retornados: São pessoas que tiveram o status de refugiados e solicitantes de refúgio, e que retornam voluntariamente a seus países de origem;

Apátridas: São pessoas que não têm sua nacionalidade reconhecida por nenhum país. A apatridia ocorre por várias razões, como discriminação contra minorias na legislação nacional, falha em reconhecer todos os residentes do país como cidadãos quando este país se torna independente (secessão de Estados) e conflitos de leis entre países;

Deslocados internos: São pessoas deslocadas dentro de seu próprio país, pelos mesmos motivos de um refugiado, mas que não atravessaram uma fronteira internacional para buscar proteção;

Solicitantes de refúgio: São pessoas que solicitam às autoridades competentes serem reconhecidas como refugiado, mas que ainda não tiveram seus pedidos avaliados definitivamente pelos sistemas nacionais de proteção e refúgio;

Refugiados: São pessoas que estão fora de seu país de origem devido a fundados temores de perseguição relacionados a questões de raça, religião, nacionalidade, pertencimento a um determinado grupo social ou opinião política, como também devido à grave e generalizada violação de direitos humanos e conflitos armados¹³.

Salienta-se que é a partir desse conceito de refugiado descrito pelo ACNUR que o Sesc SP conduz suas ações do programa institucional: Trabalho Sociocultural com Refugiados.

¹³ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/quem-ajudamos/refugiados/>. Acesso em: 13 jul. 2021.

1.2 Conceito de Refugiado na Legislação Brasileira: Lei 9.474 de 1997 e Lei 13.445 de 2017

A primeira legislação que tem como foco olhar e reconhecer o status de refugiado no acolhimento brasileiro data de 1997. Antes disso, esse procedimento era conduzido pela legislação internacional já citada e pautado dentro da compreensão dos direitos humanos universais na Constituição brasileira de 1988.

Retomando o histórico das principais instituições que atuam com a acolhida de pessoas em situação de refúgio, o ACNUR teve seu primeiro escritório no Rio de Janeiro em 1977, sendo que apenas em 1982 recebeu reconhecimento como um órgão internacional. Nesse período, sua atuação estava pautada pela Convenção de 1951, recebendo refugiados vindos da Europa e dependia de algumas parcerias, como a que mantinha com a Cáritas Brasileira. Vale ressaltar que a atuação e preocupação da Igreja Católica com o acolhimento de refugiados partiu do Cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, que inclusive foi condecorado com a medalha Nansen, concedida pelo ACNUR.

Em 1992, com a chegada de aproximadamente 1200 angolanos que fugiam da guerra civil em seu país, o Brasil passou a adotar uma postura mais flexível em relação aos refugiados, não se limitando à definição prevista na Convenção de 1951 e no Protocolo de 1967, mas sim ampliando-a para permitir a proteção dessas pessoas. Era o início da utilização da definição ampliada pelo Brasil, seguindo as diretrizes da Declaração de Cartagena (1984), e que seria positivada na lei nacional sobre refugiados. O próximo e derradeiro passo na história nacional de proteção aos refugiados veio a ser a elaboração de um projeto de lei sobre o Estatuto Jurídico do Refugiado. Tal projeto foi aprovado e a Lei 9.474, de 1997, foi promulgada, passando a ser a legislação nacional sobre o tema e servindo como marco da plenitude da proteção aos refugiados no Brasil (JUBILUT, 2007, p. 175).

Apesar da proteção ao refugiado ser um direito internacional, é responsabilidade dos Estados criarem legislação própria para a efetivação desse direito. Dessa forma, o Estado brasileiro define em 1997 a Lei 9.474, de 22 de julho, que ditou os critérios do status de refugiado e definiu o procedimento para esse reconhecimento, criando o Comitê Nacional para Refugiados (CONARE). Essa legislação, pioneira na América Latina ao tratar da situação do refugiado, é vista como

um marco na garantia dos direitos específicos desse indivíduo. Em seu artigo 1º, o conceito de refugiado é definido da seguinte maneira¹⁴:

I - devido a fundados temores de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas encontre-se fora de seu país de nacionalidade e não possa ou não queira acolher-se à proteção de tal país;
 II - não tendo nacionalidade e estando fora do país onde antes teve sua residência habitual, não possa ou não queira regressar a ele, em função das circunstâncias descritas no inciso anterior;
 III - devido a grave e generalizada violação de direitos humanos, é obrigado a deixar seu país de nacionalidade para buscar refúgio em outro país.¹⁵

O inciso III citado acima normalmente é visto como um avanço ao ampliar a possibilidade de acolhimento por considerar responsabilidade desta nação a proteção do indivíduo que sofreu violação de seus direitos mais fundamentais. Também, o simples fato de o país adotar uma legislação própria para tratar da condição do refugiado é visto como algo positivo, pois ao diferenciar na legislação a compreensão do refúgio como distinta da imigração, o acolhimento se dá de forma mais cuidadosa e direcionado às necessidades dos refugiados.

Outro ponto de destaque nessa legislação é o fato de que no CONARE é prevista a participação de um representante da sociedade civil que trabalhe diretamente com refugiados, no caso a Cáritas. Isto não é previsto em outras legislações que abordam o tema refúgio/refugiado.

A Lei de Migração 13.445 de 2017¹⁶ não altera a compreensão do conceito de refugiado e o status de reconhecimento dessa categoria. Porém, ela trata do movimento migratório em território nacional, o que não deixa de afetar a pessoa em situação de refúgio. Essa nova legislação, como já citado, não altera a Lei 9.474 de 1997, mas substitui o Estatuto do Estrangeiro de 1980, criado durante a ditadura militar¹⁷.

Um dos aspectos positivos dessa lei é a desburocratização dos vistos humanitários e a compreensão da migração como um direito humano, colocando assim a pessoa migrante em condição de igualdade com os nacionais. Dessa forma, essa lei representa um grande potencial de enfrentamento à xenofobia por retirar a

¹⁴ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9474.htm. Acesso em: 13. jul. 2021.

¹⁵ Destaque para a definição citada no Portal Consular do Ministério das Relações Exteriores, disponível em: <http://www.portalconsular.itamaraty.gov.br/refugio-no-brasil>. Acesso em: 14 jul. 2021.

¹⁶ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em: 14 jul. 2021.

¹⁷ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/acnur-no-brasil/legislacao/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

visão do estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional, o que podemos observar nos seguintes trechos do artigo 3º:

- I - universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos;
- II - repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III - não criminalização da migração;
- VI - acolhida humanitária;
- IX - igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- X - inclusão social, laboral e produtiva do migrante por meio de políticas públicas;
- XI - acesso igualitário e livre do migrante a serviços, programas e benefícios sociais, bens públicos, educação, assistência jurídica integral pública, trabalho, moradia, serviço bancário e seguridade social;
- XII - promoção e difusão de direitos, liberdades, garantias e obrigações do migrante;
- XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante.

Já a avaliação dos pontos negativos se refere aos 20 vetos feitos por parte do então presidente, Michel Temer, sendo um deles a impossibilidade do imigrante exercer cargo, emprego e função pública, ou entrar no país por conta de aprovação em concurso público.

1.3 Dados sobre o Refúgio no Mundo na última década (2011-2020)

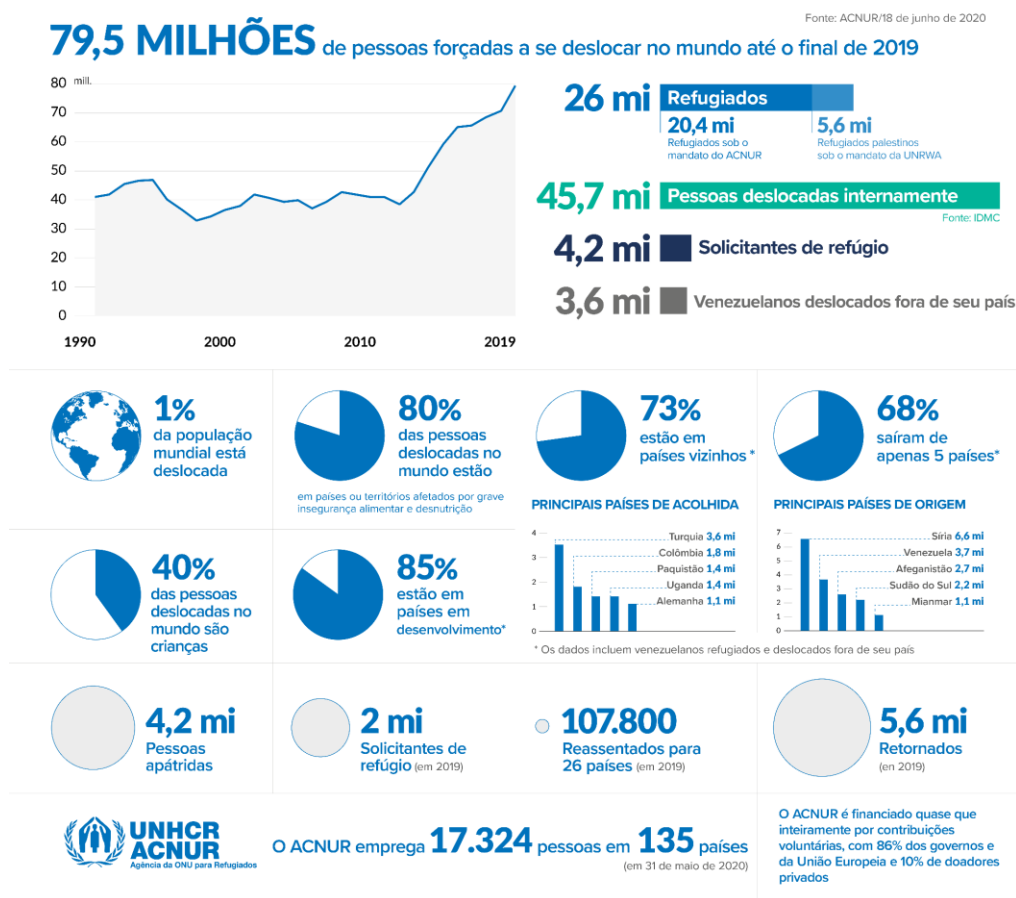
Apresento aqui um breve panorama dos dados sobre o deslocamento forçado, considerando especialmente a categoria *refugiado* na última década.

O deslocamento forçado afeta mais de 1% da humanidade (uma em cada 97 pessoas), sendo que um número cada vez menor de pessoas forçadas a fugir consegue voltar para suas casas. Até o fim de 2019, 79,5 milhões de pessoas em todo o mundo foram forçadas deixar suas casas. Desse total, 26 milhões eram refugiados. O deslocamento forçado praticamente dobrou na última década (ACNUR).¹⁸

Após o fim da Guerra Fria, houve um aumento nos números de deslocamento forçado pelo mundo e, durante os anos de 2000, ocorreram algumas oscilações que demonstram uma pequena redução e uma quase estagnação. Porém, a partir da última década, inegavelmente, há um significativo avanço nos números apresentados para o deslocamento forçado no mundo, conforme indicado na Figura 1:

¹⁸ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Figura 1 – Deslocamento forçado no mundo (2019)



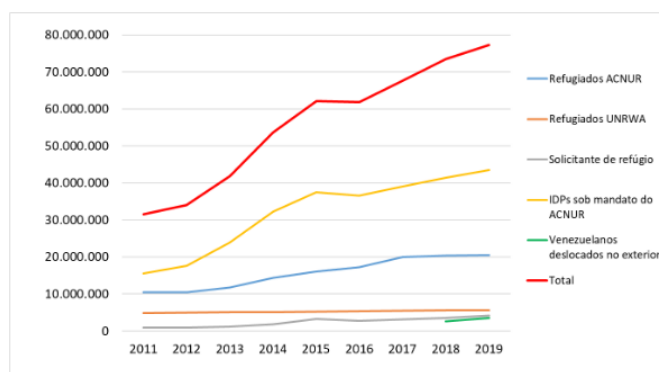
Fonte: ACNUR. Disponível em:

<https://www.facebook.com/ACNURportugues/posts/950446185380838/>. Acesso em: 02 ago. 2021.

De acordo com os relatórios Refúgio em Números - 5ª e 6ª edições, produzidos pelo Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra), a atual década tem sido marcada por uma aceleração sem precedentes do deslocamento forçado no mundo. Como indica o gráfico abaixo (Figura 2), após um único ponto de estabilidade, entre os anos de 2015 e 2016, todos os anos da série histórica registraram o maior patamar até então verificado para o deslocamento forçado no mundo (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020, p. 9).

Figura 2 – Tipos de deslocamento forçado

Gráfico 1.2.1. Deslocados forçados por status migratório ou grupo migrante, 2011-2019.



Fonte: elaborado pelo OBMigra a partir dos dados do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR, 2020).

Fonte: Refúgio em Números - 5ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

No Brasil, as solicitações de reconhecimento da condição de refugiado na década passada (2011-2020) representaram um total de 265.729, sendo que as três primeiras nacionalidades com maior número de pedidos são venezuelanos, haitianos e cubanos. O percentual de homens solicitantes de refúgio no período foi de 61,5%, enquanto as mulheres representaram 38,1%. O fundamento para a aceitação da solicitação de refúgio, em 93,7% dos casos, foi por Grave e Generalizada Violação dos Direitos Humanos (GGVDH). Vide abaixo (Tabela 1, Tabela 2 e Figura 3).

Tabela 1: Solicitações de refúgio por nacionalidade

Tabela 2.3.1. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, segundo principais países de nacionalidade ou de residência habitual (*) - Brasil, 2011-2020.

Países	Total
Total	265.729
VENEZUELA	153.050
HAITI	38.686
CUBA	11.550
CHINA	5.437
ANGOLA	5.247
BANGLADESH	5.768
NIGÉRIA	3.347
SENEGAL	8.969
COLÔMBIA	1.857
SÍRIA	4.992
OUTROS PAÍSES	26.826

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

(*) Foi utilizada a variável "nacionalidade" de 2011 a 2015 e "país de nascimento" de 2016 a 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Tabela 2: Solicitações de refúgio, por sexo e nacionalidade

Tabela 2.3.4. Distribuição relativa das solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, por sexo, segundo principais países de nacionalidade ou residência habitual (*), Brasil, 2011-2020.

Principais Países	Homens	Mulheres	Não Informado
Total	61,5	38,1	0,4
VENEZUELA	54,8	45,2	0,0
HAITI	61,5	38,1	0,4
CUBA	62,3	37,5	0,2
SENEGAL	97,5	2,1	0,4
BANGLADESH	97,5	1,7	0,8
CHINA	61,4	38,6	0,0
ANGOLA	54,2	44,7	1,1
SÍRIA	70,3	28,4	1,3
NIGÉRIA	88,0	10,9	1,1
GANÁ	92,0	7,0	1,0
OUTROS PAÍSES	73,5	24,2	2,3

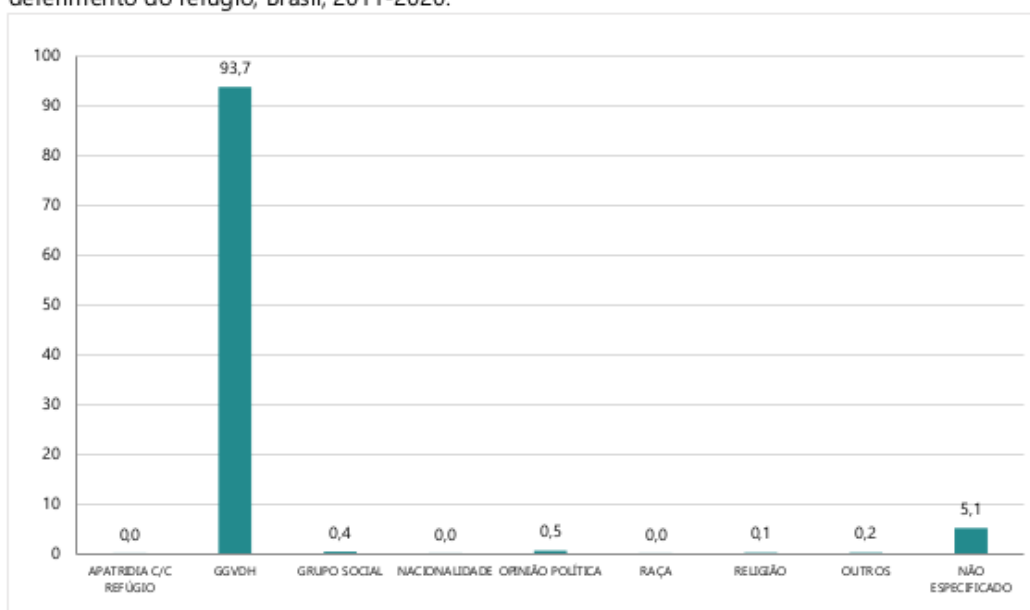
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado.

(*) Foi utilizada a variável "nacionalidade" de 2011 a 2015 e "país de nascimento" de 2016 a 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Figura 3 – Solicitações de refúgio deferidas, por tipo de fundamentação

Gráfico 2.3.6 Distribuição relativa de refugiados, por fundamentação aplicada ao ato de deferimento do refúgio, Brasil, 2011-2020.

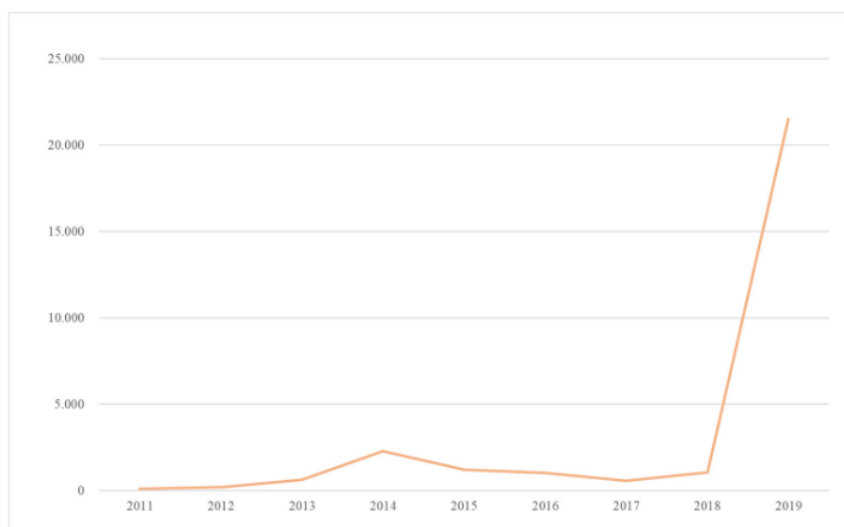


Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

A partir do gráfico abaixo (Figura 4), considerando o número de refugiados reconhecidos pelo CONARE na última década, percebe-se um grande salto no ano de 2019, marca que atingiu seu primeiro pico histórico, representando um montante sem precedentes nos registros anteriores.

Figura 4 – Refugiados reconhecidos

Gráfico 2.3.3. Número de refugiados reconhecidos, segundo ano, Brasil, 2011 -2019.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2019.

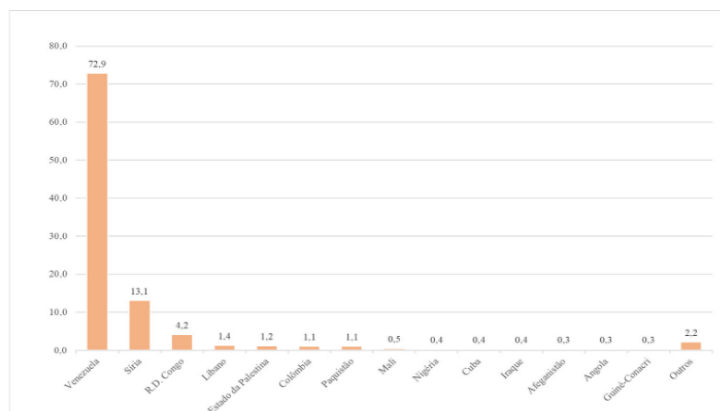
Fonte: Refúgio em Números - 5ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

É interessante destacar que desde 1997, ano da criação do CONARE, até o ano de 2010 haviam sido registrados 3.624 refugiados no Brasil (SILVA; CAVALCANTI; OLIVEIRA; MACEDO, 2020). Ou seja, no ano de 2019, o número de reconhecidos como refugiados no Brasil, estimado em 21.241, foi quase 6 vezes maior do que todo o número contabilizado entre 1997 e 2010. Segundo o ACNUR¹⁹, isso porque o fluxo venezuelano de deslocamento aumentou exponencialmente, o que pode ser verificado nas informações abaixo (Figura 5 e Tabela 3).

¹⁹ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Figura 5 – Refugiados reconhecidos, por nacionalidade

Gráfico 2.3.4. Distribuição relativa de refugiados reconhecidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil, 2011-2019.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2011 - 2019.

Fonte: Refúgio em Números - 5ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Tabela 3 – Número de refugiados reconhecidos, por nacionalidade

Tabela 2.3.7. Número de refugiados reconhecidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil, 2011 -2019.

Principais países	Número de reconhecimentos
Total	28.702
Venezuela	20.935
Síria	3.768
R.D. Congo	1.209
Líbano	392
Estado da Palestina	356
Colômbia	324
Paquistão	318
Mali	147
Nigéria	108
Cuba	106
Iraque	101
Afganistão	99
Angola	98
Guiné-Conacri	97
Outros	644

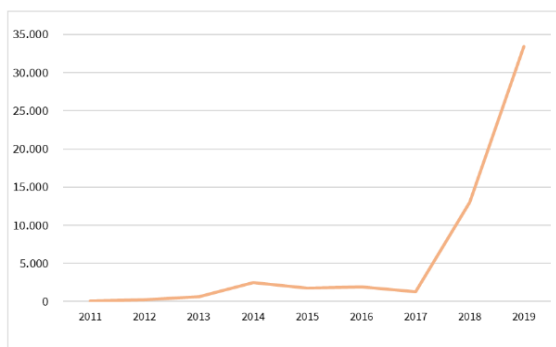
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2019.

Fonte: Refúgio em Números - 5ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Desde 2018, as solicitações de refúgio apreciadas pelo CONARE aumentaram vertiginosamente, posto que em 2020 atingiram a marca histórica de 63.790, superando 2019, conforme o gráfico (Figura 6) e o Tabela 4 abaixo indicam.

Figura 6 – Solicitações de refúgio (2011 a 2019)

Gráfico 2.3.2. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo ano, Brasil, 2011 – 2019.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2019.

Fonte: Refúgio em Números - 5ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/REFUGIOEMNUMEROS_5EDICAO.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Tabela 4 – Solicitações de refúgio (2020)

Tabela 2.3.5. Número de solicitações de reconhecimento da condição de refugiado apreciadas, segundo ano, Brasil, 2011 – 2020.

Ano	Número de solicitações
Total	116.192
2011	86
2012	165
2013	536
2014	2.015
2015	1.449
2016	1.743
2017	1.216
2018	12.543
2019	32.649
2020	63.790

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados do Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE/MJSP), 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

O número total de solicitações apreciadas pelo CONARE em 2020, que soma 63.790 casos, se divide em processos deferidos, indeferidos, extinção da condição de refugiado, entre outros, conforme detalhado no Tabela 5, abaixo. A somatória dos casos deferidos e de extensões deferidas representa 26.577 pessoas reconhecidas como refugiadas em 2020, no Brasil.

Tabela 5 – Solicitações de refúgio, por tipo de decisão (2020)

Tabela 2.2.1. Número de processos de solicitação de reconhecimento da condição de refugiado, segundo tipo de decisão, Brasil - 2020.

Tipo de decisão	Número de processos
Total	63.790
Deferido	24.880
Indeferido	439
Extensão Deferida	1.697
Extensão Indeferida	1
Arquivamento	2.267
Extinção	34.497
Perda da condição de refugiado	2
Cessação da condição de refugiado	7

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Desse modo, o ano de 2019, em comparação aos anos anteriores, representou para o Brasil um grande fluxo migratório forçado recém-chegado ao país, sendo que o ano de 2020 bateu esse recorde. Mesmo com a pandemia da COVID-19, a qual limitou o deslocamento territorial e o contato humano por conta da propagação do vírus, no ano de 2020, foram feitas 63.790 solicitações da condição de refugiado, sendo que o CONARE reconheceu 26.577 pessoas como refugiadas²⁰ (conforme Tabela 6 abaixo). Ou seja, o ano de 2020 representou o maior número de solicitações e de reconhecimento de refugiados em território brasileiro já registrado no país.

²⁰ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/dados-sobre-refugio-no-brasil/>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

Tabela 6 – Número de refugiados reconhecidos (2011 a 2020)

Tabela 2.3.6. Número de refugiados reconhecidos, segundo ano, Brasil, 2011-2020.

Ano	Número de reconhecidos
Total	53.835
2011	86
2012	165
2013	535
2014	1.858
2015	1.011
2016	883
2017	539
2018	940
2019	21.241
2020	26.577

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

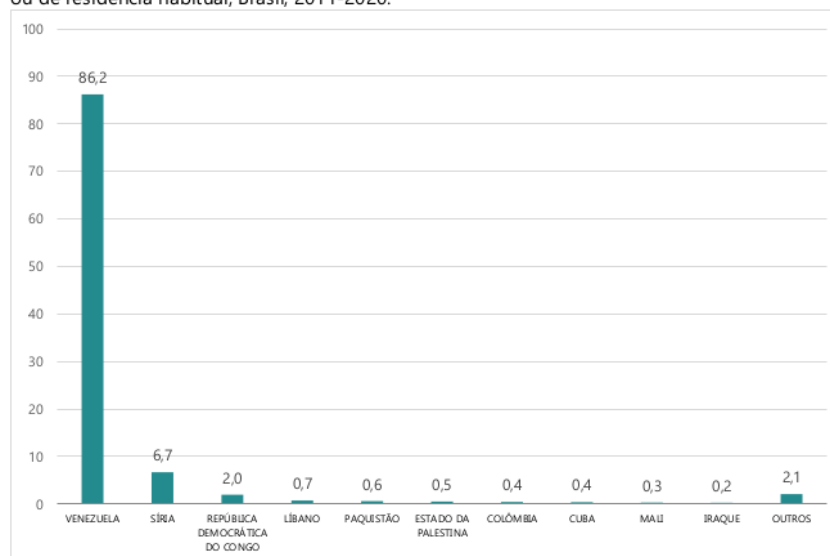
Apesar do grande impacto que a pandemia da COVID-19 causou na entrada de venezuelanos e nas solicitações de refúgio²¹, devido ao fechamento das fronteiras como forma de bloquear a propagação do vírus, em agosto de 2020, foram reconhecidos 7.787 mil venezuelanos como refugiados no Brasil. Com isso, o Brasil passou a representar o maior número de venezuelanos reconhecidos como refugiados na América Latina. Segundo o CONARE, a população refugiada no Brasil representa mais de 50 mil pessoas de 55 países diferentes, sendo que os venezuelanos somam quase 90% desse total.²² A Figura 7 apresenta dados que revelam que 86,2% dos refugiados em território brasileiro são venezuelanos, considerando a última década.

²¹ Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/06/20/com-pandemia-de-covid-19-solicitacoes-de-refugio-despencam-no-brasil-em-2020.ghtml>. Acesso em: 13 jul. 2021.

²² Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2020/08/28/brasil-reconhece-mais-77-mil-venezuelanos-como-refugiados/>. Acesso em: 13 de jul. 2021.

Figura 7 – Percentual de refugiados, por nacionalidade

Gráfico 2.3.5. Distribuição relativa de refugiados reconhecidos, segundo país de nacionalidade ou de residência habitual, Brasil, 2011-2020.



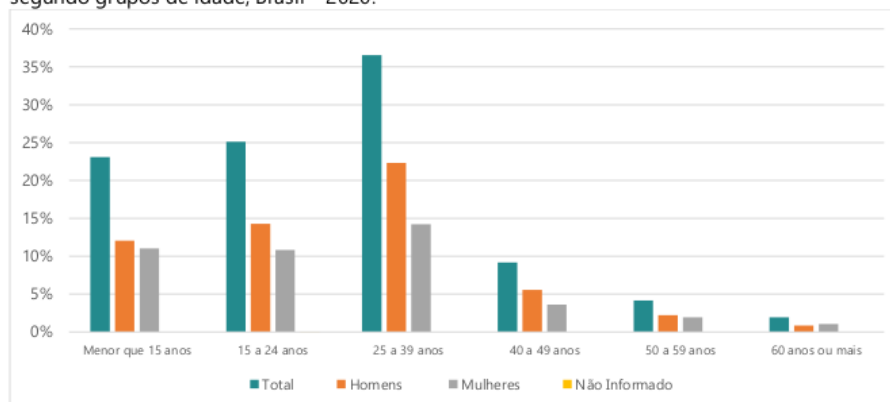
Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Coordenação-Geral do Comitê Nacional para os Refugiados (CG-CONARE/MJSP), 2011 - 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Considerando o número de solicitações de refúgio em 2020 divididas por sexo, segundo os grupos de idade, percebe-se que a faixa etária entre 25 e 39 anos é a majoritária para ambos os gêneros, somando um total de 36,5% pessoas, sendo 22,3% homens e 14,2% mulheres, segundo indicado no gráfico abaixo (Figura 8).

Figura 8 – Solicitações de refúgio, por sexo e grupos de idade (2020)

Gráfico 2.1.4. Proporção de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado, por sexo, segundo grupos de idade, Brasil – 2020.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Polícia Federal, Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado - Brasil, 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

A partir dessas informações, constata-se que o número de refugiados vem aumentando nos últimos anos no Brasil, sendo que atualmente essa população é formada em sua maioria por venezuelanos, jovens/adultos. Dessa forma, faz-se necessário olhar para a oferta do curso de português, direcionado para o público imigrante adulto, entendendo esse como uma importante ferramenta de instrumentalização de um novo idioma para a integração do refugiado à sociedade de destino. Nesse sentido, a Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2018 mapeou 11 estados que ofertavam, à época, o curso de português em seus 48 municípios, localizados nas seguintes unidades da federação: Amazonas, Ceará, Maranhão, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina, São Paulo e Sergipe, conforme mapa abaixo (Figura 9).

Figura 9 – Oferta de curso de português (2018)

Mapa 3.1.3. Municípios com oferta de curso de português para imigrantes, solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e para refugiados – 2018.



Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir da Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2018 (IBGE, 2019).

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Porém, ao confrontar os números com outros bancos de dados, considerando as informações sobre os instrumentos de gestão migratória, percebe-se que apenas 4 desses municípios ofereciam, de fato, um curso de português para refugiados e solicitantes de refúgio em 2018, sendo eles: Rio de Janeiro, São Paulo, Curitiba e Porto Alegre (Quadro 1).

Quadro 1 – Instrumentos de gestão migratória, por município (2018)

Quadro 1 - Principais municípios de residência de imigrantes, solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado e refugiados, segundo a existência de instrumentos de gestão migratória - Brasil, 2018.

Nome do Município	Existe algum mecanismo de cooperação entre o município e os demais entes da federação	Existe no município associação e/ou coletiva da população imigrante/refugiados que se relacione com a prefeitura	Existe no município curso permanente de português voltado especificamente para imigrante/refugiado	Existe no município abrigo para o acolhimento de imigrantes/refugiados	O município realiza atendimento multilíngue nos serviços públicos	Existe no município Centro de Referência e Apoio a Migrantes e Refugiados	O município realiza formação/capacitação continuada interdisciplinar
Alexs Brasil	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Epitaciolândia	Sim	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Rio Branco	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Manaus	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Sim
Tabatinga	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Boa Vista	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não
Bonfim	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Pacaraima	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Macapá	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Oiapoque	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Fortaleza	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Rio de Janeiro	Não	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Guarulhos	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Não
São Paulo	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim
Tabatinga	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Curitiba	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
Foz do Iguaçu	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Sim
Dionísio Cerqueira	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Joinville	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Porto Alegre	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não
Corumbá	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Não	Não
Cáceres	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
Brasília	Não	Não	Não	Sim	Não	Não	Não

Fonte: Elaborado pelo OBMigra, a partir dos dados da Pesquisa de Informações Básicas Municipais 2018 (IBGE, 2019), e da Polícia Federal, Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) e Solicitações de reconhecimento da condição de refugiado, 2018 a 2020.

Fonte: Refúgio em Números - 6ª Ed. Disponível em: https://www.justica.gov.br/seus-direitos/refugio/anexos/Refugio_em_Numeros_6_edicao.pdf. Acesso em: 13 jul. 2021.

Dessa forma, a afirmação feita anteriormente de que faltam espaços de convivência intercultural e de fomento ao aprendizado da língua portuguesa enquanto direito do imigrante é constatada aqui. A integração do imigrante refugiado enquanto responsabilidade do Estado brasileiro é feita de forma frágil, ineficiente e praticamente inexistente. Ela não existiria sem o auxílio das outras instituições de apoio, que fazem um trabalho essencial de acolhimento humanitário.

Falando sobre o acolhimento humanitário, o Brasil é visto como um dos países mais receptivos do mundo. Considerando as diferenças culturais que permeiam a cultura brasileira, com suas tensões e contradições, ainda assim o país é tido como um exemplo de acolhimento, o que se reflete em sua legislação que trata de forma abrangente a questão do acolhimento aos refugiados. Porém, ainda assim, muitos veem o imigrante e o refugiado como ameaça. Dessa maneira, outro dado importante para se analisar refere-se ao número de imigrantes que residem no Brasil em comparação com o número de brasileiros que vivem fora do país.

De acordo com o relatório do OBMigra (Observatório das Migrações Internacionais), estima-se que 1,3 milhão de imigrantes residiam no Brasil, no ano de

2020.²³ A população brasileira estimada até 1º de julho de 2021, foi de 213.317.639 milhões, conforme levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁴. Dessa maneira, o número total de imigrantes legais no Brasil em 2020 representa um pouco mais que 0,6% da população brasileira.

Contudo, o número de brasileiros que emigraram do Brasil revela que o fluxo de saída do país é maior do que a entrada de estrangeiros. De acordo com o Ministério das Relações Exteriores, a comunidade brasileira no exterior ultrapassou os 4,2 milhões de cidadãos no ano de 2020, o que representou um aumento de mais de 600 mil pessoas em comparação ao último levantamento realizado no ano de 2018; sendo que a maioria está concentrada nos Estados Unidos, Portugal, Paraguai, Reino Unido e Japão.²⁵ Assim, o número de brasileiros que residem em outros países representa quase 2% da população brasileira calculada até julho de 2021.

A partir dessas informações, foi possível verificar que o fluxo migratório de saída do Brasil é maior que o número de entrada de imigrantes, sejam eles refugiados ou não. Mais gente sai do que entra no país. Além disso, muitos dos imigrantes e refugiados que chegam ao Brasil não desejam ficar. O país se torna um local transitório para uma primeira acolhida, mas a intenção de muitos refugiados, a princípio, não é a de permanecer.

Dessa forma, o processo educativo para a vivência intercultural como um atributo positivo para o país e a divulgação de dados e pesquisas que demonstrem o que, de fato, acontece com os fluxos migratórios que chegam e que saem do país são elementos fundamentais de combate à desinformação e ao preconceito.

Tratar o refúgio e suas dinâmicas migratórias particulares é fundamental como forma de sensibilizar e estimular a empatia, enquanto proposta curricular que fundamenta a ação institucional do Sesc SP nesta temática. Essa lembrança e atitude está refletida nas ações realizadas especialmente, mas não apenas, em datas como o Dia Mundial do Refugiado (20 de junho) e o Dia Internacional dos Direitos Humanos (10 de dezembro), representando a luta para a desconstrução da xenofobia.

²³ Conforme Relatório disponível em:

https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/Obmigra_2020/Relat%C3%B3rio_Anual/Retratos_da_De%CC%81cada_-_Completo.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

²⁴ Disponível em:

https://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2021/POP2021_20220207.pdf. Acesso em: 2 mar. 2022.

²⁵ Disponível em: <https://www.gov.br/mre/pt-br/assuntos/portal-consular/artigos-variados/comunidade-brasileira-no-externo-2013-estatisticas-2020>. Acesso em: 2 mar. 2022.

2 EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O CURRÍCULO INTERCULTURAL

Neste capítulo, discute-se a educação não formal como campo de análise, pois é a modalidade de atuação educativa do Sesc SP. Desse modo, no primeiro momento, a proposta é entender como se configura a educação não formal no contexto da instituição cultural em questão a partir das demarcações conceituais de Maria da Glória Gohn (2006 e 2015). A segunda abordagem trata de entender o diálogo como aprendizagem segundo a perspectiva de Paulo Freire. A terceira explanação traz a visão de currículo crítico e a problemática dos Direitos Humanos e da Diversidade Cultural sob o olhar de Michael Apple, Antônio Flávio Moreira, Vera Maria Candau e Alípio Casali. O quarto e último item refere-se à compreensão do multiculturalismo e à interculturalidade no currículo e na prática educativa, a partir de Stuart Hall e Catherine Walsh.

2.1 Educação não formal no Sesc

A educação não formal não é nativa, no sentido de herança natural; ela é construída por escolhas ou sob certas condicionalidades, há intencionalidades no seu desenvolvimento, o aprendizado não é espontâneo, não é dado por características da natureza, não é algo naturalizado (GOHN, 2015, p.174-176).

As ações formativas, permanentes e processuais desenvolvidas nas unidades do Sesc são pautadas pela educação não formal, pois, no estado de São Paulo, o Sesc não possui escolas e não atua diretamente no ensino regular. Dessa forma, considerando a abordagem de Maria da Glória Gohn (2006) sobre o conceito de educação não formal, é possível verificar que os cursos livres, oficinas, palestras, apresentações, entre outras atividades realizadas no Sesc, são propostas que possuem uma intencionalidade, uma determinada pauta com objetivos de aprendizagem, conteúdos e técnicas a serem ofertadas. A intencionalidade se realiza através dos agentes mediadores, que são os interlocutores qualificados, responsáveis pela escolha do tema e da proposta a serem desenvolvidas nas atividades. Esse papel é exercido especialmente pelos educadores (internos e externos²⁶) e pelos

²⁶ Internos são os funcionários contratados por processo seletivo e externos são os contratados para projetos específicos e que não possuem vínculo empregatício com o Sesc.

animadores culturais, que atuam na programação cultural em diferentes funções, sendo uma delas a curadoria dos projetos (alguns realizados em coprodução com artistas e produtores externos). Assim, ao mesmo tempo em que a educação não formal, contextualizada no âmbito do Sesc, se aproxima da educação formal, por ambas terem uma intencionalidade em suas práticas, há diferenças fundamentais entre elas. A vivência prática é uma delas, pois é a partir dessa que os indivíduos experienciam e reelaboram o que recebem segundo sua cultura. A possibilidade de experimentar, errar, ter dúvidas, experimentar de novo faz parte do processo. Desse modo, o campo das artes se apresenta como um espaço fundamental para isso por ter como essência a experimentação de diferentes linguagens, cuja instrumentalidade técnica não representa o seu fim por si só. Assim, a educação não formal envolve um processo criativo de construção e aquisição de saberes, contribuindo no desenvolvimento de habilidades. Contudo, essas, por sua vez, não se resumem ao *adestramento* mecanizado, mas sim convergem para um conjunto de ações que visam à reelaboração desses saberes. Nesse aspecto, a educação não formal tem como essência sua realização na prática coletiva, pois, segundo Gohn:

A educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal é aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização — na família, bairro, clube, amigos etc., carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados; e a educação não formal é aquela que se aprende “no mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivas cotidianas (GOHN, 2006, p. 28).

A partir do exposto acima, o compartilhamento de experiências contextualizado nos espaços e nas ações coletivas é um outro fator que contribui para a definição do campo da educação não formal.

Um exemplo disso são os cursos dos Centros de Música do Sesc SP desenvolvidos a partir da visão do ensino coletivo de música, no qual o objetivo principal é o saber coletivo. Nesses cursos, a intenção não é desenvolver apenas a técnica e a excelência musical, mas sim a musicalização feita em grupo, a apreciação da música produzida no coletivo, o estímulo para a troca de repertórios entre alunos e professores, a não individualização dos instrumentos, que são rotativos e utilizados por diferentes alunos em diversos cursos. A ideia aqui não é padronizar o ensino, mas sim potencializar a experiência a partir do aprendizado coletivo. Dessa forma, a

avaliação passa por outros indicadores que não são os mesmos utilizados normalmente na educação formal.

Outro exemplo é o curso de português para refugiados. Ele se aproxima de uma proposta curricular de curso moldado para a educação formal por possuir uma apostila com conteúdos preestabelecidos e oferecer um certificado ao final do curso para os alunos que estiveram presentes em 70% das aulas. Porém, concretiza-se como uma ação da educação não formal, pois está preocupado com a inserção social do imigrante/refugiado por meio da compreensão da língua portuguesa como possibilidade de convívio, troca e diálogo com os demais. Assim, a convivência e o exercício do diálogo são fatores de maior importância, ainda que a aprendizagem dos conteúdos apostilados, a entrega das atividades e a presença nas aulas sejam consideradas.

Logo, a educação não formal traz em seu cerne a dialogicidade como um dos pilares para o desenvolvimento de atividades construídas por meio de proposições coletivas, considerando que as relações tecidas nesses espaços possam despertar o cultivo de um processo emancipatório no qual o mesmo forneça condições de unir a política e a cultura, com novas possibilidades de ser, estar e agir no mundo. Assim, há um grande potencial para a prática da cidadania nas ações pautadas pelo ângulo da educação não formal. Segundo Gohn (2015, p. 166-167), “A educação não formal é um processo sociopolítico, cultural e pedagógico de formação para a cidadania, entendendo o sociopolítico como a formação do indivíduo para interagir com o outro em sociedade”.

Dessa forma, até aqui, a educação não formal é compreendida como uma prática, especialmente associada a uma linguagem artística, e que tem seu sentido no coletivo e na troca dialógica. Buscando, a partir disso, estimular a cidadania por meio do contato com o outro, o que está fora de mim.

A fim de fornecer mais informações sobre a instituição que é foco desta pesquisa, abaixo estão listadas a missão e a visão institucional do Sesc SP.

Missão:²⁷ Promover ações socioeducativas que contribuam para o bem-estar social e a qualidade de vida dos trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, de seus familiares e da comunidade, para uma sociedade justa e democrática.

²⁷ Disponível em: https://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/Missao/. Acesso em: 15 jul. 2021.

Visão: Ampliar o reconhecimento do Sesc pela sociedade, como instituição inovadora e propositiva na promoção de ações para o desenvolvimento humano e social.

Ainda que o público prioritário do Sesc seja os trabalhadores do comércio de bens, serviços e turismo, até porque essa é a finalidade de existência da instituição, percebe-se a preocupação com a comunidade. Preocupação essa pautada no bem-estar social e na promoção de ações inovadoras que contribuam para uma sociedade justa e democrática, bem como para o desenvolvimento humano. Ao olhar para os valores institucionais, indicados abaixo, afirma-se a preocupação institucional com o acolhimento e respeito à diversidade cultural, repudiando qualquer atitude discriminatória, por meio de uma ação educativa transformadora.

Valores

Ação educativa transformadora: Contribuição para o desenvolvimento do ser humano, visando a melhor compreensão de si mesmo, das suas potencialidades, do contexto em que vive, de sua capacidade de realizar escolhas e de colaborar para a coletividade.

Acolhimento: Adoção de atitudes e condições para materializar o adequado acesso e permanência dos diversos públicos, considerando aspectos socioeconômicos, estruturais e culturais.

Respeito à diversidade: Tratamento digno para todos, na promoção da acessibilidade, da inclusão sociocultural e recusa a qualquer forma discriminatória.

Nesse aspecto, como complemento, destaca-se abaixo a visão institucional sobre a educação no Sesc, pautada no eixo cidadania e autonomia, e que tem como valor o diálogo e o reconhecimento das identidades culturais.

A Educação no Sesc²⁸: Processo de transformação social e cidadania, a Educação está em todas as ações do Sesc. Seja em atividades ou projetos, o objetivo é instruir, educar e orientar de maneira completa nas mais diferentes áreas do conhecimento. No Sesc, a Educação é dinâmica, acredita na autonomia e na capacidade de cada aluno. Ela está nas salas de aula das escolas, nos cursos de valorização social, pré-vestibulares, bibliotecas, salas de ciência, centros de atividades e atende todas as faixas etárias.

Missão:

- Contribuir para o desenvolvimento integral dos indivíduos, proporcionando a compreensão completa do meio em que vivem.
- Estimular a valorização das identidades culturais com o desenvolvimento de valores éticos e da cidadania.
- Proporcionar o acesso pleno à educação e cidadania.

Valores:

- Autonomia
- Participação interativa

²⁸ Disponível em: https://www.sesc.com.br/portal/educacao/Educacao_no_Sesc/. Acesso em 14 jul. 2021.

- Senso crítico
- Diálogo
- Reconhecimento
- Multidisciplinaridade

Logo, num primeiro momento, é possível perceber que o conceito de educação nessa instituição cultural está calcado na valorização da compreensão da cidadania a partir de práticas que visem à autonomia, ao reconhecimento das identidades culturais e ao diálogo. Assim, as diretrizes da atuação do Sesc no campo educacional estão de acordo com a compreensão de Gohn (2015) sobre a educação não formal, especialmente tratando do campo das artes. No entanto, considerar o diálogo uma prática educativa é falar em consenso ou harmonia de opiniões? O que é o diálogo na educação, especialmente abordando atividades não formais?

2.2 Diálogo como aprendizagem

A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 1983, p. 46).

A educação não formal é um processo de aprendizagem, não uma estrutura simbólica edificada e corporificada em um prédio ou numa instituição; ela ocorre via o diálogo tematizado (GOHN, 2015, p. 238).

Diálogo origina-se do vocábulo grego *diálogos* por intermédio do vocábulo latino *dialogus*. A palavra original grega foi formada pelo elemento *diá-*, que significa *através de, ao longo de*, e por *logos*, que significa *razão, pensamento, discurso*. No conjunto, a palavra *diálogo* significa *conversa e conversação*.²⁹ Sua etimologia pressupõe a existência de *um interlocutor que é atravessado pelo discurso de um outro*. Essa ação/comunicação está entre dois ou mais sujeitos, ela acontece no entremeio, na interação vivida e transpassa o ser de cada um. Contudo, se dialogar é estar em contato com o Outro, fora de mim, então, dialogar, exercitar o diálogo, é algo prático, uma ação que precisa de espaço para ser realizada e que carrega uma

²⁹ Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/a-origem-da-palavra-dialogo/22161>. Acesso em: 20 maio 2021.

contingência educativa potente. Dialogar é estar aberto para essa prática. Praticar e estimular o diálogo e a convivência dialógica é uma ação educadora. Nesse processo, o exercício da palavra escrita, ouvida e falada se concretiza pela compreensão do entendimento do outro. É na troca significativa que os signos se tornam comunicação, e se fazem diálogos. Dialogar remete à prosa, a uma ação concreta, na qual a linguagem de sinais, a mímica ou outras formas de comunicação que não exijam a fala também compõem essa troca. Diálogo é uma práxis. E nessa condição, diálogo é conflito de paradigmas, não é concordância, pois se todos pensarem igualmente, não há troca e sim certezas. Contudo, como afirmam Freire, Gadotti e Guimarães no prefácio à 4ª edição do livro *Pedagogia: diálogo e conflito*:

Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes (GADOTTI, FREIRE e GUIMARÃES, 1995, p.9).

A educação para o diálogo pressupõe uma abertura e disposição dos agentes envolvidos nesse processo. A educação dialógica é construção e dialética, não se efetua nas discussões com afirmações de certezas absolutas e definitivas. Não é possível estar em uma aprendizagem pelo diálogo se há relações de poder e imposição de condutas e de dogmas fechados em si mesmo. Em vista disso, a compreensão do conceito de Educação neste trabalho parte do pressuposto de que somos seres em constante mutação, incompletos em sua essência e que buscamos a partir do diálogo nos conhecer melhor, assim como conhecer o outro. Educamo-nos num processo de busca constante de novos e diferentes saberes, estimulados pela troca e a escuta. O convívio, a dialogicidade e a interação são por si só agentes educadores, que, de maneira informal, geram uma troca imprevisível e não intencional entre os sujeitos. Contudo, entender a educação num processo dialógico é também compreender seu caráter indubitavelmente inacabado, pois o diálogo é construção, processo e não a definição ou conclusão que se finda.

Segundo Paulo Freire:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 1996, p. 34).

O ponto chave dessa afirmação do mestre Paulo Freire nos convida a pensar na importância do lugar da consciência na aprendizagem humana. Não é a educação que educa, mas o fato de sentirmos que nos falta algo e que não estamos prontos. Isso gera a necessidade e a busca por um processo educativo significativo. Sobre essa afirmação acerca da importância da consciência para a educação humana, Edgar Morin (2003, p. 40) reflete que “A humanidade é uma entidade planetária e biosférica. O ser humano, ao mesmo tempo natural e supranatural, deve ser pesquisado na natureza viva e física, mas emerge e distingue-se dela pela cultura, pensamento e consciência.

O autor complementa:

O ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. O cérebro, por meio do qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são órgãos totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, totalmente culturais. O que há de mais biológico – o sexo, o nascimento, a morte – é, também, o que há de mais impregnado de cultura. Nossas atividades biológicas mais elementares – comer, beber, defecar – estão estreitamente ligadas a normas, proibições, valores, símbolos, mitos, ritos, ou seja, ao que há de mais especificamente cultural; nossas atividades mais culturais – falar, cantar, dançar, amar, meditar – põem em movimento nossos corpos, nossos órgãos; portanto, o cérebro (MORIN, 2003, p. 40).

Nossos instintos biológicos são sempre permeados pela relação com o meio, com a comunidade e com as características culturais de um determinado local, de uma época e inseridos em uma determinada classe social. Assim, a educação só é realidade no convívio com o outro. O indivíduo transforma seu contexto ao mesmo tempo em que se modifica. A educação, nessa compreensão, está contextualizada na relação e é realidade a partir do movimento dialógico.

O conhecimento gerado a partir da dialogicidade e a tomada de consciência sobre a condição humana com as problemáticas individuais e coletivas é uma prática necessária, pois como afirma Feldmann (2008, p.171), “É inerente à formação e atuação docente viver projetos educativos, institucionais, que, por sua vez, são também políticos e sociais. Nessa inter-relação são geradas as possibilidades de se educar o outro junto com o outro.”

A autora ainda coloca que:

Efetivar mudanças na escola é compartilhar da construção de um projeto político-pedagógico que transcende a dimensão individual, tornando-se um processo coletivo. Mas, dialeticamente, essa construção não se desenha sem a existência e articulação dos projetos existenciais das pessoas envolvidas,

os quais, ao serem explicitados, revelam as crenças, concepções e valores dos seus participantes, dando sentido ao seu fazer educativo (FELDMANN, 2008, p. 178).

Dessa maneira, todas as trocas que ocorrem no ambiente educativo, seja ele formal ou não formal, em escolas ou outras instituições, como o Sesc, por exemplo, são permeadas pelas vivências compartilhadas entre os atores envolvidos. Alunos, professores, educadores, diretores, gerentes, coordenadores, supervisores, inspetores, merendeiras etc. Suas visões de mundo calcadas em diferentes paradigmas estão em constante relação, movimento e conflito. Falar em uma educação que se direciona para o diálogo, considerando a consciência humana carregada de sua complexidade, é falar em conflito e tensões. Conviver, estar junto com o outro, aprender junto é desafiador, porém, enriquecedor. A educação cidadã não se dá na padronização dos gostos, estilos, raças, etnias e crenças. Lidar com a diferença e a diversificação é complexo. Todavia, num mundo cada vez mais globalizado, onde as mudanças de ordem econômica, política, social e cultural sofrem constantes alterações e fragmentações, é impossível não lidar com a diversidade cultural e não considerar a desigualdade social numa proposta educacional contemporânea.

Como aponta António Nóvoa:

A acção educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade. Estas características são ainda mais marcadas nos dias de hoje, devido à presença na escola de crianças de todas as origens sociais e culturais, bem como à democratização do acesso às mais variadas tecnologias de informação e comunicação. Diante deste panorama, é grande a tentação de enveredar por uma planificação rígida ou por uma “tecnologização do ensino”. Estes caminhos levam, inevitavelmente, a uma secundarização dos professores, ora obrigados a aplicarem materiais curriculares pré-preparados, ora condicionados pelos meios tecnológicos ao seu dispor. O reforço de práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência, parece ser a única saída possível (NÓVOA, 1999, p. 18).

O autor nos chama atenção para a importância da experiência como impulso para a construção de uma prática educativa inovadora que faça sentido para os sujeitos envolvidos nesse processo: alunos, professores e gestores. Dessa maneira, voltamos à reflexão de Paulo Freire no início deste capítulo, em que ele afirma que a educação é o encontro de sujeitos interlocutores. Esse processo se dá na fala e na escuta horizontal, na troca de experiências vividas por cada sujeito em que a

contribuição de cada um tem o mesmo peso. Para a educação ser compreendida como diálogo, ela necessita de uma comunicação aberta e criativa, que vai crescendo e tomando forma no mesmo momento em que o processo se desenvolve. Como afirma novamente Freire:

Não há realmente, como se possa pensar em dialogação com a estrutura do grande domínio, com o tipo de economia que o caracterizava, marcadamente autárquico. A dialogação implica numa mentalidade que não floresce em áreas fechadas, autarquizadas. Estas, pelo contrário, constituem um clima ideal para o antidiálogo. Para a verticalidade das imposições (FREIRE, 1967, p. 69).

A dialogação na educação é uma proposta a ser defendida, é um manifesto, é afirmação, é uma intenção que só se torna ação se for primeiramente garantida no currículo. Se um currículo não prevê esse espaço, fica ainda mais difícil desenvolver o diálogo como proposta pedagógica, como conteúdo e práxis. Pois:

Se, em uma sociedade cindida, a cultura é um terreno no qual se processam disputas pela preservação ou pela superação das divisões sociais, o currículo é um espaço em que esse mesmo conflito se manifesta. [...] O currículo não é um veículo que transporta algo a ser transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 28).

Com isso, torna-se extremamente necessário pontuar e localizar qual a compreensão de currículo que se alinha com essa pesquisa.

2.3 Currículo e Teoria Crítica: a educação de quem, para quem e para onde

[...] chegamos a uma proposta de concepção de currículo onde ele se constitui em uma construção permanente de práticas com um significado marcadamente cultural, social, histórico e interativo, que se caracteriza como uma prática social-pedagógica complexa. A concepção contemporânea de currículo é polissêmica, incorporando uma variedade de dimensões: social, cultural, política, econômica, de gênero, autobiográfica, além de outras. O currículo vincula-se a um projeto político-pedagógico

com intenções e compromissos (ABRAMOWICZ, 2016, p. 1582).

A definição do conceito de currículo trazida por Abramowicz destaca a importância em se analisar as intenções e compromissos de um currículo educacional. Qualquer que seja o documento que pautar uma prática educativa, ele representa uma compreensão de educação e um compromisso com determinada pauta. Seja o projeto político-pedagógico, ementa, livro didático ou qualquer outro documento utilizado, nele estarão presentes o posicionamento institucional e a intencionalidade daquela proposta educacional. Consequentemente, torna-se fundamental a análise do currículo ao se voltar para a pesquisa de determinada proposta de educação.

Deste modo, Casali afirma que o currículo é composto por:

[...] percursos e experiências de formação que se fazem numa prática social de ensino-aprendizagem, de ensino e pesquisa, que implica todos os sujeitos vinculados direta ou indiretamente à instituição educativa em questão, que inclui vivências subjetivas e experiências sociais, conhecimentos e atividades, em que se manejam conteúdos e processos disciplinares e interdisciplinares, em realizações teóricas e práticas, explícitas e implícitas, didáticas e organizacionais, planejadas, organizadas e avaliadas, sistêmicas e subjetivas, cognitivas, emocionais e comportamentais, endógenas e exógenas, éticas e estéticas, instituídas e instituintes, conservadoras e inovadoras, em certa medida interativas, em certa medida integradas, em ambiente cultural até certo ponto mediado por inovações tecnológicas, que tem como objetivo (e se faz por meio de) a construção da autonomia dos sujeitos implicados, no mundo das suas subjetividades, sociabilidades, diferenças, culturas, trabalho e cidadania (CASALI, 2018, p. 566).

Complementando a definição sobre o que é um currículo, Candau e Moreira o definem como:

[...] currículo venha a ser entendido como:
 (a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos;
 (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos;
 (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais;
 (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino;
 (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 18).

Os autores também colocam que:

Currículo associa-se, assim, ao conjunto de esforços pedagógicos desenvolvidos com intenções educativas. Por esse motivo, a palavra tem sido usada para todo e qualquer espaço organizado para afetar e educar pessoas,

o que explica o uso de expressões como o currículo da mídia, o currículo da prisão etc (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 18).

Considerando as afirmações desses autores, esta pesquisa, apesar de não estar centrada em uma prática educativa desenvolvida em espaços escolares de educação formal, ainda assim tem como referência a investigação de um currículo desenvolvido numa instituição cultural que atua na educação não formal. Ao olhar para ações artísticas, culturais e socioeducativas não formais, como apresentações musicais, cursos livres, atividades esportivas, entre outras, considera-se que essas atividades possuem uma proposta curricular que as embasa, pois a intencionalidade educativa está presente em todas elas.

Para elucidar a perspectiva de currículo utilizada nesta pesquisa, apresenta-se um breve histórico de como se desenvolveu a construção de um pensamento crítico nos estudos a respeito dos currículos escolares e como essa reflexão chegou até o Brasil.

Conforme Moreira e Silva (1994), a Nova Sociologia da Educação (NSE), iniciada por Michael Young na Inglaterra nos primeiros anos da década de 1970, inaugurou um olhar mais amplo sobre o currículo como objeto de estudo da Sociologia e influenciou diretamente a teoria crítica que foi desenvolvida nos EUA na mesma década. A presença cada vez mais crescente de imigrantes nos EUA e a mudança da vida rural para a vida urbana foram alguns dos fatores que influenciaram a criação de uma visão de escola como instrumento de controle social, buscando a eficiência social e o domínio das classes dominantes sobre a visão de educação difundida no país. Nessa linha de pensamento, as duas principais correntes que desenvolviam os currículos escolares até os anos de 1970 eram o escolanovismo e o tecnicismo.

No fim dos anos de 1970, nos EUA, esse cenário começou a mudar e teorias neomarxistas começaram a influenciar cada vez mais o pensamento crítico buscando entender a favor de quem o currículo escolar trabalha. A grande questão que surge nesse período é: como fazer o currículo trabalhar a favor das classes e grupos oprimidos? Nessa perspectiva, novas propostas e conceitos foram desenvolvidos, como: currículo em ação, currículo oculto, conhecimento e ação. Em todos eles a ideia de classe social e oportunidade educacional apareceram fortemente.

A partir desse referencial, a teoria crítica e a Sociologia do Currículo alargaram o conceito de currículo, marcando um caminho de ampliação da análise sobre os

conteúdos escolares, na sua forma e conteúdo, sem volta. Esse pensamento passou a influenciar outros países, especialmente na América Latina, como é o caso do Brasil.

A teoria crítica do currículo considera 3 eixos conceituais, sendo eles: ideologia, cultura e poder. O conceito de ideologia é pautado no ensaio de Louis Althusser, *A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado* (1970), no qual a compreensão é que a educação é um dos principais dispositivos utilizados pelas classes dominantes para difundir sua visão de mundo e estabelecer uma dinâmica social que venha ao encontro de seus interesses privados. Esse é o principal ponto de análise dentro de uma perspectiva crítica. Nenhum conteúdo ou proposta curricular é neutra, ingênua e isenta de interesses econômicos por parte das classes dominantes. O segundo eixo conceitual entende a relação entre currículo e cultura como um terreno complexo e dinâmico de produção e criação simbólica, onde os agentes não são apenas receptores passivos de conteúdos já estruturados, mas também participam ativamente reformulando e criando novos símbolos, signos e saberes. Essa forma de entender cultura perpassa a compreensão de que a transgressão e a contestação fazem parte desse processo simbólico. O terceiro ponto conceitual da teoria crítica entende que o currículo é um campo em disputa constante, no qual diferentes grupos e classes sociais buscam o poder e o domínio por conteúdos que serão escolhidos ou descartados dentro de uma proposta pedagógica. Estamos presenciando isso nesse exato momento, em 2021 no Brasil, com o debate sobre ideologia de gênero e o marxismo cultural, termos cunhados pela extrema direita para justificar a retirada de discussões políticas, sociais e da temática sobre gênero e sexualidade das escolas. Outro conceito também abordado pela teoria crítica é o currículo oculto. O que está oculto, velado e não é citado nos documentos e na condução da ação pedagógica se torna um importante indicador a ser analisado. Para Apple (1982, p. 70), “O currículo oculto, o ensino tácito de normas e expectativas sociais e econômicas, não é tão oculto ou “descuidado” como acreditam muitos educadores.”

Ainda acerca da discussão sobre o currículo oculto, Apple aponta que:

Como vimos, boa parte do enfoque tem incidido no que Jackson com muita propriedade rotulou de “currículo oculto” — ou seja, nas normas e valores que são implícitas, porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados na apresentação feita pelos professores dos fins ou objetivos (APPLE, 1982, p. 127).

Portanto, um dos indicadores da análise de um currículo na perspectiva da teoria crítica é colocar os holofotes naquilo que não é dito, assumido e tomado como diretriz a ser seguida. Assim, olhar para as ações, as falas e as condutas dos agentes e sujeitos envolvidos na prática educativa se torna fundamental nesse tipo de abordagem. Conforme afirmam, Candau e Moreira, no documento *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*:

Trata-se do chamado currículo oculto, que envolve, predominantemente, atitudes e valores transmitidos, subliminarmente, pelas relações sociais e pelas rotinas do cotidiano escolar. Fazem parte do currículo oculto, assim, rituais e práticas, relações hierárquicas, regras e procedimentos, modos de organizar o espaço e o tempo na escola, modos de distribuir os alunos por agrupamentos e turmas, mensagens implícitas nas falas dos(as) professores(as) e nos livros didáticos. São exemplos de currículo oculto: a forma como a escola incentiva a criança a chamar a professora (tia, Fulana, Professora etc); a maneira como arrumamos as carteiras na sala de aula (em círculo ou alinhadas); as visões de família que ainda se encontram em certos livros didáticos (restritas ou não à família tradicional de classe média) (CANDAU; MOREIRA, 2007, p. 18).

Um currículo formado a partir da teoria crítica não combina com uma grade curricular engessada, preestabelecida e que busque a acumulação de saberes técnicos amontoados. O que está posto não é a racionalidade técnica, mas sim a racionalidade emancipatória de seus atores. Nesse processo, a aproximação dos sujeitos, o reconhecimento das diversidades culturais e das identidades são imprescindíveis como conteúdo reflexivo e prático. A teoria crítica busca desenvolver um currículo mais coletivo, participativo, ativo, descentralizado, integrado, que envolva o papel da comunidade na construção do saber do(a) aluno(a), buscando o desenvolvimento de um conhecimento construído socialmente e que seja democrático em sua ação. Pois, de acordo com Casali:

A questão é: até que ponto, com que alcance, o currículo poderá ser uma oportunidade de convivência capaz de produzir efeitos interculturais formativos próprios do espaço público, para além das referências próprias do espaço privado trazidas da família. Ou seja, trata-se de pensar o currículo como oportunidade de experiência prática cultural formativa para a convivência pública intercultural da diversidade como exercício pleno dos direitos humanos e de cidadania (CASALI, 2018, p. 567).

Assim, o currículo na perspectiva crítica deve ser sem dúvida dialógico e acolhedor. O que garante um olhar mais dedicado e aberto para a compreensão da identidade do sujeito e da diversidade cultural enquanto direito humano, e que encontra nas práticas interculturais seu endosso. Contudo, entender de onde parte

uma proposta curricular e para onde ela está mirando é de extrema significância ao avaliar as ações de qualquer instituição que desenvolva ações educativas. Dessa forma, ao olhar para as ações culturais do Sesc São Paulo na temática refúgio/imigração, busca-se identificar qual ou quais currículos estão sendo propostos e quais os seus fundamentos. Quem está propondo, para quem e com qual intencionalidade? Como a interculturalidade está contextualizada dentro dessas ações?

2.4 Currículo multicultural: a interculturalidade como práxis

Multicultural é um termo qualificativo. Descreve as características sociais e os problemas de governabilidade apresentados por qualquer sociedade na qual diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao mesmo tempo em que retêm algo de sua identidade "original". Em contrapartida, o termo "multiculturalismo" é substantivo. Refere-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais. É usualmente utilizado no singular, significando a filosofia específica ou a doutrina que sustenta as estratégias multiculturais. "Multicultural", entretanto, é, por definição, plural (HALL, 2003, p. 52).

A partir da concepção de Stuart Hall compreende-se que o multiculturalismo é a forma como se dá gestão daquilo que é multicultural. As sociedades são multiculturais e diferentes em suas configurações socioculturais, mas todas apresentam um aspecto em comum: a heterogeneidade cultural. Conforme afirma Hall (2003, p. 55), “a migração e os deslocamentos dos povos têm constituído mais a regra que exceção, produzindo sociedades étnica ou culturalmente "mistas"”. Assim, sociedades multiculturais não são apenas fruto da modernização, ainda que com a globalização esses deslocamentos territoriais tenham se intensificado amplamente.

As pessoas têm se mudado por várias razões — desastres naturais, alterações ecológicas e climáticas, guerras, conquistas, exploração do trabalho, colonização, escravidão, semi-escravidão, repressão política, guerra civil e subdesenvolvimento econômico. Os impérios, produtos de

conquista e dominação, são frequentemente multiculturais (HALL, 2003, p. 55).

Dessa forma, o multiculturalismo não é uma forma padronizada, homogênea e única já definida, ele se configura como distintos projetos, sendo na maior parte dos casos tentativas e estratégias inacabadas. Hall (2003, p. 53), distingue, então, os tipos de multiculturalismo:

- multiculturalismo conservador: assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria;
- multiculturalismo liberal: busca integrar os diferentes grupos culturais ao *mainstream* (sociedade convencional), baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado;
- multiculturalismo pluralista: avaliza diferenças grupais em termos culturais e concede direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal;
- multiculturalismo comercial: pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas de diferença cultural serão resolvidos (e dissolvidos) no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos;
- multiculturalismo corporativo: seja público ou privado busca "administrar" as diferenças culturais da minoria, visando os interesses do centro;
- multiculturalismo crítico ou "revolucionário": enfoca o poder, o privilégio, a hierarquia das opressões e os movimentos de resistência, buscando ser "insurgente, polivocal, heteroglossa e anti-fundacional" (HALL, 2003, p. 53).

Dessa maneira, sua intenção é analisar o multiculturalismo como um conceito contraditório entendido de maneira diversificada. Ele é fruto de debates e polêmico, pois o simples fato de reconhecer a diversidade cultural enquanto qualidade social é motivo de ameaça para os mais conservadores que defendem a ideia de uma identidade nacional uniforme.

Assim, a tipologia de McLaren (2000) vem somar ao debate sobre o conceito de multiculturalismo, na qual o autor define as seguintes formas:

- multiculturalismo conservador: visão colonial que trata o colonizado como selvagem;
- multiculturalismo humanista liberal: igualdade natural e intelectual entre as pessoas, o que lhes permite competir *igualmente* em uma sociedade capitalista, não considera as diferentes condições materiais e históricas (humanismo etnocêntrico e universalista);

- multiculturalismo liberal de esquerda: destaca a diversidade cultural, porém trata a diferença como uma *essência*, independentemente da história, cultura e poder, enfatizando apenas a experiência vivida, não considera a complexidade discursiva e ideológica na formação da identidade política do sujeito (postura esta que leva ao populismo elitista);
- multiculturalismo crítico e de resistência: enfatiza o papel da língua e da representação na construção de significado e identidade, percebe a democracia como tensa, que se realiza em um campo cultural que não é consensual e harmonioso, compreende a diversidade não como, meta mas como afirmação da justiça social, e a diferença é entendida como produto da história, poder, cultura e ideologia (reconhecimento das lutas sociais e formação para a cidadania crítica).

Percebe-se que nas duas tipologias há aproximações, e o mais interessante é identificar que o conceito ideal de multiculturalismo crítico, tanto em Hall quanto em McLaren, considera a resistência, as lutas sociais e as diferenças culturais pautadas nas trajetórias identitárias, essas compreendidas dentro da perspectiva histórica, das relações de poder e das significações. Neste sentido, McLaren afirma:

A perspectiva que estou chamando de multiculturalismo crítico compreende a representação de raça, classe e gênero como o resultado de lutas sociais mais amplas sobre signos e significações e, neste sentido, enfatiza não apenas o jogo textual e deslocamento metafórico como forma de resistência (como no caso do multiculturalismo liberal de esquerda), mas enfatiza a tarefa central de transformar as relações sociais nas quais os significados são gerados (MCLAREN, 2000, p. 123).

Portanto, a identidade nacional única padronizada, enquanto fundamento e essência de um estado-nação, é uma imagem forjada, que busca valorizar determinada cultura em detrimento de outras. A cultura hegemônica afirma a neutralidade, a uniformidade e a padronização, enquanto a visão multicultural reflete as disparidades. Logo, não há uma cultura que garanta a universalidade dos direitos humanos, pois como afirma Boaventura de Sousa Santos:

[...] todas as culturas são incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana. A incompletude provém da própria existência de uma pluralidade de culturas, pois, se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura. A ideia de completude está na origem de um excesso de sentido de que parecem enfermar todas as culturas, e é por isso que a incompletude é mais facilmente perceptível do exterior, a partir da perspectiva de outra cultura. Aumentar a consciência de incompletude

cultural até ao seu máximo possível é uma das tarefas mais cruciais para a construção de uma concepção multicultural de direitos humanos (SANTOS, 1997, p. 22).

Complementando a afirmação do autor:

Neste sentido o debate multicultural na América Latina nos coloca diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 17).

Conforme Candau e Moreira (2008), olhar para o processo histórico específico dos povos latinos é fundamental ao tratar da educação multicultural. A América Latina é marcada violentamente pelo processo de colonização e subjugação dos povos ameríndios. A colonização tem várias nuances, mas todas são marcadas pela violência. A violência da devastação dos povos que aqui estavam antes dos europeus, a violência ambiental que feriu o meio ambiente e a *pachamama*, a violência ao escravizar povos do continente africano e forçá-los a saírem de seu território para trabalharem como escravos no novo mundo, a violência linguística que impôs uma nova língua única para povos tão diversos em seus dialetos, cosmovisões e vocabulários próprios. Entretanto, a América Latina é um continente também de muita resiliência, luta e resistência. Apesar da violência constante, as diversidades desses povos que por aqui já estavam ou foram trazidos para cá forçosamente se constituem por uma multifacetada gama de sociedades multiculturais. Pois, segundo Candau e Moreira:

São as lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente os referidos às questões étnicas e, entre eles, de modo particularmente significativo entre nós, os referidos às identidades negras, que constituem o locus de produção do multiculturalismo (CANDAU; MOREIRA, 2008, p. 18).

Nessa mesma direção, McLaren complementa:

A práxis multiculturalista crítica, em vez de permanecer satisfeita em apagar os privilégios das ideologias opressoras que têm sido naturalizadas dentro da cultura dominante, ou com a reafirmação das memórias perigosas que têm sido reprimidas no inconsciente político do Estado, busca rever os acordos hegemônicos existentes. Uma práxis multicultural crítica não rejeita simplesmente o decoro burguês que consignou o Outro imperializado ao domínio do grotesco, mas tenta efetivamente remapear o desejo ao lutar por

uma cultura multivalenciada linguisticamente e por novas estruturas de experiência nas quais os indivíduos recusam o papel de narrador onisciente e concebem a identidade como uma montagem polivalente de posições de sujeito (contraditórias e sobredeterminadas) (MCLAREN, 2000, p. 133-134).

Assim, o multiculturalismo não representa uma ação de cima para baixo como forma caridosa de acolher os grupos minorizados, mas é fruto de embate, de conflito e da militância gerada pela ação e pela práxis dos diversos e invisibilizados em seus direitos. Segundo Boaventura de Sousa Santos,

Na área dos direitos humanos e da dignidade humana, a mobilização de apoio social para as possibilidades e exigências emancipatórias que eles contêm só será concretizável na medida em que tais possibilidades e exigências tiverem sido apropriadas e absorvidas pelo contexto cultural local. Apropriação e absorção, neste sentido, não podem ser obtidas através da canibalização cultural. Requerem um diálogo intercultural e uma hermenêutica diatópica (SANTOS, 1997, p. 23).

Considerando então as singularidades do processo sociocultural vivenciado pelos diferentes sujeitos na América Latina, exige-se uma compreensão própria desse histórico. Assim, busca-se no conceito de interculturalidade essa análise como complemento ao conceito de multiculturalismo.

A perspectiva intercultural que defendo quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (SANTOS, 1997, p. 23).

A interculturalidade tem como principal expoente a professora equatoriana Catherine Walsh (2009), que a define considerando 3 aspectos:

- interculturalidade relacional: entende que o contato e intercâmbio entre culturas sempre existiu na América Latina, tornando-se, assim, um fato quase que natural na história latino-americana, ocultando os conflitos e as relações de poder advindas da dominação colonial;
- interculturalidade funcional: reconhece a diversidade e as diferenças culturais, objetivando a inclusão das mesmas na estrutura social estabelecida. Promove o diálogo, a convivência e a tolerância, porém não trata de analisar as assimetrias e as causas geradoras das desigualdades sociais;

- interculturalidade crítica: essa perspectiva não parte do problema da diversidade cultural em si, pois entende que o problema é estrutural-colonial-racial. Isso significa compreender que a diferença se constrói dentro de uma estrutura e raiz colonial hierarquizada, com os brancos em cima e os povos indígenas e afrodescendentes nos degraus inferiores, assim é vista como uma ferramenta para um projeto (que ainda não existe) e que requer uma transformação social das estruturas e instituições sociais, garantindo novas formas de ser e estar no mundo.

Dessa maneira, Walsh (2009) parte do posicionamento intercultural onde o *outro* é visto e contextualizado a partir da diferença colonial. A educação intercultural, nessa perspectiva, parte do reconhecimento das identidades dentro de um sistema de opressão que garante privilégios a alguns e a privação de direitos básicos a outros. Assim, os fatos históricos precisam ser revistos, considerados e analisados para que se possa projetar uma educação que garanta, de fato, a visibilidade de todos e de todas e que traga para a realidade vivida a prática dos direitos humanos.

Nesse sentido, olhar para o currículo de qualquer proposta educativa (formal ou não formal) é essencial, pois, inicialmente, é nele que estão garantidos os debates mais necessários para a prática intercultural. Quanto a isso, conforme aponta Casali:

[...] o direito de projeto consiste no direito de ser reconhecido pelo que se *pode vir-a-ser* e pelo que se *pode vir-a-produzir*. A partir daí, pode-se dizer que o currículo (escolar) pode ser entendido como o dispositivo social designado para reconhecer e realizar os direitos de pertença e os direitos de projeto dos sujeitos (CASALI, 2018, p. 564).

Considerando a afirmação de Casali (2018), o currículo se apresenta como uma importante ferramenta de reconhecimento das identidades possibilitando a prática da diversidade cultural e dos direitos humanos no campo educacional. O currículo tem em seu potencial a capacidade de contribuir para a transformação social do indivíduo ou de um grupo. O autor, ao enfatizar a importância do currículo como uma experiência que deve possibilitar a vivência intercultural e a prática dos direitos humanos e da diversidade cultural, destaca a dimensão não só reflexiva do currículo educacional, mas também atuante, que se dá no campo da práxis. Dessa forma, falar em currículo, especialmente ao tratar do tema Direitos Humanos e Diversidade Cultural, é considerar os conflitos e tensões que estão em contato na realidade prática. Não há como tratar a prática educacional dialógica apenas no campo das ideias e da

abstração, pois a convivência se realiza na ação e na práxis, que é, com base em Paulo Freire, se dá na relação indissociável entre teoria e prática.

Ação-reflexão é expressão recorrente na obra de Freire. Ela designa o binômio da unidade dialética da práxis, supondo que esta seja o fazer e o saber reflexivo da ação. O saber que realimenta criticamente o fazer, cujo resultado incide novamente sobre o saber e, assim, ambos se refazem continuamente (KRONBAUER, 2008, p. 23).

O conceito de práxis para Paulo Freire está associado à dialogicidade em todos os seus aspectos, pois é a partir do diálogo com a realidade e da convivência com o outro diferente que se realiza a prática de uma educação libertadora. A construção de um saber mais abrangente que permite a transparência de diferentes olhares e realidades se faz num processo contínuo que, a partir de seu exercício, leva a novas reflexões e conceituações. Contribui, assim, não só para a formulação de novos pensamentos e conhecimentos teóricos, mas também afeta, de fato, a realidade experienciada. A concretude de um currículo é essencial enquanto projeto e perspectiva de transformação social igualitária e intercultural, pois, como afirma Freire:

O essencial como digo mais adiante no corpo desta Pedagogia da esperança, é que ela, enquanto necessidade ontológica, precisa de ancorar-se na prática. Enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã (FREIRE, 1992, p. 11).

Dessa maneira, o currículo que se propõe a atuar na perspectiva de uma educação transformadora e acolhedora, no campo dos Direitos Humanos e da Diversidade Cultural, deve possuir uma intencionalidade que conduz para a prática educativa que interfere diretamente na realidade. Nesse aspecto, conforme afirma Saviani ao citar um trecho da tese II de Marx sobre Feuerbach, *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*,

O problema da possibilidade de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é um problema teórico, mas sim um problema prático. É na prática que o homem deve demonstrar a verdade, ou seja, a realidade e o poder do seu pensamento. A controvérsia em torno da realidade ou irrealidade do pensamento - isolado da prática - é um problema puramente escolástico [Marx, s/d., p. 10] (MARX *apud* SAVIANI, 2011, p. 35).

Assim, Casali, distanciando-se de Tyler, complementa essa linha de raciocínio ao afirmar que:

Sendo uma prática social, o currículo é atravessado pelas contradições e conflitos inerentes a toda prática social. Como diz Forquin (1993, p. 146), é “[...] uma construção institucional onde estão envolvidos conflitos de interesses, relações de poder e elementos ideológicos.” Estamos, pois, muito além do conceito convencional, reduzido e funcional de currículo, entendido como elaboração meramente técnica de objetivos, seleção e organização de conteúdos e avaliação (CASALI, 2018, p. 565).

Mais um aspecto relevante, para além da importância da intencionalidade e da prática, na elaboração de uma proposta curricular que atue no campo das diversidades é o papel da obstinação, da crítica e da rebeldia. Um currículo pragmático que não abre espaço para a dúvida, o questionamento, a crítica social e as inquietudes reflexivas dos sujeitos envolvidos em certa prática educacional não possibilita o diálogo e não permite assim a iminência de um novo saber. Como afirma Paulo Freire:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos, na compreensão do futuro como problema e na vocação para o ser mais como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos armamos (FREIRE, 1996, p. 87).

Freire nos convida a fazer uso da resiliência para nos auxiliar a ver o futuro como um problema a ser superado a partir da não aceitação passiva das injustiças do agora. Nesse aspecto, a palavra *problema* etimologicamente tem origem no termo grego *pro-bállō*³⁰: lançar, colocar diante, arremeter, começar uma luta, propor uma pergunta e uma questão. Do ponto de vista semântico, trata-se no mesmo conceito do étimo latino *pro-jeto*. Um *problema* em educação é um *projeto*, algo que se move para frente, um arremesso. Assim, uma educação que está pautada nos direitos humanos e na diversidade cultural está voltada para os problemas sociais, no sentido de olhar para eles e projetar a solução no futuro através da prática no agora.

Dessa forma, se a educação é uma prática social relacionada ao cumprimento dos direitos humanos e a garantia da diversidade cultural, como se exerce o compromisso da prática educacional na efetivação desses direitos? Conforme já afirmado, acredita-se que um dos caminhos é garantir um currículo que reconheça a

³⁰ Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/etimologia-da-palavra-problema/20484#>. Acesso em: 14 jul. 2021.

presença multicultural ou intercultural como proposta de ação e não apenas como direito abstrato. É preciso tratar das singularidades de cada sujeito ao construir um currículo crítico e comprometido com o fazer intercultural. Assim, a concepção freireana ajuda nessa compreensão entendendo o multiculturalismo como:

[...] condição das sociedades caracterizadas pela pluralidade de culturas, etnias, identidades, padrões culturais, socioeconômicos e culturais, abrangendo as formas pelas quais os diversos campos do saber incorporam a sensibilização a esta diversidade em suas formulações, representações e práticas (Freire, 1992), possibilitando a convivência dos diferentes com suas diferenças, mas capazes de dialogar, construir alguns objetivos comuns e agirem de forma consertada, [...] (SOUZA, 2008, p. 280).

Com base nessa discussão, o que se pretende afirmar é que o currículo pode se configurar como uma ferramenta de acolhimento da diversidade cultural, entendendo essa como um direito humano essencial. E que ele (o currículo) possibilita a prática e o exercício desse direito, que não deve ser tratado apenas como item abstrato a constar nos planos de aulas e documentos normativos, mas sim como objeto de reconhecimento de lutas. Dessa maneira, o currículo configurado nessa perspectiva crítica é um território em disputa, faz-se no entremeio de tensões e conflitos. Pois, ao considerar a diversidade cultural como um atributo fundamental da proposta curricular, não há como esperar que essa prática seja harmoniosa. Retomando Casali (2018, p. 560), "Com efeito, numa sociedade desigual, como é a sociedade de classes, o campo dos direitos é campo de conflitos e contradições, até porque para todo direito afirmado de uns há de haver interesses impedidos de outros".

A construção de um currículo envolve relações de poder não só meramente técnicas com métodos de aplicação de conteúdos neutros. O currículo é uma arena política! Ele está contextualizado nas políticas educacionais e, sendo assim, não há como desvinculá-lo do contexto político vigente. As normas, diretrizes e modismos de uma época refletem o momento político e o que se pretende com determinada proposta pedagógica. Segundo Apple:

As políticas neoliberais e neoconservadoras em quase todas as esferas da sociedade - mercantilização, currículos nacionais e exames nacionais representam essas políticas na educação - têm efeitos discriminatórios e raciais. [...] O neoliberalismo e o neoconservadorismo estão na posição de comando agora, e não apenas na educação. (APPLE, 2006, p. 11-12).

O estado neoliberal abre mão de sua responsabilidade na garantia de direitos básicos à saúde, moradia, trabalho, transporte, alimentação e educação. Assim, o indivíduo tem total responsabilidade por suas vitórias e conquistas, bem como por seus fracassos. A proposta curricular dentro desse modelo econômico delibera que a escola tem o papel de formar pessoas que saibam ser *responsáveis por si mesmas e pelo seu futuro*, independente das condições sociais, econômicas e culturais dadas. Não são considerados, nesse contexto, os privilégios de determinadas classes sociais e de específicos perfis pertencentes a padrões sociais mais valorizados em detrimento de outros. A gestão neoliberal está presente em vários setores, níveis e instâncias de nossa sociedade atual. Notadamente, há diferenças entre países, regiões e estados, mas há uma grande presença desse pensamento nos conteúdos ideológicos difundidos pela mídia, publicidade, políticas empresariais e, não menos fortemente, na educação. Juntamente a essa proposta, percebemos também a reafirmação de posturas conservadoras, em que o conhecimento e a informação são considerados ameaçadores e/ou falsos se não pertencerem a um paradigma que vá ao encontro dos interesses do grande capital e das elites econômicas. Antes de tudo, o currículo reflete a desigualdade social e econômica de uma região.

Frente a esse cenário devastador, Apple (2006, p.13) nos convida a pensar em possibilidades a partir de “experiências possíveis” que estão sendo forjadas em diferentes locais do mundo.

[...] é possível fazer algo diferente, que interrompa as políticas e ideologias neoliberais e neoconservadoras, que tenha uma política muito diferente de conhecimento legítimo e seja baseado em um real compromisso de criar escolas intimamente relacionadas a um projeto maior de transformação social? Penso que sim (APPLE, 2006, p. 13).

Essas possibilidades curriculares contra-hegemônicas têm em seu horizonte priorizar a participação da comunidade, dos pais e responsáveis, além dos próprios alunos e professores/educadores na tomada de decisão. No Brasil, somos muitos, estamos num país continental com diversas populações com possibilidades curriculares infinitas. O saber local de comunidades quilombolas, ribeirinhas, indígenas, rurais, entre outras, podem e devem nos atingir e contribuir com práticas educacionais mais sensíveis e acolhedoras. As pautas identitárias e a luta por reconhecimento travadas pelas feministas negras, pelos afro-brasileiros, pelas

peessoas trans (transgêneros, travestis, transexuais), LGBTQIA+, bem como os imigrantes, migrantes, refugiados e apátridas, não visam disputar espaço ou *roubar* direitos de outros. Essa luta vem somar com a agenda social que visa garantir emprego digno, educação e acesso à moradia para todos, todas e todes. O fazer intercultural deveria ser intrínseco a qualquer currículo realizado em terras brasileiras. A busca pela construção curricular cidadã e diversa não se realiza só *para* mas *com* o conjunto e a partir do diálogo.

Dessa maneira, postula-se que um currículo crítico, multicultural, justo e democrático não atua apenas na inclusão, mas garante a abertura da escuta àqueles que estão em posição de privilégio. Conforme Santos:

Paradoxalmente - e contrariando o discurso hegemônico - é precisamente no campo dos direitos humanos que a cultura ocidental tem de aprender com o Sul para que a falsa universalidade atribuída aos direitos humanos no contexto imperial seja convertida, na translocalidade do cosmopolitismo, num diálogo intercultural (SANTOS, 1997, p. 29).

Como complemento à compreensão de currículo vinculado à prática dos direitos humanos e da diversidade cultural, agrega-se a este trabalho a perspectiva da Justiça Curricular que, segundo Ponce e Neri:

[...] se faz pela busca e prática do currículo escolar como instrumento de superação de desigualdades; sendo a prática curricular a chave desse processo nas suas três dimensões fundamentais: a do conhecimento necessário para que os sujeitos do currículo se instrumentalizem para compreender o mundo e a si mesmos nele; a do cuidado com esses sujeitos envolvidos no processo pedagógico de modo a garantir que todos tenham condições dignas para desenvolver-se; e a da convivência democrática e solidária que deve ser promovida na escola (PONCE; NERI, 2015, p. 333).

As 3 dimensões principais da Justiça Curricular ajudam a trazer para a prática curricular uma abordagem democrática, onde o (re)conhecimento, o cuidado e a convivência devem estar garantidos e protegidos como processo de aprendizagem. Essas dimensões são trabalhadas na lida diária através da tentativa e erro, da prática e da escuta. Nesse sentido, não há uma fórmula pronta que aplique e gere o resultado de forma padronizada, mas o que se pode afirmar é que é preciso que gestores (públicos e privados), políticos e educadores de todas as áreas de atuação busquem ouvir o que já vem sendo dito há muito tempo pelos *povos do sul*: os povos originários indígenas, a sabedoria das africanidades e o saber das comunidades ribeirinhas e

quilombolas. Continuar fazendo as mesmas coisas, evitando as tensões inerentes a esse processo de construção curricular crítica, dificilmente trará diferentes resultados. Acerca dessa questão, a todos(as) que compactuam com essa ideia do fazer crítico, pautado na diversidade cultural e na prática dos direitos humanos, estende-se o convite de Krenak:

Sentimos insegurança, uma paranoia da queda porque as outras possibilidades que se abrem exigem implodir essa casa que herdamos, que confortavelmente carregamos em grande estilo, mas passamos o tempo inteiro morrendo de medo. Então, talvez o que a gente tenha de fazer é descobrir um paraquedas. Não eliminar a queda, mas inventar e fabricar milhares de paraquedas coloridos, divertidos, inclusive prazerosos (KRENAK, 2020a, 62-63).

Um processo de descoberta definida pelo autor como “[...] uma experiência transcendente na qual o casulo do humano implode, se abrindo para outras visões da vida não limitada” (KRENAK, 2020a, 66).

3 ANÁLISE DO TRABALHO SOCIOCULTURAL COM REFUGIADOS NO SESC SP

Conforme a publicação Cadernos Sesc de Cidadania, do ano de 2018³¹:

As ações do Sesc São Paulo com pessoas em situação de refúgio têm início em 1995, quando o cardeal Dom Paulo Evaristo Arns, então Arcebispo da cidade de São Paulo, apresenta ao presidente da Federação do Comércio, Abram Szajman, sua preocupação com o cenário que se apresentava naquele momento, quando o Brasil passou a receber um maior número de solicitações de refúgio. Dom Paulo apontava para a necessidade de ampliação de um suporte social e cultural a esse grupo. [...] A preocupação do Sesc antecipa em muitos anos a frequência e visibilidade do tema do refúgio quando, em 2017, o Alto Comissariado das Nações Unidas alertou para a grave crise humanitária, sem precedentes, que vivemos neste século, referindo-se ao refúgio provocado por conflitos generalizados e prolongados, amplamente divulgado pela mídia (CADERNOS SESC DE CIDADANIA 2018, p. 5-6).

Dessa maneira, constata-se que a preocupação do Sesc para com o acolhimento dos refugiados é anterior à regulamentação do Estado brasileiro, visto que o curso de português é anterior à Lei nº 9.474, a chamada Lei do Refúgio, promulgada em 22 de julho de 1997, que regulamentou e implementou o Estatuto dos Refugiados de 1951 no Brasil (CADERNOS SESC DE CIDADANIA, 2018).

Outro ponto de destaque que embasa o programa está descrito na afirmação do diretor regional do Sesc São Paulo, Danilo Santos de Miranda, no editorial intitulado “Integração: um caminho de mão dupla”, encontrado na mesma publicação:

Dada a ênfase na ação cultural de base socioeducativa, o perfil de atuação do Sesc no Estado de São Paulo se coaduna com um tipo de abordagem que vê nos estrangeiros em situação de refúgio pessoas cujas condições existenciais extrapolam as suas vicissitudes. Ou seja, considera-as para além do que venham a ser as suas necessidades momentâneas – ainda que o apoio faça parte da ação –, valorizando e contribuindo para a reverberação de seus repertórios, capacidades e desejos, de modo que eles também possam povoar o nosso imaginário, enriquecendo-o e alargando suas fronteiras (CADERNOS SESC DE CIDADANIA, 2018, p. 3).

Assim, é possível afirmar que a visão institucional reforça a compreensão do convívio intercultural como prática educativa, que busca a partir de suas ações culturais não só criar repertórios, mas fazê-los ressoar. Essa intencionalidade,

³¹ Disponível em:

https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12874_INTEGRACAO+UM+CAMINHO+DE+MAO+DUPLA. Acesso em: 15 jul. 2021.

entendida pelo diretor regional do Sesc SP como um caminho de mão dupla - caminho esse no qual o imigrante e refugiado é acolhido, mas também é um sujeito que reforça o convite a interação cultural diversa, pelo simples fato de sua presença ser mais frequente nas unidades - pode ser constatada nas seguintes afirmações:

Hoje, as pessoas que solicitam refúgio no Brasil e que residem no Estado de São Paulo recebem uma matrícula de interesse social no Sesc (MIS), que permite acesso aos seus diversos serviços e atividades, como uma forma de facilitar sua integração à comunidade e a criação de novos vínculos. [...] É interessante observar, também, o impacto das ações sobre o público que frequenta as unidades do Sesc, que passam a conviver cotidianamente com pessoas que vivem a situação de refúgio, uma vez que a oportunidade de convivência pode ser importante para a desconstrução de estereótipos e sensibilização para essa crise humanitária que diz respeito a toda a sociedade (CADERNOS SESC DE CIDADANIA, 2018, p. 6-7).

A proposta do Trabalho Sociocultural com Refugiados passou por algumas reformulações, incluindo alterações no nome do programa, que já se chamou *Trabalho Social com pessoas em situação de Refúgio* e *Trabalho Social com Refugiados*, sendo que atualmente sua diretriz está descrita abaixo. Sua ação é coordenada atualmente pela Gerência de Estudos e Programas Sociais (GEPROS) do Sesc São Paulo.

O programa Trabalho Sociocultural com Refugiados, desenvolvido pelo Sesc São Paulo, foi iniciado por meio de um convênio, firmado em 1995, com o Senac São Paulo - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, a Caritas Arquidiocesana de São Paulo e o ACNUR - Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados. Esta iniciativa tem por objetivo colaborar na integração das pessoas em situação de refúgio à nova realidade em que vivem no Brasil, bem como promover ações por elas protagonizadas, dirigidas ao público em geral, a fim de estimular trocas e difusão de ideias voltadas à desconstrução de estereótipos, intolerâncias e preconceitos. Ao reconhecer a necessidade do fortalecimento dos Direitos Humanos, o Sesc São Paulo busca ampliar oportunidades e perspectivas de convivência, entendendo essas experiências como potencialmente enriquecedoras, tanto para quem chega quanto para quem acolhe (LIVRETOS TRABALHO SOCIOCULTURAL COM REFUGIADOS, 2019/2020).

Assim, o programa transcende o curso de português como atividade de instrumentalização e domínio da língua. Sendo que, as ações culturais desse programa revelam uma diversidade de saberes. Mesmo não se tratando de uma área de atuação direta da instituição, essas atividades estão fundamentadas na ótica dos Direitos Humanos. Um exemplo disso, é a “Mostra Refúgios Culturais” realizada em 3 edições no Sesc Vila Mariana, todas no mês de dezembro, marcando o Dia

Internacional dos Direitos Humanos, nos anos de 2017, 2018 e 2019.³² Fotos abaixo (Imagens 2 e 3):

Imagem 2 – Mostra Refúgios Culturais



Fonte: Rachel Sciré/Acervo Sesc

Imagem 3 – Mostra Refúgios Culturais



Fonte: Renato Perez/Acervo Sesc

³² Disponível em: <https://farofafa.cartacapital.com.br/2019/12/12/a-cultura-dos-refugiados/>. Acesso em: 14 jul. 2021.

Outro exemplo é o ciclo de encontros intitulado “Refúgios Humanos”, realizado pelo Sesc-SP em parceria com a Secretaria Municipal de Educação, com apoio e participação do ACNUR. O ciclo oferece formação para professores da rede pública municipal, do ensino fundamental, em diferentes regiões da cidade de São Paulo por meio das Diretorias Regionais de Educação. Com 20 horas de duração e uma média de 12 palestrantes, os encontros debatem a temática do refúgio por meio da troca de experiências com pessoas refugiadas e profissionais da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Após os encontros, os professores participantes são convidados a aplicar o conhecimento discutido em suas práticas pedagógicas, facilitando assim o processo de acolhida e integração de crianças refugiadas no ambiente escolar.³³ O projeto já contou com algumas edições, inclusive ocorreu online durante a pandemia. Segue uma foto abaixo (Imagem 4), que ilustra a finalização de um dos ciclos de encontros.

Imagem 4 – Ciclo de Encontros “Refúgios Humanos”



Créditos: ACNUR/Miguel Pachioni

³³ Disponível em: <https://www.acnur.org/portugues/2019/12/16/professores-concluem-formacao-sobre-o-tema-do-refugio-em-sao-paulo/>. Acesso em: 2 mar. 2022.

Dessa forma, é possível perceber nos valores do Sesc a preocupação com a pauta dos Direitos Humanos. Inclusive o programa Trabalho Sociocultural com Refugiados está contextualizado nas ações culturais em Direitos Humanos do Sesc SP. Sendo importante realçar que todas as ações de acolhimento e proteção às pessoas em situação de refúgio referem-se sempre à tentativa de corrigir uma situação de violação de direitos humanos presente na nossa sociedade (CADERNOS SESC DE CIDADANIA, 2018).

3.1 Percurso Metodológico

A interação do sujeito com o objeto faz parte da pesquisa contextualizada nas áreas de educação, ciências sociais e todas as humanidades. É, de fato, inerente ao processo metodológico e epistemológico das ciências humanas, ao contrário das ciências exatas (LAVILLE, DIONNE, 1999).

Desse modo, a metodologia desta pesquisa está pautada na abordagem qualitativa, utilizando-se da análise de conteúdos. Dado que, a abordagem qualitativa da pesquisa em ciências humanas pode apresentar um contexto imponderável, porém não necessariamente imprevisível. Durante a pesquisa, há que se ter atenção para com esse aspecto, pois a previsibilidade de uma situação imponderável pode interferir nas conclusões ou sugestões finais da pesquisa, além de intervir nos dados de análise.

Entretanto, esta pesquisa insere-se no formato qualitativo, pois conforme Chizzotti:

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (CHIZZOTTI, 1998, p. 79).

A partir da afirmação de Chizzotti, entende-se o envolvimento da pesquisadora com o objeto de estudo como parte fundamental do processo. Por se tratar de uma pesquisa cujo tema está ligado ao trabalho da pesquisadora dentro de uma instituição cultural, esta se apresenta como um ponto de vista delimitado pelo olhar da mesma

que está contextualizado no espaço e no tempo em que a instituição se encontra hoje. Certamente, outras indagações e análises poderiam ser feitas considerando outros ângulos e variáveis próprios do trabalho no Sesc SP, que possui diferentes atuações e formas de gerir os projetos a partir das normativas mais gerais que cabem a todas as unidades.

Considerando esses aspectos, a metodologia aqui adotada busca qualificar os dados e conteúdos levantados considerando também as falas, comentários e observações implícitas e que não aparecem como dados quantificáveis, porém representam as escolhas e definições das normas, diretrizes e projeto que determinam as ações programáticas. Ao atribuir determinado significado aos conteúdos que se apresentarão na análise, tem-se como embasamento os seguintes critérios:

- utilizar os termos e conceitos da forma como estão presentes nas documentações institucionais a serem analisadas;
- agrupar as ações programáticas por unidade do Sesc em que foi realizada, conforme o formato e a linguagem/área temática (esportes, artes visuais, música etc);
- indicar quais são as ações realizadas diretamente por refugiados e imigrantes, e quais delas são direcionadas a esse público, porém realizadas por outras categorias de profissionais (sendo eles contratados externos ou integrantes do próprio quadro de funcionários do Sesc SP).

É importante destacar que os documentos analisados serão observados conforme a abordagem da análise de conteúdo proposta por Bardin (2016), não se tratando de uma análise documental em seu rigor e método próprios, pois, como afirma a autora, apesar das semelhanças, há diferenças fundamentais entre as duas metodologias. A análise de conteúdos trabalha com mensagens, com aquilo que o texto, a norma e a informação pretendem comunicar. Diferentemente da análise documental, o objetivo da análise de conteúdo é a manipulação de mensagens (conteúdo e a expressão desse conteúdo) para compreender uma outra realidade que não a da mensagem. Já o objetivo fundamental da análise documental é condensar a informação para consulta e armazenamento (BARDIN, 2016). Dessa maneira, mesmo utilizando-se de dados, gráficos e imagens, a abordagem adotada tem caráter intuitivo. Com a qual, busca-se compilar algumas informações de referência para a temática imigração e refúgio no Sesc, dando visibilidade ao currículo pensado para as

ações culturais dessa instituição. Assim, ao compartilhar o percurso metodológico adotado nesta pesquisa, ficarão mais evidentes os critérios de escolha dos materiais selecionados como conteúdo final de análise.

Na fase inicial de organização da pesquisa e pré-análise, o material foi dividido conforme indicado abaixo:

- DOCUMENTOS NORMATIVOS DO SESC: Carta da Paz Social, Diretrizes gerais de ação do Sesc, Instituição e Regulamento vigente, Política Cultural do Sesc, Referencial Programático do Sesc³⁴;
- CURSO DE PORTUGUÊS PARA REFUGIADOS: apostila (última versão), folheto com orientações aos alunos e alunas, matérias e notícias no portal Sesc SP;
- ACERVO DO SESC MEMÓRIAS;
- LIVRETOS TRABALHO SOCIOCULTURAL COM REFUGIADOS: 2019 (ano todo) e 2020 (até o mês de abril);
- CULTURAS EM TRÂNSITO: 2020 (de abril até dezembro), publicações no portal Sesc SP durante a pandemia do coronavírus³⁵;
- QUESTIONÁRIO ONLINE E ENTREVISTAS VIRTUAIS (com funcionários do Sesc SP, funcionários da Caritas SP, professores do Curso de Português, Ex-alunos do Curso de Português, Refugiados/Imigrantes já contratados pelo Sesc SP).

Devido ao tempo restrito para a realização das entrevistas individuais no formato virtual, a análise considerou apenas o questionário *online*. A escolha pelo formato *online* se fez por conta da pandemia do coronavírus que impossibilitou o contato presencial. O questionário foi elaborado com questões de múltipla escolha e algumas perguntas abertas, pois conforme Lakatos e Marconi:

A técnica da escolha múltipla é facilmente tabulável e proporciona uma exploração em profundidade quase tão boa quanto a de perguntas abertas. A combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 207).

³⁴ Alguns deles estão disponíveis no site: https://www.sesc.com.br/portal/sesc/o_sesc/Documentos/. Acesso em: 15 jul. 2021.

³⁵ Aqui é possível verificar um exemplo de atividade online realizada durante a pandemia: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/14466_HISTORIAS+DE+REFUGIO. Acesso em: 15 jul. 2021.

O critério para a escolha desses participantes levou em consideração os seguintes aspectos:

- forte aproximação e interesse pelo tema;
- disponibilidade;
- no caso dos funcionários Sesc: pessoas que estão à frente da programação com essa área temática;
- no caso dos professores do curso de português: pessoas que vivenciaram o curso no formato presencial e/ou virtual;
- no caso dos refugiados: pessoas que já conhecem o Sesc e se apresentaram em várias unidades;
- no caso dos ex-alunos e ex-alunas: pessoas de diferentes países, com faixa etária diversa.

Participaram do questionário *online* 15 pessoas. O perfil resumido do grupo segue no Quadro 2, abaixo.

Quadro 2 – Perfil resumido dos participantes

Perfil dos 15 participantes					
3 funcionáries Sesc SP	GEPROS, Carmo e 24 de Maio	não trabalhavam com esse tema antes do Sesc	média de tempo de trabalho com esse tema no Sesc: entre 4 e 20 anos		3 mulheres
3 profs Curso de Português	24 de Maio, Bom Retiro, Carmo, Consolação, Pompeia, Vila Mariana e Jundiaí		2 ministraram o curso presencial + virtual e 1 apenas virtual		2 mulheres e 1 homem
1 Caritas SP			acompanhou durante muito tempo o atendimento do curso de português presencial		1 mulher
4 ex-alunes Curso de Português	Sesc Carmo e Sesc Vila Mariana	conheceram o curso através da Caritas	3 fizeram o curso presencial e 1 virtual	2 Venezuela, 1 Irã, 1 Congo	2 mulheres e 2 homens
4 refugiades que se apresentaram no Sesc SP	média de unidades em que foram contratados: entre 7 e 16	já conheciam o Sesc antes de serem contratados	média de atividades realizadas no Sesc: entre 10 e 30 (cada um)	2 Síria, 1 Venezuela, 1 Guiana	2 mulheres e 2 homens

Fonte: A autora.

Ainda sobre o questionário, as respostas e comentários feitos por escrito serão formatadas e transcritas seguindo a gramática da língua portuguesa, visto que os participantes têm vivências linguísticas diversas, por serem de diferentes países e regiões.

Em relação aos materiais citados, alguns foram descartados por não apresentarem um volume significativo de dados e conteúdos considerando o período e objetivos desta pesquisa. Isso aconteceu, por exemplo, com o material encontrado no acervo do Sesc Memórias, setor responsável por guardar todo o histórico das ações programáticas do Sesc São Paulo. Essa busca considerou as seguintes palavras-chaves: imigração; migração; refúgio; refugiado; imigrante; curso de português. O período abarcado na pesquisa considerou os 75 anos da instituição (de 1946 até 2021). A busca considerou todas as unidades do Sesc SP. Os tipos de documentos de interesse foram: guia de programação da Revista e do *tijolão* em cartaz; portal/site; folhetos; *folders*; livretos; catálogos; filipetas; apostilas; fichas de cadastro; documentos da central de atendimento; quaisquer outros materiais oficiais do Sesc SP. Como retorno dessa varredura, foram encontrados poucos materiais dentro do tema, sendo que tudo o que foi descoberto vinha de um período anterior ao ano de 2016. Essa busca revelou que muitos dos materiais são recentes e ainda se encontram em fase de catalogação, sendo que a maioria deles, por sinal, ainda está nas unidades. Outro dado interessante é que o levantamento trouxe eventos com parcerias institucionais, como seminários, palestras e colóquios. A respeito do curso de português, que é realizado desde 1995, não foi encontrado nenhum item catalogado no acervo do Sesc Memórias.

No caso da apostila, folheto do curso de português e as matérias publicadas no portal Sesc, esse conteúdo serviu como material de apoio, mas não entrou na codificação da análise. O mesmo aconteceu com os conteúdos referentes ao projeto Culturas em Trânsito³⁶.

É importante ainda destacar que, a partir da concepção de educação exposta até o presente momento, quando se fala em ações culturais realizadas pelo Sesc, são consideradas não só as atividades culturais propriamente ditas, mas todas as

³⁶ O material referente ao Culturas em Trânsito: refúgio e migração, está disponível em: https://portal.sescsp.org.br/programacao/223140_CULTURAS+EM+TRANSITO. Acesso em: 2 mar. 2022.

atividades esportivas, educativas em sua essência, artísticas e tantas outras possíveis.

O resultado do processo de codificação e categorização dos conteúdos será apresentado nos próximos tópicos.

3.2 Atividades “com” e “para” pessoas em situação de refúgio (2019 e 2020)

O recorte temporal considerado neste trabalho abrange o período de 2019 até o início de 2020, pois nesse intervalo de tempo foram produzidos os livretos de divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados. Esse material compilou bimestralmente as ações programáticas das unidades do Sesc São Paulo, de janeiro de 2019 até abril de 2020 (é importante destacar que o livreto referente aos meses de março e abril de 2020 foi considerado levando em conta o planejamento das atividades, sendo que, muitas delas não foram realizadas ou sofreram alteração no seu formato por conta da pandemia do coronavírus). Além de compilar as ações com a temática imigração e refúgio, esses livretos representam uma força para dar visibilidade ao programa.

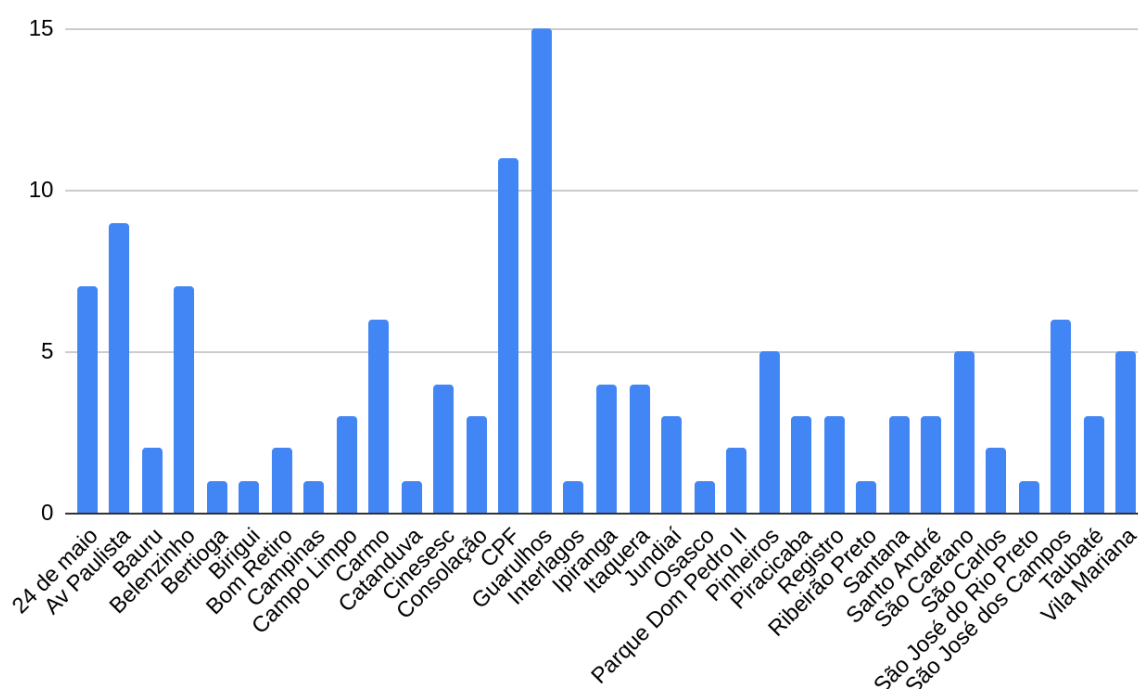
Para além da quantidade de ações realizadas anualmente, o objetivo desse levantamento foi compreender qual o teor, formato e linguagem dessas programações, e como se configura o protagonismo do refugiado e do imigrante nesse compilado de atividades. Assim, os dados foram organizados e mapeados considerando quantas das ações foram realizadas “para” refugiados (ministradas por outros profissionais não estrangeiros); e quantas foram “com” pessoas em situação de refúgio/imigrantes (ministradas por estrangeiros). A hipótese formulada indicava que, nesse período, houve um aumento das ações ministradas por pessoas refugiadas, visto que essa orientação tem sido reforçada pela gerência responsável pelo programa nos últimos anos, como forma de garantir o protagonismo nesta pauta. Uma outra hipótese considerou que as ações formativas, processuais e educativas representaram um número significativo em relação às apresentações artísticas, pois nos últimos anos, o Sesc tem buscado dar maior visibilidade para suas ações com caráter educativo.

Portanto, em 2019, considerando as ações programáticas divulgadas nesses livretos, foram realizadas 128 atividades em 33 unidades do Sesc São Paulo. Dessas ações, 56 foram realizadas “com” e “por” pessoas em situação de refúgio ou

imigrantes. E 49 delas foram realizadas por outras pessoas não imigrantes ou refugiadas, que abordavam assuntos “para” ou “sobre” imigração e refúgio. Nesse universo, 23 dessas atividades tratavam das duas categorias ao mesmo tempo: “com” e “para” imigrantes/refugiados.

O gráfico abaixo (Figura 10) demonstra a divisão das ações programáticas por unidade.

Figura 10 – Ações programáticas do Trabalho Sociocultural com Refugiados, por unidade Sesc (2019)



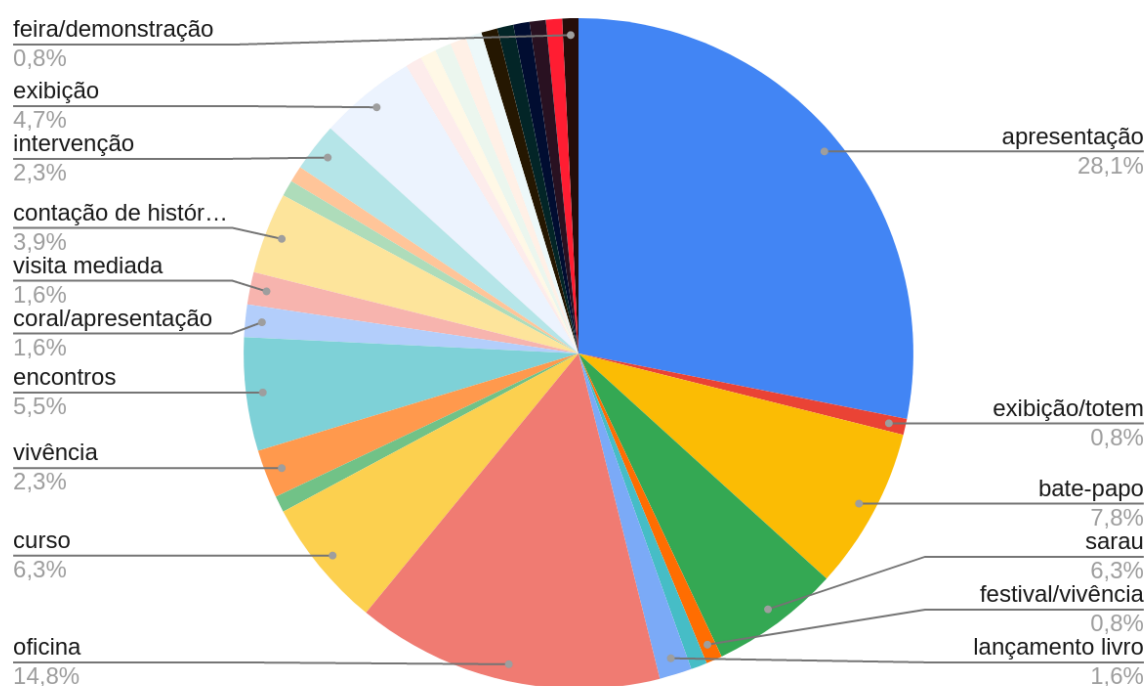
Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

As unidades que mais realizaram ações inseridas na temática refúgio e imigração estão localizadas na capital do estado de São Paulo, com exceção de São José dos Campos, que realizou 6 atividades ao longo de 2019. A unidade Guarulhos se destaca entre as demais e representa 15 ações realizadas neste ano. Isso se deve ao fato de que ela foi inaugurada em 2019, visto que a tendência para abertura de novas unidades do Sesc é que, durante a inauguração, sejam realizadas diversas ações programáticas, para todas as linguagens e temas, tendo em vista a captação de novos públicos.

Ao considerar o formato das atividades, a maioria delas foram apresentações artísticas (28,1%), seguido das oficinas (14,8%). Porém, ao somar as atividades com

caráter formativo, consideradas mais educativas e menos contemplativas, essas representam 45,5% das ações programáticas, sendo elas: encontros, vivência, curso, oficina, bate-papo, visita mediada, colóquio, seminário, palestra, aula aberta, ciclo de atividades, roda de conversa, recreação, clube de leitura e festival/vivência. Conforme o gráfico abaixo (Figura 11).

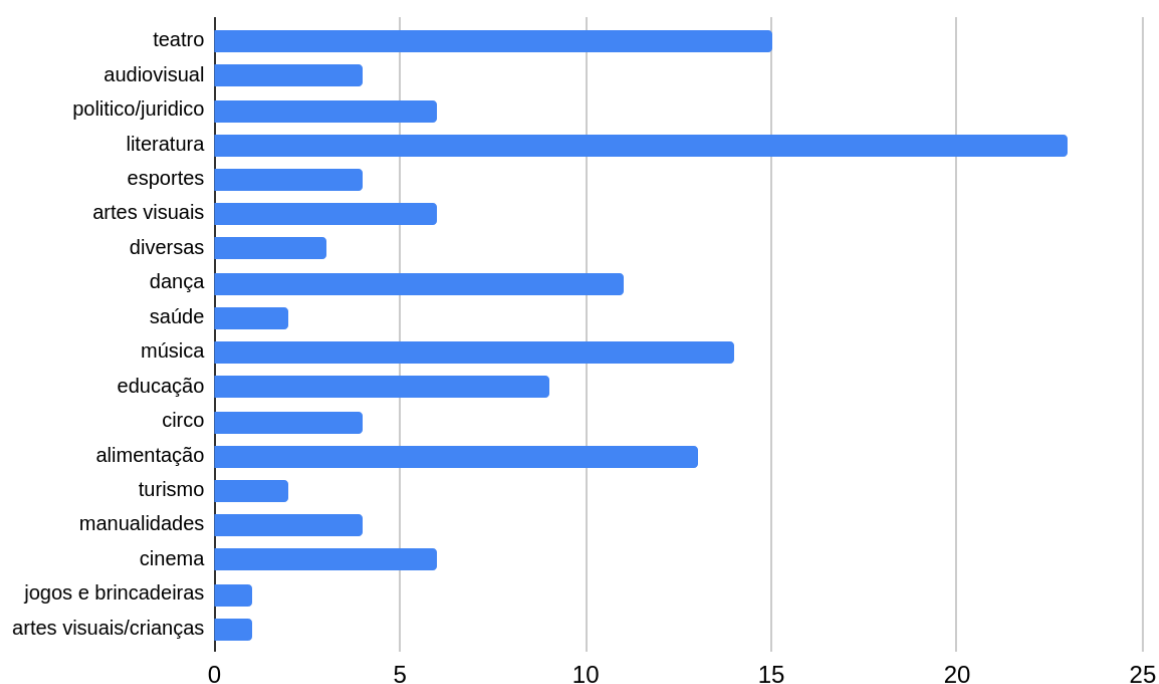
Figura 11 – Ações programáticas, por formato (2019)



Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

Em relação às linguagens e temáticas abordadas nessas ações programáticas, no ano de 2019, as mais frequentes foram: literatura, teatro, música e alimentação. Segundo demonstrado no gráfico abaixo (Figura 12).

Figura 12 – Ações programáticas, por linguagem (2019)



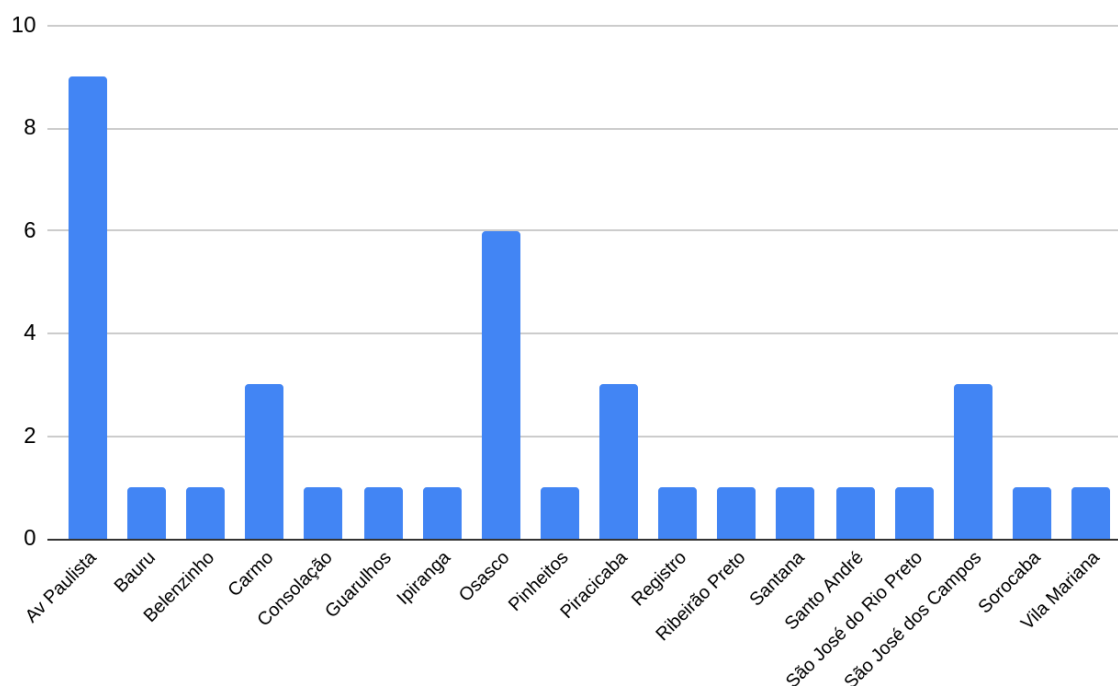
Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

Em 2020, no período de janeiro a abril, foram realizadas ou planejadas³⁷ 37 ações programáticas em 18 unidades do Sesc regional São Paulo. Sendo que, 20 atividades foram realizadas “com” refugiados/imigrantes, 9 ações tratavam do tema imigração/refúgio sem a participação de um estrangeiro como ministrante e 8 eram “com” e para “refugiados”.

No gráfico a seguir (Figura 13), é possível verificar a distribuição das atividades conforme as unidades do Sesc SP, no período de janeiro a abril de 2020.

³⁷ Por conta da pandemia da Covid-19, as atividades a partir da segunda quinzena de março de 2020 foram reconfiguradas para o formato *online* ou adiadas.

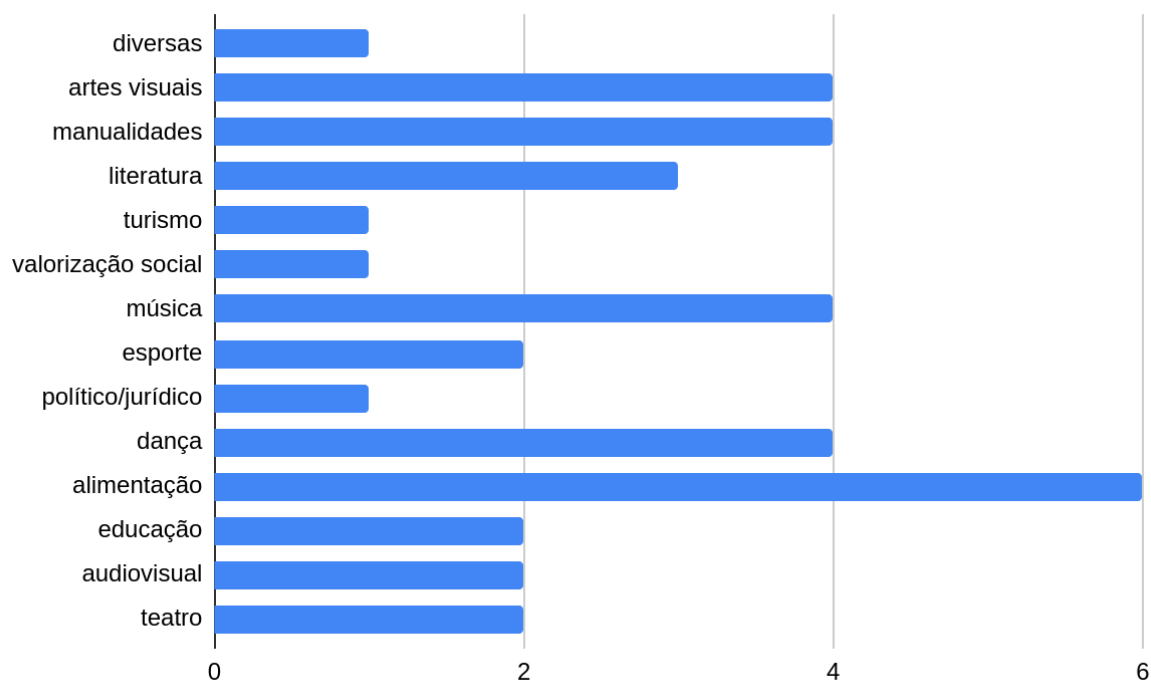
Figura 13 – Ações do Trabalho Sociocultural com Refugiados, por unidade Sesc (2020)



Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

As unidades Avenida Paulista e Osasco se destacaram com o maior número de atividades, sendo 9 e 6 ações, respectivamente, previstas para o período de janeiro a abril de 2020. As linguagens e temas mais abordados foram: alimentação, artes visuais, manualidades, música e dança. Vide o gráfico abaixo (Figura 14).

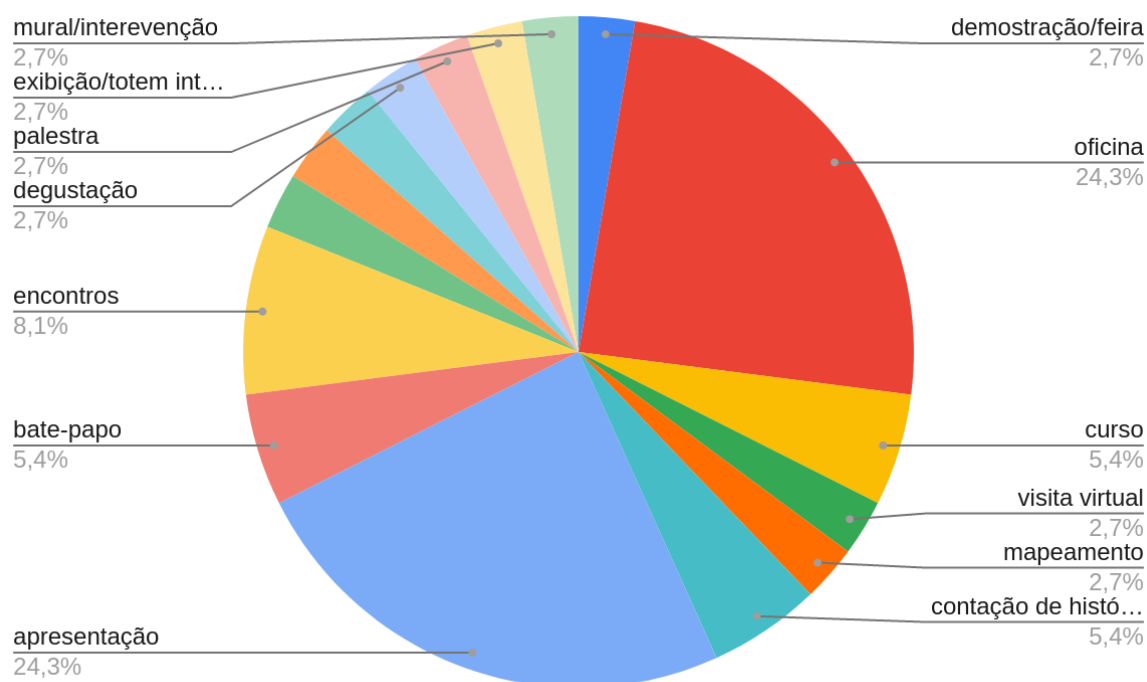
Figura 14 – Ações programáticas, por linguagem (2020)



Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

Os formatos “oficina” e “apresentação artística” aparecem empatados com 24,3%, o que representa 9 ações para cada um deles. As atividades com vocação mais formativa, somadas, representam 51,3%, mais da metade das ações programáticas propostas entre janeiro e abril de 2020. É interessante notar que começam a surgir atividades *online*, como é o caso da visita virtual. Conforme o gráfico abaixo (Figura 15).

Figura 15 – Ações programáticas, por formato (2020)



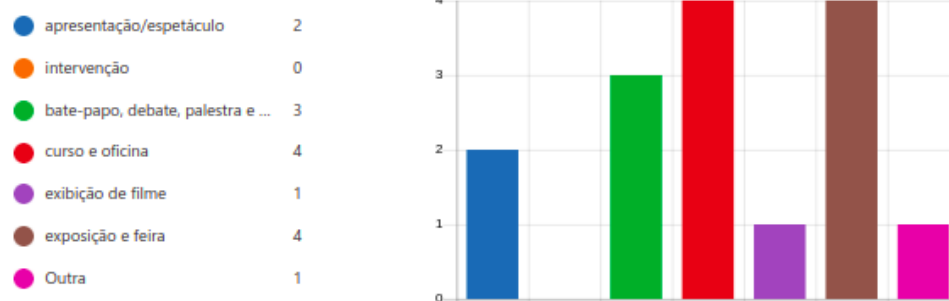
Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

As respostas das 4 pessoas em situação de refúgio, no questionário *online*, mostraram que a maior parte delas ministrou atividades no formato: feira/exposição, curso/oficina e bate-papo/debate/palestra/seminário. Em relação à linguagem, a maioria indicou: teatro e literatura. Conforme as Figuras 16 e 17).

Figura 16 –Questionário das atividades realizadas no Sesc

8. Qual tipo de atividade você fez no Sesc?

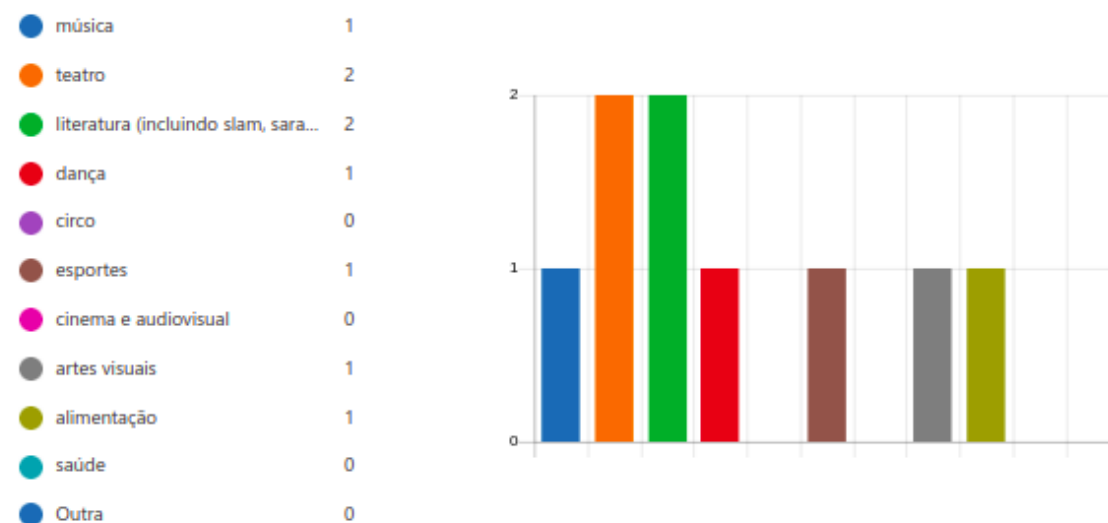
[Mais Detalhes](#)



Fonte: A autora

Figura 17 – Questionário das linguagens artísticas desenvolvidas nas atividades do Sesc

9. Em quais linguagens artísticas você desenvolveu atividades?

[Mais Detalhes](#)

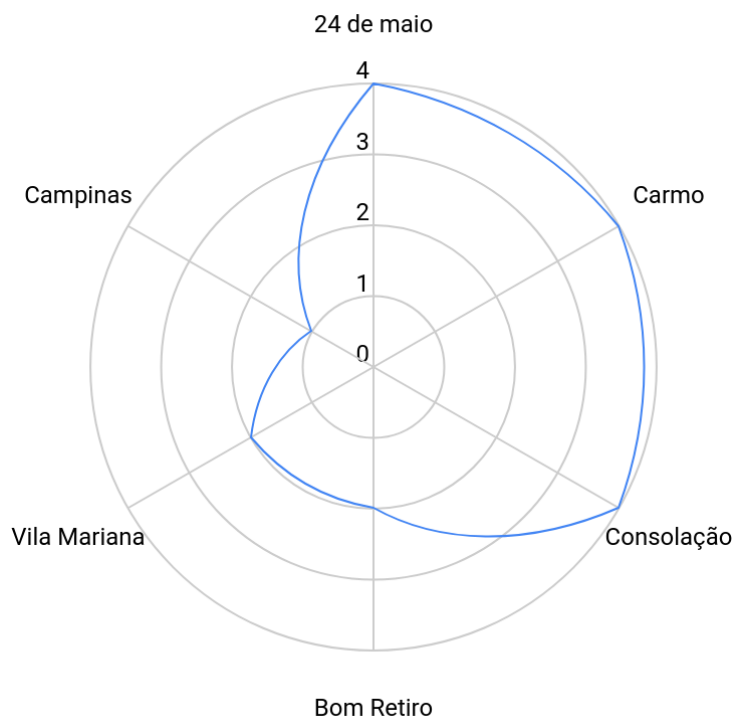
Fonte: A autora.

É interessante notar que o formato feira/exposição não se destaca nos dados gerados a partir dos livretos de divulgação do Sesc. Isso porque as feiras e exposições são projetos mais complexos e coletivos, com diversos artistas e participantes, o que demanda um maior tempo de produção. Assim, poucas ações nesses formatos são realizadas durante o ano. Já as linguagens artísticas “teatro” e “literatura”, convergem em ambos, representando grande parte das realizações.

Para além dessas atividades, é possível verificar as unidades que realizaram o curso de português para refugiados no período de janeiro de 2019 a abril de 2020. Vale ressaltar que o curso não foi contabilizado junto com as outras ações programáticas; então, ele não foi considerado nos gráficos apresentados acima.

Em 2019, foram realizadas 17 turmas do curso de português, posto que as unidades da região mais central da capital de São Paulo ficaram responsáveis pela maior parte das turmas. Do interior, apenas o Sesc Campinas fez parte desse conjunto. A distribuição das turmas nas unidades pode ser vista no gráfico abaixo (Figura 18).

Figura 18 – Turmas do Curso de Português, por unidade (2019)



Fonte: Livretos de Divulgação do Trabalho Sociocultural com Refugiados

Em 2020, algumas das turmas iniciaram de forma presencial e, logo após ao começo da pandemia, elas foram reconfiguradas para o formato remoto/virtual. Por conta dessas alterações, não foi possível recolher o número exato de turmas realizadas durante o ano de 2020. Todavia, como informação complementar, é importante destacar um comentário de uma das funcionárias do Sesc sobre esse período da pandemia:

Com o fechamento das UOs e a grave questão financeira que a grande maioria das pessoas em situação de refúgio e migrantes enfrentaram e ainda enfrentam, houve um impacto nas ações presenciais do Sesc São Paulo. Nos anos de 2020 e 2021 o Sesc São Paulo continuou realizando ações com, para e sobre refúgio e migração no formato remoto, onde a participação desses sujeitos foi e é uma condição sine qua non.

Esse breve mapeamento das ações culturais do Trabalho Sociocultural com Refugiados assume um visual de relatório, que representa um exercício de visibilidade para essas atividades e facilita o registro para aqueles e aquelas que trabalham com essa temática na instituição. Além disso, esse panorama de ações culturais realizadas nas unidades do Sesc SP nesse período demonstra que um dos principais critérios

pautados pelo Trabalho Sociocultural com Refugiados estava em prática. Isso se verifica ao constatar que a maior parte das atividades realizadas nas unidades foram ministradas por pessoas em situação de refúgio ou imigrantes. Esse critério que está relacionado diretamente ao “lugar de fala” busca garantir o protagonismo dos imigrantes e refugiados que atuam no Sesc São Paulo. No entanto, faz-se importante compreender como o imigrante vê seu próprio protagonismo nessas ações culturais. Nesse sentido, as respostas ao questionário *online* podem colaborar.

No item “Você acredita que a maior parte das atividades nessa área são realizadas por pessoas em situação de refúgio e/ou imigrantes?”, foram 2 indicações: *sim, por ambos*, e outras 2: *não, são realizadas por outros profissionais (não imigrantes ou refugiados) e que debatem o assunto*, sendo que um dos participantes complementou escrevendo: “O Sesc precisa dar oportunidade aos refugiados e imigrantes para desenvolver atividades.” Não houve indicações para as outras respostas possíveis: *sim, apenas por refugiados*, e *sim, apenas por imigrantes*.

Interessante notar que o comentário acima foi escrito por um dos participantes que mais desenvolveu ações culturais em um maior número de unidades do Sesc. Apesar dessa pessoa estar presente na programação cultural do Sesc, sua preocupação deve estar relacionada a outros colegas imigrantes que não têm a mesma oportunidade. Isso porque esse participante exerce um papel de articulação na comunidade de imigrantes e tem contato com diferentes realidades. Dessa maneira, essa fala juntamente com as outras respostas, demonstram que há oportunidade para apresentarem seus trabalhos, desejos e projetos no Sesc, mas ainda assim não é o suficiente. O que se reflete em alguns dos comentários feitos pelos participantes:

Quero agradecer ao Sesc e aos demais profissionais que fazem um excelente trabalho e em nome dos refugiados imigrantes quero deixar claro, que nós precisamos de um lugar de fala, um espaço no qual podemos desenvolver nossas atividades para podermos trabalhar com dignidade.

Resta agradecer a vocês, quem trabalha no Sesc, o que vocês fazem para melhorar a cidadania. Espero que ampliem o círculo de atividades a respeito do tema refúgio, por sua importância para quebrar muitos tabus entre refugiados e brasileiros.

Tanto a abordagem do assunto refúgio quanto a oportunidade de pauta para pessoas imigrantes apresentarem suas vivências se mostram nessas falas como necessidades do porvir.

Outro fator relacionado ao protagonismo dos refugiados e imigrantes refere-se ao acolhimento dos seus saberes. Muitas vezes, eles só são considerados em temas que debatem sua condição de refugiado, visto que possuem profissões e diversas outras habilidades. Analisando as respostas do questionário para a pergunta: “Você desenvolveu atividades no Sesc que eram da sua área de trabalho original?”, 2 responderam “mais ou menos” e outros 2 responderam “sim”. Nos comentários feitos por escrito, um dos participantes indicou que, entre outras coisas, tem formação em jornalismo e teatro, e que no Sesc gostaria de trabalhar mais na área de artes cênicas e projetos envolvendo cultura árabe, cinema e cineclube. Um outro participante comentou que atividades como sarau e teatro foram experiências novas para ele. Um outro comentou que em seu país trabalhava com alimentação e que no Brasil trabalha mais com artesanato, e no Sesc recebeu algumas oportunidades de participar em projetos de alimentação e que isso foi bem legal.

Nos comentários acima, percebe-se que uma das pessoas gostaria de desenvolver atividades que estão mais ligadas à sua formação, porém, sua atuação no Sesc é mais solicitada em outras áreas. Já a outra pessoa que indicou que passou por experiências novas, não deixou claro se isso foi positivo, mas pelo histórico que já temos, sabemos que se trata de uma pessoa bastante versátil, que já foi contratada para atuar em diferentes temáticas e linguagens. O último comentário revela que a pessoa ficou bem feliz em poder atuar na área de alimentação, como fazia em seu país. O que parece não ser comum na pauta que lhe é solicitada aqui no Brasil, que costuma estar relacionado ao artesanato.

Dessa maneira, fica evidente que a possibilidade de serem consultados sobre o que gostariam de oferecer ao público do Sesc é um desejo desses artistas e profissionais imigrantes contratados pelo Sesc e participantes desta pesquisa.

3.3 Curso de Português para Refugiados e a prática do Acolhimento

Dentre outras coisas, é por essa razão – pela possibilidade que o estrangeiro oferece de vermos nossa própria “estrangeiridade” – que a prática da hospitalidade é, desde sempre, uma das mais sagradas em todas as sociedades. “Hôte”, de onde vem a palavra “hospital” e “hospitalidade”, significa, na origem, tanto anfitrião quanto hóspede. A etimologia parece já saber aquilo que muitas nações ainda não aprenderam: que ambos são, com efeito, a mesma coisa. Receber o outro de forma aberta e sem discriminação, acolhê-lo, é receber a si mesmo (CADERNOS SESC DE CIDADANIA, 2018, p. 38).

Imagem 5 – Aula aberta de capoeira



Fonte: Acervo Sesc Vila Mariana/Tiago Marchesano

Início este item com o texto escrito em primeira pessoa para marcar a relação entre os sujeitos históricos dessa pesquisa atuando em seus diferentes papéis, com vivências subjetivas e interculturais. Acima trago uma imagem (Imagem 5) que me fez lembrar do que mais me motivou durante o trabalho que pude acompanhar com a primeira turma do curso de português realizado no Sesc Vila Mariana. A turma não se conhecia, a unidade recebia pela primeira vez o curso. Tudo novo, desafiador e muito empolgante. No primeiro dia, um dos alunos nos procurou antes da aula, ele falava

francês e inglês. A unidade se articulou para que esse diálogo acontecesse da maneira mais acolhedora possível. Cada um que soubesse um pouco de inglês e francês ajudou no que podia: programação, ascensorista, central de atendimento. Uma participação ativa de todos aqueles que estavam dispostos a dialogar com o diferente. A foto (Imagem 5) representa um dos momentos em que a turma do curso de português participou de uma aula aberta de capoeira, ministrada em um espaço aberto da unidade. Uma proposta de atividade que não estava prevista no currículo original do curso, mas que foi possibilitada especialmente porque as aulas aconteciam num centro cultural que oferecia outras atividades culturais ao mesmo tempo. Além disso, essa turma, em particular, demonstrou um grande interesse em conhecer o Sesc e as atividades que eram oferecidas pela instituição. Essa vivência da foto foi oferecida para todos os perfis de público que estivessem interessados em participar - era só chegar! Nesse dia, o grupo maior de participantes foi de alunos e alunas do curso de português. No entanto, a possibilidade de uma instituição oferecer atividades abertas a vários públicos, e não apenas a um grupo fechado, representa um grande potencial para a vivência intercultural. Todavia, como indicado na citação acima, a hospitalidade e o acolhimento ao outro/diferente revela como somos e como andam nossos valores culturais. Reconhecer nossa própria “estrangeiridade” e conviver de forma acolhedora é uma prática que, infelizmente, na maioria dos casos, não se dá de uma hora pra outra e de forma simples e espontânea. Ela necessita de uma escolha de pauta e, nesse caso, uma intenção curricular com conteúdos e abordagens a serem demarcados como valores institucionais. Assim, o breve histórico abaixo aponta como a instituição Sesc SP passou a reconhecer a pauta dos refugiados em sua programação ou melhor, em seu currículo.

O Curso de Português para Refugiados é a ação mais antiga realizada pelo Sesc SP dentro do Trabalho Sociocultural com Refugiados. Ele praticamente inaugurou o programa no regional São Paulo.

Por convite de Dom Paulo Evaristo Arns, então arcebispo de São Paulo, a Federação do Comércio do Estado de São Paulo (Fecomercio) e a Federação das Indústrias do Estado de São Paulo (FIESP) passaram a integrar o sistema de apoio aos refugiados. O convênio estabelece que todos os refugiados residentes no Estado de São Paulo poderão se beneficiar de atividades e serviços oferecidos por estas entidades aos comerciantes e seus familiares, sem distinção. Desde março de 1996, solicitantes de refúgio e refugiados são encaminhados pela Caritas à unidade do SESC Carmo, localizada na região central de São Paulo, para o início do processo de reinserção à cultura brasileira (COLLUS. 2014, p. 18).

O curso é voltado a pessoas em situação de refúgio e tem por objetivo ensinar noções básicas de Língua Portuguesa. Ele é realizado em parceria com o SENAC, a Caritas Arquidiocesana de São Paulo e o ACNUR. O Centro de Acolhida para Refugiados³⁸, projeto da Caritas SP, é responsável pelo primeiro contato com os alunos e alunas, e faz o acolhimento inicial das pessoas em situação de refúgio que são encaminhadas pelo ACNUR. A Caritas SP então organiza os alunos e alunas para as turmas do curso de português realizados nas unidades do Sesc, conforme a proximidade de seus locais de moradia. A Caritas SP também é responsável pelo pagamento das diárias de transporte aos alunos e alunas que frequentam o curso (o valor é fornecido pelo ACNUR) e pela entrega de materiais de estudo, como: lápis, borracha, caderno e canetas. Já o Senac SP é responsável pelo desenvolvimento da apostila (versão do professor e do aluno) e pela contratação dos professores e professoras. O Sesc SP entra com a recepção dos alunos e alunas nas unidades que recebem o curso, preparação da sala de aula e equipamentos como projetor e computador, impressão da credencial MIS (Matrícula de Interesse Social), um cartão que permite aos alunos e alunas desfrutarem de diferentes atividades no Sesc, bem como descontos em ingressos, impressão da apostila e do folheto de orientações gerais (é importante destacar que as informações do folheto são traduzidas em 5 línguas: português, espanhol, inglês, francês e árabe), acompanhamento de quaisquer questões durante a realização das aulas e envio da lista de presença ao SENAC e Caritas SP.

Desse modo, esse curso é uma parceria bastante sólida, realizada há mais de duas décadas (desde 1995), por várias mãos e diversas etapas de acolhimento. O curso é oferecido gratuitamente para adultos em condição de refúgio, mas também acolhe pessoas imigrantes, considerando que o acesso ao aprendizado da língua portuguesa é um direito a ser garantido a todos que vivem no país, tanto cidadãos nacionais quanto estrangeiros. Lembrando que na educação pública básica e gratuita é previsto o acolhimento de crianças imigrantes e refugiadas, porém, o mesmo não

³⁸ O Centro de Acolhida para Refugiados é um projeto da Caritas Arquidiocesana de São Paulo, realizado na sede da Caritas no centro de São Paulo. Tem como objetivo o apoio na integração e proteção de solicitantes de refúgio e refugiados na cidade de São Paulo. Os programas oferecidos pelo Centro de Acolhida são: proteção – assistência jurídica, assistência social, integração – cursos e encaminhamento para o trabalho e, saúde mental – assistência psicológica (COLLUS, 2014, p. 44).

acontece com a oferta de cursos para os pais, responsáveis e adultos que chegam ao Brasil, como já discutido nos capítulos anteriores.

O curso de português se aproxima de um modelo formatado para a educação formal, mas não está enquadrado dentro dela por não ter vínculo com o ministério da educação e secretarias de educação. Ele não está previsto no currículo formal do estado ou município, por isso se enquadra num curso livre de educação não formal. Ele tem o mesmo formato e carga horária nas unidades do Sesc SP que sediam esse curso. Sua carga horária total é de 60 horas, divididas em aulas de 2 horas de duração, ministradas, na maioria das unidades, de terça a sexta (exceto Sesc Carmo e Consolação, onde ocorrem de segunda a quinta). As aulas acontecem no período manhã ou noite. Dessa maneira, cada turma tem duração total de um pouco mais de um mês. A apostila é feita pelo Senac e já passou por algumas atualizações. É importante destacar que alguns cuidados são levados em consideração ao elaborar os conteúdos da apostila. Um exemplo disso é o fato de o material não tratar de questões familiares que possam trazer lembranças de perdas recentes, o que é muito comum na trajetória dos alunos e alunas. Aos professores e professoras, cabe o papel de lidar com nuances e diferentes pontos de vista que possam surgir em sala de aula, a partir dos temas abordados na apostila. Além da participação nas aulas, é previsto que, ao final do curso, os alunos façam uma apresentação oral e uma avaliação por escrito. Somado a isso, o aluno que contabiliza 70% de presença recebe um certificado emitido pelo Senac.

O que diferencia o curso de português para refugiados oferecido nas unidades do Sesc SP de outros cursos também ofertados gratuitamente tem relação com sua gênese. Como vimos, a proposta do curso é realizada por muitas mãos. São várias instituições envolvidas, com seus organogramas, suas burocracias e normas próprias. O acolhimento prestado por todos os profissionais envolvidos: funcionárias e funcionários da Caritas, servidores do Sesc SP, professores e professoras do Senac, equipe administrativa de todas essas instituições, somado a elas o papel do ACNUR. Enfim, muitas etapas de acolhimento que se não estiverem sincronizadas e alinhadas podem gerar muita confusão na comunicação com os principais interessados: as pessoas em situação de refúgio. Nesse aspecto, um dos fatores que podem facilitar a realização efetiva desse acolhimento é o interesse por esse tema de trabalho. E, nesse ponto, os funcionários e funcionárias do Sesc que responderam ao questionário indicaram que gostam de trabalhar com o tema e que não haviam trabalhado com

essa pauta antes do Sesc. Essas 3 pessoas que contribuíram com suas respostas ao questionário *online* trabalham com o tema há mais de 4 anos, sendo que uma delas está há mais de 20 anos atuando nessa área dentro do Sesc. Esse quesito certamente contribui para a continuidade dessa programação e ajuda na ampliação do atendimento com mais repertório sobre o assunto, o que impacta diretamente na qualidade do acolhimento prestado.

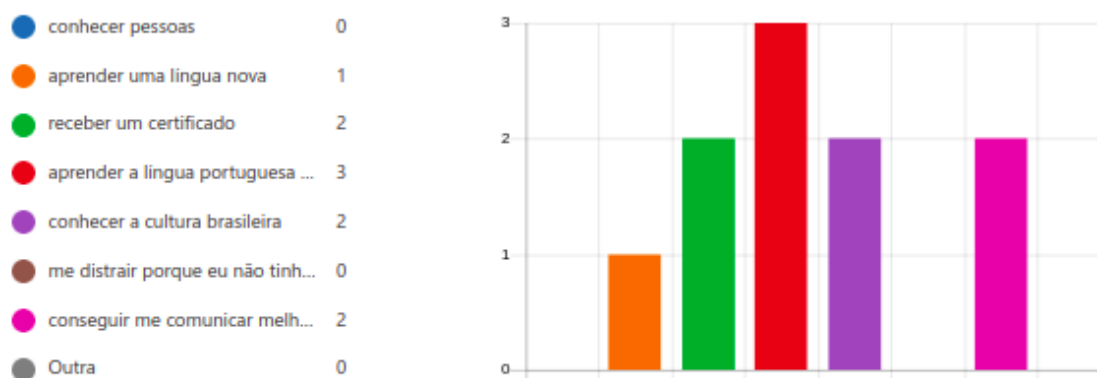
Avaliando o outro questionário *online*, respondido por 4 pessoas em situação de refúgio que já foram alunas do curso de português, todas elas marcaram que descobriram o curso através da Caritas. Novamente o papel dessa parceria se destaca, pois o acolhimento inicial que a Caritas oferece reflete na demanda atendida pelo Sesc e Senac.

Seguindo com a análise do questionário, as respostas de todos os 4 participantes indicaram: que se sentiam muito bem nas aulas, que gostavam da sala de aula, e que tinham vontade de ir à aula todos os dias. Abaixo (Figura 19), encontram-se as respostas ao item “o que você buscou no curso”, no qual houve 3 indicações: aprender a língua portuguesa rapidamente, seguido por 2 marcações nas respostas: receber um certificado, conhecer a cultura brasileira e conseguir me comunicar melhor.

Figura 19 – Questionário sobre as expectativas dos participantes do curso de português

5. O que você buscou no curso de português?

[Mais Detalhes](#)



Fonte: A autora.

Aprender o português com certa agilidade e receber um certificado demonstra a preocupação dos alunos e alunas em se inserirem no mercado de trabalho e dar

sequência aos estudos. Essa necessidade de aprender a se comunicar em português fica evidente ao longo do curso, sendo que é comum alunos e alunas conseguirem emprego durante as aulas e se preocuparem em dar continuidade ao curso para poderem receber o certificado ao final.

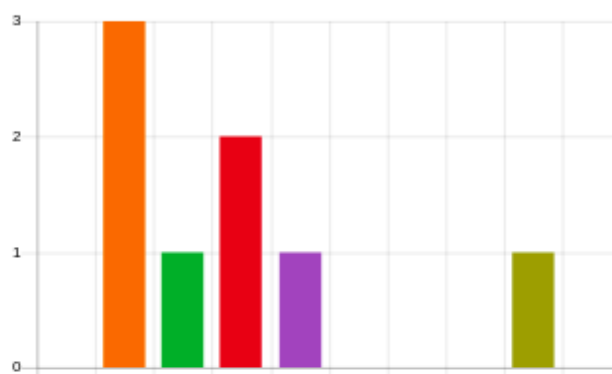
No item “o que menos gostou do curso” (Figura 21), foram 3 marcações para carga horária muito curta. Ao comparar com o item “o que mais você gostou no curso” (Figura 20), aparecem 3 indicações para “aprender rapidamente a língua portuguesa” e 2 marcando a opção “aprender a falar o português para conseguir um trabalho”. É interessante notar que as outras possibilidades de resposta, “conhecer os colegas” “estar diariamente com os colegas” não foram indicadas. O que destaca a preocupação com o mercado de trabalho se sobrepondo a socialização ou contato social com colegas de turma. Percebe-se que apesar de acharem o curso muito curto, eles gostam de aprender rapidamente a língua, o que pode ser explicado pelo fato de precisarem se comunicar com certa urgência, especialmente para conseguir um trabalho.

Figura 20 – Questionário sobre o que os alunos mais gostaram no curso

6. O que você mais gostou no curso?

[Mais Detalhes](#)

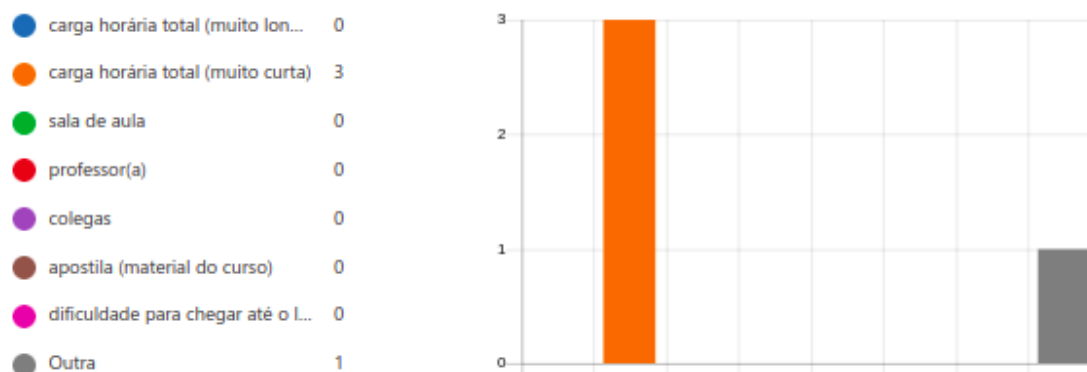
● estar diariamente com os cole...	0
● aprender rapidamente a lingu...	3
● facilidade de conseguir um ce...	1
● aprender a falar o português ...	2
● conhecer professor (a)	1
● conhecer colegas de curso	0
● apostila (material do curso)	0
● sala de aula	0
● facilidade de chegar ao local d...	1
● Outra	0



Fonte: A autora.

Figura 21 – Questionário sobre o que os alunos menos gostaram no curso

7. O que você menos gostou no curso?

[Mais Detalhes](#)

Fonte: A autora.

Em relação à apostila, 3 alunos disseram que gostaram muito e 1 disse que poderia melhorar. O que se ajusta aos comentários de 2 professores/professoras do curso de português que responderam ao questionário indicando que a apostila “é bastante diversa e os caminhos da comunicação são bem pensados para o público”, porém, ainda assim, “com a variedade do fluxo migratório nos últimos anos, a apostila precisa ser revisada e atualizada, a fim de contemplar as novas nacionalidades dos imigrantes”.

Das 4 pessoas em situação de refúgio que preencheram o questionário, apenas 1 fez aulas no formato virtual, porém não respondeu o item “o que você achou do curso online”. Todavia, os professores/professoras do curso de português fizeram os seguintes comentários quando perguntados sobre os impactos positivos e negativos da pandemia, na realização do curso de português virtual.

Positivamente: As aulas remotas permitiram a inscrição de alunos que moram longe ou vivem na região metropolitana de SP, aumentando até mesmo a oferta dos cursos. Mais alunos concluindo o curso por turma. Alunos que não tinham disponibilidade de horário para o presencial conseguiram fazer o curso. Aumento de inscrição de mães e/ou pais que não puderam fazer o curso antes por não ter onde deixar os filhos. Alunos com necessidades especiais fazendo o curso de português. Em particular tive um aluno autista que foi auxiliado pela mãe e um aluno deficiente visual auxiliado pelos filhos ou vizinhos que estavam matriculados também no curso. Negativamente: Dificuldades com equipamento adequado para acesso às aulas (maioria dos alunos possui apenas um smartphone para se conectar e muitos com aparelhos antigos ou com limitações de espaço não conseguindo baixar os aplicativos de conexão), limite do pacote de dados para internet, pouca integração entre os alunos.

Do ponto de vista negativo, a oferta poderia ter se dado um pouco mais rápido e a precariedade dos equipamentos/conexão dos alunos pode gerar um empobrecimento do conteúdo. Do ponto de vista positivo, pela primeira vez tive uma turma totalmente formada por mulheres. Um número maior de mães pode participar do curso porque não precisava se deslocar e podia assistir aula de casa, com seus filhos e filhas.

O impacto positivo foi o ganho de alunos de outras praças fora de SP capital. Tivemos diversos casos de alunos da região metropolitana, do interior e também do litoral. Em um curso presencial, seria bem mais difícil atingir esse público. Outro aspecto positivo é fato dos alunos também conseguirem aprender uma nova tecnologia (para acesso ao curso). Por outro lado, a convivência com os colegas e nos espaços do SESC simplesmente não existiram. Em cursos presenciais existem muitas outras formas de diversificar os aprendizados (por exemplo, pequenas saídas da sala de aula para outros espaços - como comedoria, biblioteca, a rua), o que facilita os aspectos de vivência do idioma e aprendizado por observação e diversidade de estímulos.

Ao mesmo tempo em que a pandemia dificultou a realização do curso por conta, especialmente, da demanda de acesso à internet, por outro lado, o formato virtual parece ter possibilitado que outros perfis pudessem acompanhar o curso, como mães, pessoas com deficiência e estudantes de outras regiões onde o curso não é oferecido. Dessa maneira, o acolhimento desses alunos e alunas, em específico, foi realizado de uma forma mais efetiva do que seria no contexto presencial, ainda que as vivências interpessoais tenham sido afetadas. De qualquer maneira, a experiência do ensino remoto trouxe algumas formas possíveis de chegar em quem não pode estar presente. E falando do acesso presencial ao curso de português, vale a reflexão do comentário feito pela representante da Caritas: “Importante citar nessa pesquisa a abertura de várias unidades do Sesc, com o intuito de facilitar o acesso do migrante/refugiado nos cursos de português oferecidos, além de proporcionar o curso a um maior número de interessados”.

Quando o curso foi iniciado no Sesc Vila Mariana, nós da equipe estávamos na dúvida se faria sentido e se haveria interesse por parte dos imigrantes, visto que a unidade está numa área não tão central da cidade. Porém, ainda assim, o curso recebeu um número expressivo de interessados, especialmente porque a unidade fica próxima ao metrô e está localizada mais perto da zona sul da cidade de São Paulo. Assim, como indicado no comentário acima, certamente o cenário com novas unidades que ofereçam o curso de português, além de ampliar o atendimento, pode contemplar outros perfis de imigrantes que atualmente não estão sendo contemplados.

Ainda sobre o acolhimento dos alunos e alunas, apesar das respostas indicarem que, no geral, sentem-se acolhidos, sabemos que há questões delicadas. Especialmente quando estão em contato com outros públicos das unidades Sesc, isso pode gerar um desconforto para ambos. Ao mesmo tempo em que o hibridismo dos espaços do Sesc possibilita a convivência intercultural, esse campo pode expor ainda mais quem já está fragilizado e vulnerável. Acolher, nesse contexto, diz respeito também a proteger. Assegurar que as singularidades e as diversidades sejam reconhecidas e respeitadas, de uma forma que todos e todas tenham acesso igual aos seus direitos básicos, é a própria prática do acolhimento. Esse é o desafio para as unidades que recebem o curso de português. O acolhimento não se dá apenas na sala de aula, mas nos outros espaços comuns das unidades Sesc, em que os alunos e alunas têm o direito de pertencer, de se sentirem parte.

3.4 Análise dos Documentos Normativos Sesc: o “fazer cultural” e o “cuidar ativo”

Os documentos normativos da instituição no âmbito nacional e regional (Sesc - Departamento Nacional e Sesc São Paulo) considerados foram:

- Carta da Paz Social;
- Diretrizes gerais de ação do Sesc;
- Instituição e Regulamento vigente;
- Política Cultural;
- Referencial Programático do Sesc.

O objetivo desta análise buscou identificar como os conceitos de Direitos Humanos, Diversidade Cultural e Imigração/Refúgio são tratados e compreendidos nesses documentos, que pautam as ações programáticas não só das unidades do Sesc São Paulo como também de todos os outros regionais. Haja vista que a hipótese inicial era de que esses conceitos são citados, porém não são detalhados e não há uma forma padronizada e única de interpretá-los nessa documentação de referência institucional.

A metodologia de pesquisa inicial se pautou na codificação por palavras e por temática. Foi realizada a busca das seguintes palavras e temas nos principais documentos normativos do Sesc: direitos humanos, diversidade cultural, refúgio,

refugiado, imigrante, imigração, diálogo, intercultural e multicultural. Conforme é possível visualizar no Quadro 3.

Quadro 3 – Análise documental

Documento Sesc	Direitos Humanos	Diversidade Cultural	Refugiado/Refúgio	Imigração/Imigrant e	Diálogo	Multicultural/Intercultural
Carta da Paz Social	justiça social	X	x	x	x	X
Diretrizes gerais de ação	x	Cultura	x	X	educação	X
Instituição e Regulamento	x	X	x	X	x	X
Política Cultural	direitos culturais	Sim	x	X	sim	X
Referencial Programático	direitos sociais - grupos	manifestações	x	X	educação em humanidades	X

Fonte: A autora

Apenas um dos documentos apresentou de forma direta a palavra ou tema pesquisado, sendo ele: a Política Cultural do Sesc, que citou as palavras: diversidade cultural e diálogo. Os outros trouxeram alguma ideia próxima aos temas pesquisados, porém não faziam referência direta aos termos da busca. Ainda assim, esses documentos foram consultados e foi possível destacar alguns trechos em consonância com a busca realizada.

A partir da análise do conteúdo desses documentos, foi possível então criar 3 categorias que representam o pensamento institucional para este recorte temático aqui tratado, sendo elas: Educação, Diálogo e Direito à Cultura. Essas 3 categorias foram divididas em 3 colunas e os trechos destacados nos documentos analisados foram agrupados seguindo o sentido de cada uma delas. Os Quadros 4, 5 e 6 representam essas 3 categorias com os trechos dos textos destacados.

Quadro 4 – Categoria Educação

Educação
trabalho educativo
o caráter educativo dos serviços prestados
ação no campo da educação
instituição educativa no seu sentido mais amplo
fazer cultural, de forma a garantir processos de avaliação e reflexão da prática
ações de educação não formal
ação transformadora dos indivíduos e da sociedade

Fonte: A autora

Quadro 5 – Categoria Diálogo

Diálogo
diálogo permanente entre os diversos atores sociais
realidade plural, respeitando a singularidade
acolher sem discriminação
atento ao outro, no diálogo constante e permanente com os diversos segmentos envolvidos
relação com os diversos públicos
conteúdos das Ciências e das Humanidades em suas relações com a cultura e a sociedade

Fonte: A autora

Quadro 6 – Categoria Direito à Cultura

Direito à Cultura
desenvolvimento integral dos indivíduos [...] que o façam participe ativo desse processo
direito à cultura deve ser não somente respeitado, mas considerado pilar
reconhecer as diferenças, conferindo-lhes igual dignidade
os direitos culturais e a diversidade cultural são considerados Princípios balizadores de todas as ações de cultura do Sesc

Fonte: A autora

O conceito de Educação representado nesses documentos normativos do Sesc está interligado aos conceitos de trabalho, serviços, fazer cultural, ação educativa e transformação. Desse modo, conforme já citado, a educação no Sesc se dá na ação. Seu currículo é estruturado nas práticas realizadas nas unidades e, como vimos, essas são diversas em seus formatos, linguagens e temas.

O Diálogo, nesse contexto, dá-se como prática de um currículo de educação não formal que busca a ação transformadora. Se a educação é o fim, o diálogo é o caminho para concretizar essa ação curricular. O “fazer” educação por meio do diálogo considera não só a pluralidade de ações programáticas próprias do Sesc, mas também a diversidade de públicos, de profissionais contratados, de funcionários e funcionárias, sendo que todas e todos esses agentes são entendidos na sua complexidade e na sua potencialidade como atores sociais.

Assim, o principal motivo dessa educação realizada na ação através de uma prática dialógica é o direito à cultura. O entendimento de que a cidadania é ativa e requer a participação de todos e de todas é o propósito dessa ação educativa. Posto que, a cidadania se realiza na medida em que os indivíduos se reconhecem nos seus saberes culturais e na sua diversidade de protagonismos possíveis.

[...] cultura implica em algo incompleto, em constante estado de criação e renovação, oscila entre passado e futuro, mas também entre atividade e passividade, já que o cultivo, tanto o da terra quanto o do espírito, pressupõe o movimento de um agente sobre um objeto, um “cuidar ativo” (POLÍTICA CULTURAL, 2015, p. 4).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou compreender a ação cultural de base educativa desenvolvida nas unidades do Sesc SP, no contexto da temática imigração e refúgio, como uma ação curricular. Acreditamos que esse desejo e empenho tenham sido concretizados, com a ressalva de que não houve pretensão em resolver e responder todas as dúvidas e contradições que surgiram ao longo do percurso. Mas, como afirma Bardin:

É certo que o gênero de resultados obtidos pelas técnicas de análise de conteúdo não pode ser tomado como prova inelutável. Mas constitui, apesar de tudo, uma ilustração que permite corroborar, pelo menos parcialmente, os pressupostos em causa (BARDIN, 2016, p. 81).

Sabemos que muito ainda poderia e poderá ser analisado dentro dessa abordagem. Contudo, avaliamos também que o mapeamento proposto e realizado poderá ser significativo para o trabalho desenvolvido no eixo temático: educação/currículo, cultura, refúgio e imigração, especialmente, nas instituições culturais de educação não formal.

Para o Sesc SP, compreender e ter maior nitidez do currículo de suas ações culturais é um grande ganho para o serviço prestado em suas unidades. Isso não só para os comerciários e o público prioritário atendido pela instituição, mas para todos e todas que anseiam compartilhar experiências, trocar saberes e vivenciar novos repertórios para além do que já conhecem.

Nesse sentido, acreditamos que ao público que frequenta as unidades do Sesc, a oferta de vivências interculturais e de práticas que ampliam a noção de cidadania e educação, é realizada com bastante qualidade, empenho, frequência e intencionalidade. O currículo das ações culturais, elaborado pelas equipes de programação das unidades e pautados pelas orientações mais gerais das gerências da administração central, está alinhado com a ideia de que “o diálogo começa na busca do conteúdo programático”, conforme o subtítulo do capítulo 3 do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2005, p. 96). Conforme Paulo Freire:

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição - um conjunto de informes a ser depositado nos educandos -, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que

este lhe entregou de forma desestruturada. A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A *com* B, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 2005, P. 97).

Quanto tratamos do acolhimento e protagonismo do imigrante/refugiado enquanto critérios intencionais do currículo dessas ações culturais, reforçamos a participação dessas pessoas enquanto sujeitos de saberes, sujeito de direitos e agentes do fazer cultural. Por isso, os termos “com” e “para” refugiados ficou tão marcado como uma orientação programática. Certamente, essa intencionalidade no currículo dessas ações fez ressoar a preocupação e a necessidade de estar junto, do protagonismo ser garantido enquanto prática da cidadania. Acreditamos que esse protagonismo seja garantido e realizado na práxis educativa dessas atividades, porém, talvez ele ainda esteja mais calcado na contratação do indivíduo imigrante para a realização de uma determinada ação e não tão pautado no fazer junto. Criar o conteúdo programático desde sua gênese junto com o ministrante é um desafio não apenas para essa área temática, mas para muitas outras linguagens, como as artes cênicas e música, por exemplo. As propostas mais formativas, como oficinas e bate-papos, acabam possibilitando que o conteúdo seja elaborado de forma coletiva. Evidentemente, essa afirmação precisa ser verificada com mais calma e detalhamento, mas, possivelmente, o próximo passo da intencionalidade curricular das atividades programáticas, seja a criação intercultural desde a origem da proposta. O fazer cultural, mais integrativo seria, então, um próximo desafio.

Considerando a interculturalidade como práxis, como já citado, o simples fato da configuração física das unidades do Sesc SP serem como são, mesclando atividades esportivas com apresentações artísticas, oficinas de manualidades e tecnologias, por exemplo, já demonstra sua particularidade na contribuição de um currículo intercultural. Estar no Sesc fisicamente, comer um pão de queijo, tomar um sorvete de iogurte, assistir a um show, participar de uma oficina de crochê, nadar na piscina, tudo isso sendo possível num mesmo local, agrega diferentes perfis e interesses. Dessa forma, facilitar o acesso a outros públicos que não estão com seus corpos e vivências presentes nas unidades do Sesc é um desafio institucional. Desafio esse que também está dentro da ideia do “cuidar ativo”, da busca ativa dessas pessoas que por diversos motivos ainda não chegaram, mas que estão por aqui buscando algo parecido. Junto a isso, o acolhimento ativo se faz necessário para que

essas pessoas se sintam, de fato, integradas e não apenas alvos de preconceitos e discriminação.

Assim, como vimos na ocasião da abertura da unidade Guarulhos, em 2019, novas unidades são novas possibilidades de ações com a temática imigração e refúgio. Além da ampliação do curso de português para outros públicos de imigrantes ainda não contemplados, mais portas e novas jornadas são possíveis para os imigrantes apresentarem suas propostas e, por que não, construírem novos projetos juntos com as equipes de programação.

A vasta gama de formatos e linguagens dessas atividades programáticas também contribuem para que o currículo seja mais amplo e diverso em sua ação. Um currículo aberto, que não é único, um currículo que é vivo e possibilita novos protagonismos, tanto na forma quanto no conteúdo das propostas, está sincronizado com o pensamento sobre educação do Sesc SP.

No entanto, ainda há muito a ser feito. Estamos caminhando, sem parar, mas talvez o desafio do momento seja se aproximar cada vez mais e mais da práxis do multiculturalismo crítico e da interculturalidade crítica. Para tal, o embate se dá no campo da luta antirracista e antixenofóbica, no reconhecimento dos privilégios da branquitude, no desmanche das assimetrias dos direitos no campo da sexualidade/gênero, no fortalecimento dos povos originários, indígenas, quilombolas e ribeirinhos, e no combate ao estigma sobre o imigrante refugiado.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Memorial. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v.14, n.04, p. 1576 – 1590 out./dez. 2016. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/24400>. Acesso em: 9 jul. 2021.

ACNUR. **Cadernos de Debates Refúgio, Migrações e Cidadania**, v.12, n.12, 2017. Brasília: Instituto Migrações e Direitos Humanos. Disponível em: https://www.acnur.org/portugues/wp-content/uploads/2018/02/Caderno-de-Debates-12_Ref%C3%BAgio-Migra%C3%A7%C3%B5es-e-Cidadania.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

ALVES, J. S. **Sorrisos em trânsito**: modos de levar a vida e praticar cuidado com o corpo e com a saúde de refugiados exilados no município de São Paulo. 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-20082014-144129/pt-br.php>. Acesso em: 20 fev. 2022.

APPLE, M. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

CADERNOS SESC DE CIDADANIA - Trabalho Social com Pessoas em Situação de Refúgio. Ano 9, Nº 14, 2018. Disponível em: https://www.sescsp.org.br/online/artigo/12874_INTEGRACAO+UM+CAMINHO+DE+MAO+DUPLA. Acesso em: 9 jul. 2021.

CANDAU, Vera; MOREIRA, Antônio Flávio. **Indagações sobre Currículo** - Currículo, Conhecimento e Cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5083702/mod_resource/content/1/Aula%202-Indaga%C3%A7%C3%B5es%20sobre%20o%20curr%C3%ADculo-Moreira%20e%20Candau.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

CANDAU, Vera Maria; MOREIRA, Antônio Flávio. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

CASALI, Alípio. Descolonização e Direitos Humanos na Educação. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 23, n. 53/1, p. 259-279, 2014. DOI: 10.29286/rep.v23i53/1.1617. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/1617>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CASALI, Alípio. Direitos humanos e diversidade cultural: implicações curriculares. **Revista de Educação Pública**, [S. l.], v. 27, n. 65/2, p. 549-572, 2018. DOI: 10.29286/rep.v27i65/2.6883. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/6883>. Acesso em: 14 jul. 2021.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 1998.

COLLUS, Denise Orlandi. **ENVELHECER LONGE DE CASA: Aspectos culturais e sociais de refugiados na cidade de São Paulo**. 2014. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/12459>. Acesso em: 20 fev. 2022.

FELDMANN, Marina G. A questão da formação de professores e o ensino de arte na escola brasileira: alguns apontamentos. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 11(1): p. 169-182, 2008. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/823>.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**, trad. OLIVEIRA, Rosiska Darcy de, 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 1996, [recurso digital, 2002].

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**, 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

GOHN, Maria da Glória (Org.). **Educação não formal no campo das artes** (Questões da nossa época). São Paulo: Cortez, 2015. *E-book* Kindle

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARARI, Yuval Noah. **Sapiens – uma breve história da humanidade**. Porto Alegre: L&PM, 2015.

JUBILUT, Lílilana Lyra. **O Direito internacional dos refugiados e sua aplicação no orçamento jurídico brasileiro**. São Paulo: Método, 2007. Disponível em https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/O_Direito_Internacional_dos_Refugiados.pdf. Acesso em 9 jul. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020a. 2 ed.

KRENAK, Ailton. **O amanhã não está à venda**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020b. Ebook Kindle.

KRONBAUER, Luiz Gilberto. Ação-Reflexão (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Editora Autêntica, 2008. p.23-24.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIVRETOS TRABALHO SOCIOCULTURAL COM REFUGIADOS. Sesc São Paulo, 2019/2020.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. trad. SCHAEFER, Bebel O. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1994.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento, trad. JACOBINA, Eloá. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

NÓVOA, António. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun.1999. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97021999000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 9 jul.2021.

PONCE, Branca Jurema; NERI, Juliana Fonseca O. O currículo escolar em busca da justiça social: A violência doméstica contra a criança e o adolescente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 02 p. 331-349 abr./jun. 2015. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/23663>. Acesso em 9 jul. 2021.

RAWICK, M; LOBJOIS, P. **O diário de Myriam**. Rio de Janeiro: DarkSide, 2018. E-book Kindle.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma Concepção Multicultural de Direitos Humanos. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, nº 48, Jun. 1997. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Concepcao_multicultural_direitos_humanos_RCCS48.PDF. Acesso em 9 jul. 2021.

SANTOS, Milton. **Por Uma Outra Globalização**: Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. (Coleção educação contemporânea). 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SELASI, Taiye. **Adeus, Gana**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

SILVA, César Augusto Silva (Org.). **Direitos Humanos e Refugiados**. Dourados: Editora UFGD, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/1102/1/direitos-humanos-e-refugiados-cesar-augusto-da-silva-org.pdf>. Acesso em 9 jul. 2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; MACEDO, M. **Refúgio em Números** – 5. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/Ref%C3%BAGio%20em%20n%C3%BAMeros/REF%C3%9AGIO%20EM%20N%C3%9AMEROS.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2021.

SILVA, G. J; CAVALCANTI, L; OLIVEIRA, T; COSTA, L. F. L; MACEDO, M. **Refúgio em Números**, 6. ed. Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2021. Disponível em: https://portaldeimigracao.mj.gov.br/images/dados/relatorios_conjunturais/2020/Ref%C3%BAGio_em_N%C3%BAMeros_6%C2%AA_edi%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 9 jul. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUZA, João Francisco de. Multiculturalismo (verbetes). In: STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Editora Autêntica, 2008. p. 279-282.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. **Seminario “Interculturalidad y Educación Intercultural”**, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 9-11 de marzo de 2009.

APÊNDICES

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para os Participantes da Pesquisa

Eu, **(nome do/a participante da pesquisa)**, estou sendo convidado/a a participar de um estudo denominado *"Imigração e Refúgio: um olhar para as ações culturais desenvolvidas nas unidades do Sesc SP e sua contribuição para a construção de um currículo intercultural"*, cujos objetivos e justificativas têm o desafio de olhar para as ações culturais do Trabalho Sociocultural com Refugiados, desenvolvido no Serviço Social do Comércio de São Paulo (Sesc SP), buscando compreender qual o conceito e a definição de "Refúgio", "Refugiado" e "Imigração" que embasa a proposta curricular dessas atividades. Para além disso, tem a intenção de identificar como a atuação desta instituição cultural está fundamentada na concepção de educação não formal. Trata também de investigar como o conceito de acolhimento é desenvolvido nessas ações, partindo da compreensão da identidade, da diversidade cultural e dos direitos humanos, e sua contribuição para a construção de um currículo dialógico, democrático e intercultural.

A minha participação no referido estudo será no sentido de contribuir com minha percepção e avaliação crítica sobre as atividades que o Sesc SP desenvolve "com e para" pessoas em situação de refúgio e imigrantes. Essa participação será por meio de um questionário on-line com questões de múltipla escolha e também entrevista individual virtual com perguntas abertas.

Fui alertado de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: melhorar o atendimento e acolhimento de imigrantes e pessoas refugiadas nas unidades do Sesc SP; e estimular o aumento das atividades com pessoas imigrantes junto a outros públicos que não estão nessa condição, buscando combater a xenofobia e o racismo entre os frequentadores do Sesc SP.

Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, estou ciente de que posso sentir algum desconforto com as perguntas do questionário on-line e da entrevista virtual, como por exemplo me lembrar de algum fato e memória desagradável.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e que, se desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo. Foi-me esclarecido, igualmente, que eu posso optar por não responder quaisquer perguntas que me gerarem desconforto.

Estou ciente de que a pesquisadora envolvida com o referido projeto, Sara Regina Centofante, é funcionária do Sesc SP, e com ela poderei manter contato pelo telefone (11) 99169-3490 e pelo e-mail <saracentofante@yahoo.com.br>.

É assegurada a mim assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, sobre tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado/a quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre e esclarecido consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

Em caso de reclamação ou qualquer tipo de denúncia sobre este estudo, devo ligar para o COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA PUC-SP (11) 3670-8466 ou fazer contato pelo e-mail: cometica@pucsp.br e serei prontamente atendido(a).

São Paulo, _____ de _____ de 2022.

Nome e assinatura do/a participante da pesquisa

Nome e assinatura da pesquisadora responsável

QUESTIONÁRIO 1 (para professores e professoras do curso de português):

Objetivo: entender qual o olhar dos professores sobre a oferta do curso, avaliar como eles compreendem as necessidades dos alunos, e analisar se os equipamentos e materiais atendem e auxiliam no acolhimento realizado.

Cabeçalho

Nome completo:

Data de preenchimento:

Unidades do Sesc em que você ministrou o curso de português:

Questões de múltipla escolha (possibilidade de selecionar quantas alternativas achar adequado)

Legenda: P1, P2, P3 ...

P1 - Na sua visão, qual o principal objetivo desta oferta de um curso de português?

1. aprender a língua portuguesa
2. oferecer um certificado aos alunos e alunas
3. convive e trocar saberes entre os alunos e alunas
4. conhecer a cultura brasileira
5. possibilitar/facilitar acesso ao trabalho

P2 - Na sua opinião, o que os alunos e alunas buscam no curso de português?

1. conhecer pessoas
2. aprender uma língua nova
3. receber o certificado

4. adquirir habilidade na língua portuguesa para ter melhores oportunidades de trabalho
5. conhecer a “cultura brasileira”

P3 - O que você acha que os alunos e alunas mais gostam no curso?

1. estar diariamente com os colegas de turma
2. aprender rapidamente a língua portuguesa
3. exercitar a habilidade de falar a língua portuguesa
4. oportunidade de acesso a um emprego, como resultado de aprender o português
5. professor(a)
6. colegas do curso
7. apostila (material do curso)
8. sala de aula

P4 - O que você acha que os alunos e alunas menos gostam no curso?

1. carga horária total (por ser muito longa)
2. carga horária total (por ser muito curta)
3. sala de aula
4. professor(a)
5. colegas
6. apostila (material do curso)
7. distância e percurso para chegar até o local

P5 - Como você acha que os alunos e as alunas se sentem nas aulas, em geral?

1. muito bem

2. bem
3. nem bem e nem mal
4. mal
5. muito mal

P6 - Como você acha que os alunos e alunas se sentem ao chegar no local da aula?

1. bem acolhidos pelos funcionários
2. bem acolhidos pelos colegas da turma
3. bem acolhidos pelo professor (a)
4. mal acolhidos
5. nem bem e nem mal

P7 - Você acha que os alunos e alunas têm vontade de ir à aula todos os dias?

1. sim
2. mais ou menos
3. não

*Se você quiser pode descrever o motivo da sua resposta:

P8 - Quais alunos e alunas demonstram maior participação durante as aulas?

1. aqueles que já fizeram amizade com os outros colegas

2. aqueles que perguntam mais
3. aqueles que falam mais
4. aqueles que prestam mais atenção
5. aqueles que ficam mais quietos e observam
6. aqueles que fazem os trabalhos individualmente
7. aqueles que fazem os trabalhos coletivamente
8. aqueles que moram próximo
9. os mais jovens
10. os mais velhos
11. os solteiros
12. os casados ou comprometidos com um parceiro
13. aqueles que já trabalham
14. aqueles que ainda não trabalham
15. aqueles que moram com familiares, amigos ou na casa de algum conhecido
16. aqueles que moram em abrigos e locais oferecidos temporariamente para imigrantes

P9 - Você acha que a apostila do curso atende a diversidade de alunos e alunas em sala?

1. atende totalmente
2. atende parcialmente
3. atende pouco
4. não atende

P10 - Para acolher a diversidade de alunos e alunas em sala de aula, você sente necessidade de complementar o material disponibilizado a eles?

1. sim, totalmente
2. sim, parcialmente
3. não

P11 - A sala de aula e os equipamentos disponibilizados pelo Sesc atendem às necessidades para realização das aulas?

1. sim, totalmente
2. sim, parcialmente
3. não

P12 - Se você acha que faltou algo, deixe seu comentário:

QUESTIONÁRIO 2 (para alunos e alunas do curso de português)

Objetivo: entender qual é a principal necessidade do aluno ao buscar o curso, avaliar como suas necessidades são atendidas, e analisar se eles se sentem acolhidos.

Cabeçalho

Nome completo:

Data de preenchimento:

Unidade do Sesc onde você fez o curso de português:

Questões de múltipla escolha (possibilidade de selecionar quantas alternativas achar adequado)

Legenda: A1, A2, A3 ...

A1 - Como você descobriu o curso de português?

1. através do ACNUR
2. através da Cáritas
3. através de amigos
4. através do Sesc
5. através do Senac
6. através de outra instituição que trabalha com imigrantes e refugiados
7. outro não mencionado: _____

A2 - O que você buscou no curso de português?

1. conhecer pessoas
2. aprender uma língua nova
3. aprender a língua portuguesa rapidamente
4. conhecer a “cultura brasileira”
5. conseguir o certificado para poder trabalhar
6. me distrair porque eu não tinha outras atividades para fazer
7. conseguir me comunicar melhor

A3 - O que você mais gostou no curso?

1. aprender rapidamente uma língua
2. facilidade de conseguir um certificado
3. conhecer os colegas de turma
4. conhecer o professor ou professora
5. aprender a falar o português para conseguir um trabalho
6. conteúdos da apostila material do curso (caderno, lápis etc)
7. sala de aula
8. facilidade de chegar ao local do curso

A4- O que você menos gostou no curso?

1. carga horária (muito longa)
2. carga horária (muito curta)
3. endereço do local do curso
4. professor ou professora
5. colegas de turma
6. apostila

7. material do curso (caderno, lápis etc)

8. sala de aula

A5 - Como você se sentiu ao chegar no local da aula pela primeira vez?

1. bem acolhido pelos funcionários

2. B. bem acolhido pelos colegas

3. C. bem acolhido pelo professor ou professora

4. D. mal acolhido

5. nem bem e nem mal

A6 - Como você se sentia nas aulas?

1. muito bem

2. B. bem

3. nem bem e nem mal

4. mal

5. muito mal

A7 - Você tinha vontade de ir às aulas todos os dias?

1. sim

2. mais ou menos

3. não

*Se você quiser pode descrever o motivo da sua resposta:

A8 - O que mais te estimulou positivamente nas aulas?

1. colegas de turma
2. professora ou professor
3. material (caderno, lápis etc)
4. apostila
5. sala de aula
6. recepção dos funcionários do Sesc

A9 - Você avalia que o curso foi bom e te ajudou?

1. sim
2. talvez
3. não

A10 - Se você acha que faltou algo, deixe seu comentário:

QUESTIONÁRIO 3 (para funcionários Sesc SP)

Objetivo: verificar a compreensão do funcionário sobre a ação do Sesc nesse tema, analisar se a unidade considera importante essa programação, e conferir se as atividades consideram o protagonismo dos refugiados e imigrantes.

Cabeçalho

Nome completo:

Data de preenchimento:

Unidade do Sesc onde você trabalha:

Questões de múltipla escolha (possibilidade de selecionar quantas alternativas achar adequado)

Legenda: F1, F2, F3 ...

F1 - Na sua opinião, qual é o papel do Sesc?

1. promover arte e cultura
2. promover lazer e esporte
3. promover ações de educação
4. promover o bem-estar e o bem viver de todos e todas
5. promover o acolhimento das diversidades culturais
6. promover e aplicar na prática os direitos humanos

F2 - Qual é a atuação do Sesc na área de direitos humanos, na sua opinião?

1. discutir a legislação nessa área
2. seguir a legislação apenas nos documentos normativos da instituição
3. seguir e aplicar a legislação, desenvolvendo ações programáticas

4. fazer parcerias com outras instituições que atuam nessa área
5. desenvolver o curso de português para pessoas em situação de refúgio

F3 - Por que o Sesc desenvolve ações sobre imigração e refúgio, na sua opinião?

1. para promover o debate sobre o assunto
2. por conta de parcerias e convênios que preveem essa pauta
3. para promover o diálogo e o convívio intercultural
4. para possibilitar o aprendizado da língua portuguesa
5. porque está previsto nas diretrizes da instituição
6. para garantir aos imigrantes acesso a um direito que não é atendido plenamente
7. não sei
8. outro, comentar:

F4 - Há quanto tempo você trabalha com o tema Imigração e Refúgio no Sesc?

F5 - Em média, quantas atividades com o tema refúgio e imigração sua unidade realiza por ano?

1. 1

2. 1, apenas no Dia Mundial do Refugiado
3. entre 2 e 10
4. mais de 10
5. nenhuma

F6 - Em quais linguagens você mais desenvolve ações programáticas com esse tema?

1. música
2. teatro
3. literatura (incluindo slam, saraus etc)
4. dança
5. circo
6. esportes
7. cinema e audiovisual
8. artes visuais
9. alimentação
10. saúde
11. outro: _____

F7 - Em quais formatos você mais desenvolve ações programáticas com esse tema?

1. apresentação
2. intervenção
3. bate-papo, debate, palestra e seminário
4. curso e oficina
5. exibição de filme
6. exposição e feira
7. outro: _____

F8 - As atividades que você programa na área são realizadas por pessoas em situação de refúgio ou imigrantes?

1. sim, por ambos
2. sim, apenas por refugiados
3. sim, apenas por imigrantes
4. não, são realizadas por outros profissionais (não imigrantes ou refugiados) e que debatem o assunto

F9 - Para as perguntas abaixo, escolha apenas uma das opções:

Antes do Sesc você já havia trabalhado com esse tema?

1. sim
2. não

Você gosta de trabalhar com esse tema?

1. sim
2. não
3. mais ou menos

Apenas você cuida dessa área em sua unidade?

1. sim
2. não

Você consegue acompanhar as atividades e conhecer todas as pessoas imigrantes e/ou em situação de refúgio que participam delas?

1. sim
2. não

3. mais ou menos

Você sente apoio por parte dos seus gestores para programar atividades dentro dessa temática?

- 1. sim**
- 2. não**
- 3. mais ou menos**
- 4. prefiro não responder**

Você percebeu alguma dificuldade em programar ações com o tema refúgio e imigração durante a pandemia do coronavírus?

- 1. sim**
- 2. não**
- 3. mais ou menos**

F10 - Se faltou algo, deixe seu comentário:

QUESTIONÁRIO 4 (para refugiados)

Objetivo: verificar qual é a relação da instituição com essa temática, e qual é a compreensão do refugiado sobre a atuação do Sesc nesta área; identificar se o refugiado se sente acolhido ao trabalhar com o Sesc.

Cabeçalho

Nome completo:

Data de preenchimento:

Unidades do Sesc onde você desenvolveu atividades:

Questões de múltipla escolha (possibilidade de selecionar quantas alternativas achar adequado)

Legenda: R1, R2, R3 ...

R1 - Na sua opinião, qual é o papel do Sesc?

1. . promover arte e cultura
2. promover lazer e esporte
3. promover ações de educação
4. promover o bem-estar e o bem viver de todos e todas
5. promover o acolhimento das diversidades culturais
6. promover e aplicar na prática os direitos humanos

R2 - Por que o Sesc desenvolve ações sobre imigração e refúgio, na sua opinião?

1. para promover o debate sobre o assunto
2. por conta de parcerias e convênios que preveem essa pauta

3. para promover o diálogo e o convívio intercultural
4. para possibilitar o aprendizado da língua portuguesa
5. porque está previsto nas diretrizes da instituição
6. não sei
7. outro, comentar: _____

R3 - Você já conhecia o Sesc antes de desenvolver atividades nele?

1. sim
2. não

R4 - Quantas atividades você já desenvolveu nas unidades do Sesc?

1. apenas 1
2. entre 2 e 5
3. mais de 5
4. mais de 10

R5 - Qual tipo de atividade você fez no Sesc?

1. apresentação
2. intervenção
3. bate-papo, debate, palestra e seminário
4. curso e oficina
5. exibição de filme
6. exposição e feira
7. outro: _____

R6 - Em quais linguagens artísticas você desenvolveu atividades?

1. música
2. teatro
3. literatura (incluindo slam, saraus etc)
4. dança
5. circo
6. esportes
7. cinema e audiovisual
8. artes visuais
9. alimentação
10. saúde
11. outro: _____

R7 - O que mudou na sua vida depois de trabalhar com o Sesc?

1. pouca coisa
2. muita coisa
3. ficou igual

*Se puder, comente o que aconteceu:

R8 - Você se sentiu bem trabalhando com o Sesc?

1. sim
2. não
3. me senti bem em algumas unidades, em outras não

R9 - Você desenvolveu atividades no Sesc que eram da sua área de trabalho original?

1. sim

2. não (se possível, indicar sua área de trabalho original):

3. mais ou menos (se possível comentar):

R10 - Se faltou algo, deixe seu comentário:

QUESTIONÁRIO 5 (para funcionárias Caritas SP)

Objetivo: entender qual o olhar da Caritas Arquidiocesana de São Paulo – CASP sobre o acolhimento que realiza com refugiados, compreender como é articulada a relação com o Sesc na efetivação desse acolhimento.

Cabeçalho

Nome completo:

Data de preenchimento:

Caritas Arquidiocesana de São Paulo - CASP

Questões de múltipla escolha (possibilidade de selecionar quantas alternativas achar adequado)

Legenda: C1, C2, C3 ...

C1 - Na sua visão, qual o principal objetivo desta oferta de um curso de português realizado através do convênio entre ACNUR, Cáritas, Sesc e Senac?

1. ensinar a língua portuguesa para imigrantes refugiados
2. oferecer um certificado aos alunos e alunas
3. estimular a convivência e a troca de saberes entre os alunos e alunas
4. possibilitar o contato com a cultura brasileira
5. possibilitar/facilitar acesso ao trabalho
6. outro: _____

C2 - Na sua opinião, o que os alunos e alunas buscam no curso de português?

1. conhecer pessoas

2. B. aprender uma língua nova
3. C. receber o certificado
4. adquirir habilidade na língua portuguesa para ter melhores oportunidades de trabalho
5. conhecer a cultura brasileira
6. outro: _____

C3 - O que você acha que os alunos e alunas mais gostam no curso?

1. estar diariamente com os colegas de turma
2. aprender rapidamente a língua portuguesa
3. exercitar a habilidade de falar a língua portuguesa
4. oportunidade de acesso a um emprego, como resultado de aprender o português
5. professor(a)
6. colegas do curso
7. apostila (material do curso)
8. sala de aula
9. outro: _____

C4 - O que você acha que os alunos e alunas menos gostam no curso?

1. carga horária total (por ser muito longa)
2. carga horária total (por ser muito curta)
3. sala de aula
4. professor(a)
5. colegas
6. apostila (material do curso)
7. distância e percurso para chegar até o local

8. outro: _____

C5 - Você acha que os alunos e alunas se sentem acolhidos durante todo o processo, que vai desde a inscrição do curso até a finalização das aulas?

1. sim, totalmente
2. sim, parcialmente
3. não

C6 - Como você percebe o interesse dos alunos e alunas pelo curso de português?

1. muito interessados, pois precisam aprender a língua
2. muito interessados, pois precisam do certificado para poder trabalhar
3. muito interessados, pois querem conhecer mais sobre a cultura brasileira
4. interessados o suficiente
5. pouco interessados

C7 - Por que a Cáritas desenvolve ações sobre imigração e refúgio, na sua opinião?

1. para promover o debate sobre o assunto
 2. por conta de parcerias e convênios que preveem essa pauta
 3. para promover o diálogo e o convívio intercultural
 4. para possibilitar o aprendizado da língua portuguesa
 5. porque está previsto nas diretrizes da instituição
 6. para garantir aos imigrantes acesso a um direito que não é atendido plenamente
 7. não sei
 8. outro, comentar:
- _____

C8 - Em média, quantas pessoas em situação de refúgio são atendidas pela Cáritas mensalmente, considerando o cenário **antes da pandemia**?

1. menos de 50
2. entre 50 e 100
3. mais de 100
4. mais de 200
5. mais de 300
6. mais de 500

C9 - Em média, quantas pessoas em situação de refúgio são atendidas pela Cáritas mensalmente, considerando o cenário **durante a pandemia (março de 2020 até o período presente)**?

1. menos de 50
2. B. entre 50 e 100
3. C. mais de 100
4. mais de 200
5. mais de 300
6. mais de 500

C10 - Você acredita que o número de refugiados atendidos pela Cáritas aumentou com a pandemia da COVID-19?

1. sim
2. não

3. talvez, não sei muito bem

4. manteve-se igual

C11 - Você sente que existe um apoio de políticas públicas e ações governamentais que ajudem a consolidar esse trabalho da Cáritas (nível municipal, estadual e federal)?

1. sim

2. não

3. mais ou menos

4. prefiro não responder

C12 - Se você acha que faltou algo, deixe seu comentário:
