UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

KATIA CRISTINA NORÕES

DE CRIANÇA A *ESTRANGEIRA*, DE *ESTRANGEIRA* A CRIANÇA: MOBILIZAÇÃO SOCIAL, AGENDA POLÍTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

CAMPINAS
2018

KATIA CRISTINA NORÕES

DE CRIANÇA A *ESTRANGEIRA*, DE *ESTRANGEIRA* A CRIANÇA: MOBILIZAÇÃO SOCIAL, AGENDA POLÍTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para obtenção do título de Doutora em Educação, na área de concentração de Ciências Sociais na Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Debora Mazza

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA KATIA CRISTINA NORÕES, E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. DEBORA MAZZA.

CAMPINAS
2018

Agência(s) de fomento e nº(s) de processo(s): CNPq, 142392/2015-4
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-7855-6725

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

N789d

Norões, Katia Cristina, 1978-
De criança a estrangeira, de estrangeira a criança : mobilização social, agenda política e educação pública no município de São Paulo / Katia Cristina Norões. – Campinas, SP : [s.n.], 2018.

Orientador: Debora Mazza.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Migração internacional. 2. Criança estrangeira. 3. Educação pública. 4. Direito à educação. 5. Política educacional. I. Mazza, Debora, 1963-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: From child to foreign, from foreign to child : social mobilization, policy agenda, public education in São Paulo
Palavras-chave em inglês:
International migration
Foreign student
Public education
Right to education
education policy
Área de concentração: Ciências Sociais na Educação
Titulação: Doutora em Educação
Banca examinadora:
Debora Mazza [Orientador]
Jacyara Silva de Paiva
Zeila de Brito Fabri Demartini
Salvador Antonio Meireles Sandoval
Tatiana Chang Waldman
Data de defesa: 31-08-2018
Programa de Pós-Graduação: Educação

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

DE CRIANÇA A *ESTRANGEIRA*, DE *ESTRANGEIRA* A CRIANÇA: MOBILIZAÇÃO SOCIAL, AGENDA POLÍTICA E EDUCAÇÃO PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Autora: KATIA CRISTINA NORÕES

COMISSÃO JULGADORA:

PROFA. DRA. DEBORA MAZZA

PROFA. DRA. JACYARA SILVA DE PAIVA

PROFA. DRA. ZEILA DE BRITO FABRI DEMARTINI

PROF. DR. SALVADOR ANTONIO MEIRELES SANDOVAL

PROFA. DRA. TATIANA CHANG WALDMAN

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

2018

DEDICO ÀS CRIANÇAS,
EM ETERNA GRATIDÃO
PELO SENTIDO E SENTIDOS
DISTRIBUÍDOS EM MINHA FORMAÇÃO DOCENTE.
POR INUNDAREM MINHA
VIDA COM ESPERANÇA, UTOPIA
E ALEGRIAS.
SEGUIREMOS JUNTAS!

AGRADEÇO,

O presente trabalho foi realizado com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) Código de Financiamento 001.

Para além do financiamento público, agradeço sem graduação de importâncias e demais diferenciações comuns nesse fragmento transitório de vida, no qual realizei minha formação acadêmica.

A elaboração da tese de doutoramento, para mim, foi repleta de experiência de profundas reflexões, transformações e sínteses. E ao refletir sobre, estou convicta que jamais atravessaria sozinha tal qual está descrito desde a primeira capa dessa pesquisa. Da pesquisa a escrita, da graduação ao doutorado, tratou-se de um processo coletivo, repleto de pessoas generosas, solidárias e sobretudo professoras(es), que também me desafiaram a procurar no âmago de meu Ser os sentidos para seguir e completar esse longo ciclo de 15 anos.

Por tudo, agradeço à minha Mãe e à meu Pai, que me conceberam e acompanharam conforme suas possibilidades toda a minha trajetória de estudos. Foram migrantes, mineira e cearense, filhos da diáspora africana, do colonizador português (dos Norões), de indígenas e outros mais que nem sabemos por não ter registro, foto ou lembrança viva que nos auxiliem a conhecer tais origens.

E rumo a São Paulo para trabalhar e “fazer a vida”, fizeram também a minha. Vivi e cresci naquela cidade e eles possibilitaram a minha formação e, agora, serei a primeira doutora da família. Família Querida que esteve presente, de perto e de longe, do interior de Minas Gerais e do sertão do Cariri, ou da ancestralidade, vocês são meu povo, minha alma e cada palavra desse texto.

Do povo re-conhecido, agradeço a minha orientadora Profa. Dra. Debora Mazza, que foi muitíssimo paciente e acolheu-me do entusiasmo inicial às minhas profundas tristezas, dúvidas e êxitos. Só poderia ser uma pessoa amiga, mãe e filha, intelectual, professora, diretora, uma mulher incrível para um desafio como esse, meu eterno agradecimento por ser e estar nessa empreitada.

Tive sorte de ser rodeada de Professoras, mulheres fortes e inspiradoras, que foram fundamentais para a conclusão desse trabalho. A Profa. Zeila de Brito Fabri Demartini, que tive a honra de ser sua aluna desde a graduação e tê-la entre os membros da banca de qualificação e defesa. Às Professoras Jacyara Paiva, Tatiana Waldman, Ivone Maria Ferreira da Silva, Ana Elisa S. Q. Assis, Rosana Baeninger, Camila Brasil, Lilian, Ana Paula e demais professoras do GPPE, Claudia Panizollo, Marcia Ferreira, Alik Wunder e Alexandrina Monteiro, as últimas, em especial, pela presença, acolhimento e luta pela

implementação das cotas na pós-graduação da FE-UNICAMP e da continuidade dessa transformação epistemológica nessa instituição. Muitas(os) contribuíram e acredito que estas Professoras muito bem os representam.

E, por falar em transformações, agradeço em especial a Rosana Pinheiro-Machado, que ao encher meu coração de esperanças foi essencial para eu conseguir finalizar o texto, afinal ainda precisamos de falar sobre “vaidade acadêmica” e na “produção de gênios”. Mulheres fortes e corajosas, como a Rosana, são as que mais me trazem o vigor da existência e da resistência, por isso, agradeço.

As amigas-professoras que conheci desde o mestrado, Míriam, Cecília e Clarice Porfírio (família escolhida), Edlene, Carol Pinho, Liliane Bordignon, Fernanda Lemos, Mariel Nakane, Lygia Pereira, Ma Lu Fernandes, Carol Guerra e absolutamente todas as Mulheres da Luta que conheci no movimento por Ações Afirmativas na Unicamp, a Frente Pró-Cotas, o Núcleo de Consciência Negra da Unicamp e da USP e do CAP-UNICAMP. Receio esquecer de escrever o nome de alguém, mas jamais esquecerei o feito!

Agradeço aos colegas, amigos e professores inspiradores que tive a honra que viver e conviver na Frente Pró-Cotas, Rogério, Gustavo, Rodrigo, Aquiles, Silvio. Aos que conheci nos movimentos da vida: Douglas Belchior, Silvio de Almeida, Denis de Oliveira, Vanísio Luíz da Silva, Paulo Illes, Roque Pattussi, Nelo Pulcinelli, Érico Machado...

Das ‘migrancias’ pelo mundo, agradeço os conhecimentos e a amizade sincera construídos com o Manoel Gerke, e depois a Camila Querin, ambas construídas em Los Angeles. As conversas sobre migração no Brasil e na África do Sul com os companheiros Rudi Buys, Carin e Brent. E discutimos, escrevemos e vivemos nossa estadia na UCLA. E por fim, a South California irmandade: Cat Fabunan, Vicky, Diana, Lia, Mila Maren, Lia e Steve, Marcelo e família e a Nelly, desde a Unicamp, Congo para San Diego, sempre juntas!

Aos encontros de amigos-família que aconteceram no Mato Grosso: Gustavo, Tatiane, Ana e Maria, Henrique, Thais, Ulisses e Cora, Alécio Donizette Andrea e Amadeo, e aos Queridos e Estimados Onildo Barros, Edite e família, esses foram presentes do astral que ganhei em 2017 e 2018. O acolhimento do Sr. Onildo e da Dona Edite, em Diamantino, foi repleto de ensinamentos e de muita ternura. Em Diamantino, as pessoas conversavam, olhavam nos olhos, viviam o presente e se importavam, tudo era importante. O cotidiano, ali, foi o maior presente e a maior representação de família fora da minha família. Para sempre ficará marcada em minha memória afetiva os rostos junto a um sentimento de gratidão, que me fortalecem no amor fraterno que tive a honra de sentir naquela pequena cidade e por pessoas tão lindas.

Aos amigos Joel e Antonio Praxedes, Carlinhos e a Velha Guarda Diamantinense, que muitos nomes me falham a memória, mas não os rostos, alegrias e nossas festas da bandeira do Espírito Santo serão eternas. Eu fui e sou muito mais inteira a partir dessa relação com vocês. Muito obrigada!

Muitos foram os ensinamentos dessas migrações internas e internacionais, mas, em especial percebi um acolhimento que considerava a transitoriedade como um traço das relações vividas pelas pessoas naqueles lugares. As ora migrantes, ora pessoas já acostumadas com o “vem e vai” dos migrantes que passavam e isso não se tornara um impeditivo para brotar sentimentos de profunda amizade. A vida tornara-se o hoje, o agora e o que fazemos dela e naquele momento.

Agradeço, agradeço, agradeço ao meu paciencioso companheiro Bruno Botelho Costa. Nesses cinco anos casamos, moramos em cinco cidades, mudamos de país e de estado. A partir dessa união voltei-me a espiritualidade e conheci caminhos de profundo encontro com Sagrado que passaram pelo Santo Daime, a Umbanda e tradições africanas e indígenas. Viajamos para Europa, África do sul e México. No cotidiano difícil em diferentes lugares montamos casas, fomos a restaurantes e lugares fantásticos. Choramos as faltas, as doenças físicas, mentais e psicológicas, contamos as moedas, palestramos no Instituto of Education da Univerty of London, brigamos por pouco e, por tudo, desejamos continuar juntos nessa estrada repleta de contradições, paradoxos e amor.

Agradeço a todos os acadêmicos-militantes, que me inspiraram a ser como eu fui, que acreditaram na luta pelo direito à educação para todos e não só para si. Que não se contentaram ao “gabinete-acadêmico” e mostraram a cara na luta por uma universidade diversa, democrática e liberta da herança colonial e escravagista que nos assombra a cada dia. Acadêmicos-militantes que lutaram pelo financiamento da formação, e possibilitaram que eu tivesse 28 meses de bolsas (10 meses e de Capes-sanduíche e 18 meses de CNPq). Agradeço aos intelectuais que pensaram a formação subsidiada por recursos públicos, que sem esses eu jamais teria realizado tudo o que fiz nesse período. Por isso, registro meu lamento “nordestino-mineiro-paulista” ao ver uma política que rumo ao desestruturação do ensino superior público, principalmente, do ponto de vista individual que contou com o anúncio do corte arbitrário da bolsa a mim atribuída em 2017 até o geral, cenário nefasto de precarização da formação acadêmica em todos os sentidos, de corte do orçamento para a educação para a “jogatina política” posta pelos governos federal e estadual e suas políticas nefastas que se impõem nos programas de pós-graduação. E ainda estamos em silêncios...

Dos momentos finais, devo agradecer ao Professor, amigo e homem letrado Flavio Peixoto, que desde o mestrado contribuiu para minha formação humana e demonstrou, em diferentes momentos, suas habilidades ao ler, corrigir e sugerir em meu texto com muito profissionalismo, afeto e respeito. Desde a Bahia de Todos os Santos até algum ponto do mapa latino, ficará em minha memória a gratidão que sinto aos esses profissionais das Letras, como também agradeço ao Jeff Vasques que leu, corrigiu e sugeriu nas diferentes versões que fiz da tese e, talvez, versões de mim, ora escritas, ora implícitas nas linhas que seguem essas páginas.

Por fim, agradeço aos migrantes que conheci, pesquisei e me inspiraram durante toda a formação. Da América do Sul ao México, dos EUA à Europa, do Brasil à África, somos todos migrantes!

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa vislumbrou compreender as relações estabelecidas entre as demandas por educação postas pelos movimentos de migrantes internacionais e as respostas institucionais do município de São Paulo frente a tal contexto político. Nesse sentido, observamos as reais condições de inserção dos migrantes internacionais junto às políticas públicas e sociais, em particular na educação municipal de São Paulo durante o período de 2004 a 2014. Assim, as demandas compreenderam tanto o acesso e permanência nas escolas públicas, quanto solicitaram acesso a outros direitos, tais como a cultura aliado a inserção e a integração social para diferentes nacionalidades. Quanto a PMSP, a CPMig possibilitou a criação de um espaço institucional focalizado em temáticas relativas aos migrantes internacionais na estrutura político-administrativa municipal. Como resultado desta, observamos quanto a presença de estudantes *estrangeiras(os)* nas escolas públicas municipais o registro de 104 nacionalidades autodeclaradas (entre países e territórios). Dentre o grupo numericamente mais representativo, tornou-se evidente que o perfil de estudantes estrangeiros matriculados em São Paulo apresentou uma participação predominante de pretos, pardos e indígenas, que se manteve durante todo o período analisado. Essa pesquisa evidenciou a migração internacional como um fenômeno similar e igualmente constitutivo da educação na cidade de São Paulo e a rede pública de educação já estruturada com mecanismos de acesso para a população migrante. A medida em que se avançou no trabalho de campo, consultando tanto o poder público quanto os movimentos sociais de imigrantes, esses mecanismos de acesso mostraram-se parciais ou relativos de maneira que a compreensão obtida da inserção social dos imigrantes através da educação pública mostrou alcances e limites relativos à implementação de políticas, ações e programas sociais. Assim, ao afirmar que a sociedade brasileira é, como um todo, constituída e formada de migrantes – alguns oriundos de regiões do Brasil, outros de lugares além de suas fronteiras nacionais– admite-se a complexidade trazida por essa composição tão diversa. Essa pesquisa também revelou que experiências de inserção e integração dessa população em políticas públicas requerem direta participação dos coletivos junto aos órgãos públicos, como nos esforços ocasionados pela CPMig e Gestão Municipal 2013 – 2016. Assim, o deficit de atendimento à população migrante precisa ser enfrentado como um problema de Estado e não restrito a gestões públicas isoladas. Os migrantes internacionais são sujeitos constitutivos do processo sócio-histórico da educação brasileira, adentraram na agenda política, mas ainda não encontram esse direito completamente reconhecido, por isso estando muitas vezes ausentes na construção das pautas, nos processos de elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais e sociais. Assim, muito há o que fazer com a finalidade de transformar tal real desta rumo a plena cidadania para todas(os).

Palavra-chave: migração internacional; criança estrangeira; educação pública; direito à educação; política educacional

ABSTRACT

This objective of this research was to understand the relations established between the demands for education forwarded by movements of international migrants and the institutional responses of the city of São Paulo in the midst of such political context. In this sense, we observed the real conditions of insertion of international migrants in public and social policies, particularly in the municipal education of São Paulo from 2004 to 2014. Thus, the demands included both access and permanence in public schools, as well as access to other rights such as culture and social integration for different nationalities. As for the city administration, CPMig made it possible to create an institutional space focused on themes related to international migrants in the municipal political-administrative structure. As a result, we observed the presence of foreign students in municipal public schools registering 104 nationalities through self-declaration (among countries and territories). Within the numerically more representative group, it became evident that the profile of foreign students enrolled in São Paulo showed a predominant participation of blacks, pardos and natives, which remained throughout the analyzed period. This research evidenced international migration as a similar and equally constitutive phenomenon of education in the city of São Paulo and that the public education network already counts with a structure with mechanisms which allow the migrant population to access various public policies. As the field work advanced, consulting both the public authorities and the social movements of immigrants, these mechanisms of access showed to be partial or relative in a way that the understanding obtained from the social insertion of immigrants through public education followed a certain scope and found certain limits to the implementation of such social policies, actions and programs. Thus, in asserting that Brazilian society is, as a whole, constituted and formed of migrants - some from different regions of Brazil, others from places beyond its national borders - the complexity brought about by such a diverse composition is paramount. This research also revealed that experiences of insertion and integration of this population into public policies require direct participation of the collectives with public agencies, as in the efforts caused by CPMig and Municipal Management 2013 - 2016. Thus, the deficit of assistance to the migrant population must be faced as a problem for the State and not restricted to isolated public administrations. International migrants are constituent subjects of the socio-historical process which forms Brazilian education, they have entered the political agenda, but still have not obtain full recognition of their right to public education, so they are often absent in the construction of educational and social guidelines, and the processes of its formulation, implementation and evaluation. Thus, there is much to do in order to transforming this reality towards full citizenship for all.

Key-words: international migration; foreign student; public education; right to education; education policy

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – População estrangeira em São Paulo por Censo (1872 – 1980)

Tabela 2 - Taxa de Analfabetismo de pessoas com 15 ou mais – 1950-2000

Tabela 3 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo

Tabela 4 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por País autodeclarado

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO 1 – Matrículas de estudantes estrangeiros na rede municipal de São Paulo – 2009 a 2017

GRAFICO 2 – Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Cor/Raça - 2009 a 2016 – Participação

GRAFICO 3 – Participação nos Gt´s por Eixo - 2013

GRAFICO 4 – Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Cor/Raça - 2009 a 2016

Gráfico 5 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Cor/Raça - 2009 a 2016 – Participação

Gráfico 6 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por País de Origem - 2009 a 2017 - Angola

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: notas de pesquisa, percurso metodológico e estrutura de capítulos 16

CAPÍTULO 1 – A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PAULISTA, POLÍTICAS IMIGRANTISTAS E O CARÁTER EDUCATIVO DA IMIGRAÇÃO 28

1.1 Propostas de criação e de expansão da educação escolarizada e as políticas imigrantistas em São Paulo: *notas introdutórias* 29

1.2. Presença *estrangeira* e a estruturação da educação paulista: entre experiências locais e o projeto nacional 37

1.3. Trabalho urbano e o caráter educativo da imigração: modelos educacionais paralelos 54

CAPÍTULO 2 – O PÚBLICO EM EXPANSÃO E O PRIVADO EM AUTO-ORGANIZAÇÃO 64

2.1. Dilemas da expansão educacional paulista: as heranças do público e o privado colonial na educação escolarizada 65

2.2. O nacionalismo e a herança teuto-brasileira nas escolas comunitárias 71

2.3. A organização de Escolas italianas em São Paulo: entre a formação política-educacional e o modelo educacional "nacionalista" 75

2.4. Imigração japonesa, estigmas e a educação *não-branca* em São Paulo 82

2.5. A luta dos africanos, afro-brasileiros e indígenas pela educação escolarizada e o *separatismo* criado pela História da Educação brasileira 89

CAPÍTULO 3 – AS CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO 95

3.1. Projeto de Nação, a questão urbana e o adensamento dos fluxos migratórios para São Paulo: uma introdução para a pensar a educação 97

3.2. Da *clandestinidade* ao direito à educação: a presença da criança estrangeira nas escolas públicas paulistas 105

3.2.1. Das Constituições Republicanas às ditatoriais: as ideias estrangeiras na construção do direito à educação 108

3.3. Notas sobre a Constituição de 1988 e sobre o Estatuto do Estrangeiros na implementação do direito à educação 117

3.3.1. A matrícula na rede estadual de educação de São Paulo 119

3.3.2. A rede municipal de educação de SP e um reconhecimento tardio 123

CAPÍTULO 4 – A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA MIGRANTE EM SÃO PAULO: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS 125

4.1. Teorias das migrações, sociais e educacionais: intentos rumo aos processos de escolarização das crianças migrantes em São Paulo 126

4.2. O caso da Coordenação de Políticas para migrantes da cidade de São Paulo (CPMig) e a escolarização das criaças migrantes 132

4.2.1. Os Diálogos e as Audiências: mobilização e preparação para a I Conferência 136

4.2.2. Da mobilização à 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes de São Paulo: uma relação pedagógica 145

4.2.3. Da participação 'extra-ordinária': os Conselhos Municipais 154

4.3. De criança a migrante, de migrante a estrangeira: entre o direito e a semi-participação na educação pública municipal 157

4.3.1. Perfil da criança migrante matriculadas na rede pública de educação de São Paulo 159

4.3.1.1. Perfil, segundo nacionalidade e raça/cor 162

4.3.1.2. Distribuição das matrículas, por distritos e por Diretorias Regionais de Educação (DRE) 171

4.4. Notas sobre o acesso de famílias migrantes a bens sociais 176

Considerações desse sorrateiro 'fim' **181**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 186

Anexos 197

INTRODUÇÃO:

notas de pesquisa, percurso metodológico e estrutura de capítulos

Acervo histórico do Museu da Imigração

A Educação enquanto área e a escola[1] enquanto campo impulsionaram o início desta pesquisa. Ainda como professora na educação infantil da rede pública municipal de São Paulo, ao finalizar o mestrado, em 2011, e retornar à rede, encontrei um grupo social que pleiteava o direito à educação nas escolas públicas paulistanas: os filhos de migrantes internacionais, denominado na rede como alunos estrangeiros. Então, o "caso" dos bolivianos, africanos e a crescente presença de crianças migrantes ou filhos de famílias migrantes internacionais tornava-se questão para a escolarização pública em São Paulo. Demandas sobre o funcionamento, o trato e as relações estabelecidas na escola municipal eram postas por aquelas famílias. Tanto as ações dos pais, quanto as ações da comunidade escolar como um todo, nortearam os primeiros cotejamentos dessa pesquisa, ao passo que os conflitos advindos dessas relações por vezes incorriam em discriminações, motivadas por dúvidas ou mesmo pelos racismos presentes em nosso cotidiano.

No tradicional bairro da Vila Mariana, região centro-sul da cidade de São Paulo, com a já naturalizada presença de descendentes de italianos, sírios, libaneses, entre outros que remetem aos primeiros grandes fluxos do início do século XX, o adensamento de matrícula de crianças de origem sul-americana, africana e chinesa começava a se tornar uma pauta institucional - em âmbito administrativo - e pedagógico - no repertório dos professores e demais profissionais da escola. Diferentes questões, incômodos e relações surgiram dessa complexa relação entre nacionais e não-nacionais que, invariavelmente, versavam sobre o acolhimento e a rejeição, "traços culturais", assimilação, todos entendidos ora como "estranhos", ora como "exóticos", ou mesmo como parte das culturas infantis presentes na cidade.

[1] A imagem disposta nesta Introdução refere-se à instalação provisória de escola localizada no núcleo colonial Barão de Antonina, fundada em 1931. Segundo o histórico do atual município, as terras foram doadas ao Governo do Estado de São Paulo pelo proprietário Barão de Antonina, a fim de que esse as destinasse para os povos indígenas que residiam na região. Entretanto, o Governo as destinou a colonização do sudoeste paulista, loteou as terras e as distribuiu na seguinte proporção: 25% de terras para colonos estrangeiros e 75% para colonos brasileiros, em 1930. A escolha de tal imagem foi baseada em alguns critérios que serão melhor explorados ao longo do I e II Capítulos, e, nos seguintes observa-se as possibilidades e os limites de políticas educacionais que ainda refletem a opção desse início. Nesse sentido, ressalto que as características do processo de criação e, depois, expansão da escolarização pública que ocorreu no estado de São Paulo, que envolveu políticas imigrantistas; o desevolvimento econômico cafeeiro e industrial; e fundamentos ideológicos pautados no conceito de racismo científico (século XX) e nas teorias raciais deterministas cunhadas entre o século XIX e XX. As imagens estão disponíveis no sítio do Museu da imigração em: http://www.inci.org.br/acervodigital/pesquisageral.php?paginafotografia=10&id=fotografias&busca=ESCOLA e as demais informações relativas ao munincípio no sítio: http://www.baraodeantonina.sp.gov.br/historia , ambos foram acessados em março de 2018.

O contexto tornou-se mais dinâmico e complexo à medida que impasses relativos ao “como agir” nesses contextos geravam situações que excluíam as crianças e suas famílias das escolas públicas. Naquele contexto, um desses processos tornou-se uma questão para mim ao perceber que era considerado “natural” quando uma criança chinesa, por exemplo, “não conseguia se adaptar” e sua família “preferiu” buscar outra escola. As explicações de vários sujeitos daquele processo voltavam-se a naturalização da escolha daquela família num contexto onde as diferenças eram intensificadas e as dimensões culturais resumiram-se em dificuldades de comunicação com uma família, que “mal fala o português”, o que inviabilizava o estabelecimento de relações com ela por parte da escola.

Contudo, as famílias com crianças estrangeiras em idade escolar, aos poucos, procuravam àquela escola e, no cotidiano e nas relações traziam suas especificidades. Entretanto, em uma pesquisa inicial percebi que ainda não havia uma orientação pedagógica ou diretrizes para o acolhimento daquelas crianças e famílias para além do Parecer nº 17, de 27/05/04[2], emitido pelo Conselho Municipal de Educação (CME) que assegurou o direito irrestrito a matrícula para crianças estrangeiras.

Após 10 anos, esse Parecer foi base para a Portaria da SME nº 6837/2014, que trata de diferentes temas, ações e programas educacionais dispostos na rede municipal e manteve o texto do Parecer e conforme o Art. 29 dispõe:

> “O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país.”

O reconhecimento do direito conforme os princípios da Constituição Federal de 1988 e demais legislações é um marco na história da educação pública da cidade de São Paulo (WALDMAN, 2012). O passo seguinte torna-se equacionar como implementar tal direito. Nesse sentido, o parecer delega à gestão da escola todo o processo de “adaptação”, de acolhimento, de ensino-aprendizagem e demais pro-

[2] Ver. **Anexo II** Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24122014P%20068372014SME%20%20%20%20%20%20%20%20%20&secr=150&depto=0&descr_tipo=PORTARIA . Acesso em junho de 2012.

cessos burocráticos. Portanto, à atuação do(a) Diretor(a) da unidade compete a responsabilidade pela implementação desse direito e para evidenciar esse processo, ressaltamos o Artigo 30 do mesmo Parecer:

> "Para matrícula por transferência de aluno estrangeiro, o Diretor de Escola deverá analisar a documentação apresentada, observando-se o tempo de escolaridade no exterior, idade e grau de conhecimento, o que possibilitará sua classificação no ano/etapa/série adequado(a)s.
>
> 1º - Não havendo apresentação da documentação necessária, a análise será efetuada com base em informações do pai ou responsável, idade e o desenvolvimento no processo de aprendizagem, para classificação do educando no ano/etapa do Ciclo ou série adequado(a)."

Pelo disposto, a matrícula de uma criança estrangeira torna-se um processo equivalente ao de uma criança brasileira, pelo menos em termos formais. Nesse processo, o diretor tem a incumbência de analisar a correlação idade-série com base nos conhecimentos já adquiridos em outra nação, em outras línguas em outras concepções de mundo. E em caso de uma eventual impossibilidade, fica a cargo da família a responsabilidade de informar a formação e o percurso escolar da criança e, assim, o diretor deverá classificá-la em determinada série, nível ou modalidade.

Conforme tal Portaria, à Secretaria de Educação, que é responsável pela gestão da educação municipal, não houve funções específicas no âmbito da efetivação do direito à educação para crianças estrangeiras. O Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) comparece como única instancia mencionada para apoiar as unidades escolares. A Portaria diz:

> articular-se-á com os órgãos oficiais ou com instituições que mantenham parceria com o Poder Público, a fim de fornecer orientações à família, no encaminhamento dos educandos a programas especiais, voltados para o desenvolvimento de atividades que favoreçam sua independência e sua inserção na sociedade.

O CEFAI tem desenvolvido trabalhos no âmbito da educação inclusiva, direcionados às crianças com necessidades educacionais especiais e comprovada deficiência mental, física, mental, auditiva, visual e múltiplas deficiências e, portanto,

não abarca as especificidades trazidas pelos estrangeiros. Por outro lado, a partir de 2013 algumas iniciativas da gestão municipal também fomentaram a criação de políticas públicas com a finalidade de responder às demandas postas pelos Movimentos de Migrantes. Dentre as quais, destaca-se a criação da Coordenação de Políticas para Migrantes, através da Lei nº 15.764, de 27/5/13[3], subsidiada na Secretaria de Direitos Humanos; e no Núcleo de Educação para as Relações Étnicorraciais, subsidiado na Secretaria Municipal de Educação, foi criado um eixo de atuação: Educação para Imigrantes – subsídios para o trabalho pedagógico intercultural.

Contudo, através da Portaria nº 6837 e das organizações de órgãos e espaços na estrutura pública, o cotidiano escolar ainda estava distante das discussões que já fervilhavam na gestão municipal e nas ruas de São Paulo, o que tornava o caso da criança chinesa um reflexo de contextos que extrapolavam os muros das escolas e a gestão escolar. Nesse sentido compreender os processos sociais que envolvem as migrações internacionais para o Brasil, em especial para São Paulo ofereceu-me um respaldo teórico para iniciar esta pesquisa, que, a princípio, visava compreender o processo de escolarização das crianças migrantes na rede municipal. Para isso, se fez necessário um olhar para além do cotidiano escolar, o que envolveu estudos na área das Migrações Internacionais.

Nesse sentido, uma das chaves explicativas para deslocamentos populacionais, na literatura considerada clássica, apresenta foco no desenvolvimento econômico e nas possibilidades de trabalho no contexto industrial (RAVENSTEIN, 1980; LEE, 1980; SINGER, 1980). Nesse sentido, a partir de estudos etnográficos sobre o fluxo de argelinos para a França, Sayad (1998) defende a ideia da relação intrínseca existente entre migração e trabalho, na qual, migrantes[4] chegam para suprir a mão de obra muitas vezes desprezada pelos trabalhadores nacionais e como tal permanecem invisíveis. Entretanto, a visibilidade dos trabalhadores migrantes dar-se-á na

[3] Disponível em: http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=28052013L%20157640000. Acesso em agosto de 2013.

[4] A literatura clássica refere-se a imigrante para os que se estabelecem em um país diferente de sua origem, a emigrante para os que deixam seus países para se estabelecerem em outro país e migrante para ambos ou para deslocamentos internos no mesmo país. Visto que a migração tornou-se o termo mais utilizado na literatura nacional e internacional considerando que a imigração e a emigração começam concomitantemente e se relacionam dialeticamente, nossa pesquisa respeitará os termos e conceitos utilizados pelos autores contemporâneos e, em nossa redação, utilizaremos o conceitos de migração e migrante internacional para nos referir ao fenômeno na sua completude, ou seja, o ir e vir, o sair e o chegar.

medida em que começam a reivindicar serviços e bens públicos, entre os quais, o direito à Educação, a saúde, etc. Reconhece Sayad, ainda, a complexidade desse fenômeno ao mapear as crenças que o envolvem, tais como: a neutralidade política do migrante, a presença justificável pelo mundo do trabalho, o tempo que caracteriza essa presença que pode ser provisória, temporária ou permanente – e os seus impactos no conjunto da sociedade.

Os fenômenos sociais que envolvem fluxos de pessoas ou grupos oriundos de diferentes países, regiões e continentes inserem-se no âmbito das migrações internacionais. No atual contexto de pesquisas, consideram-se variadas motivações e determinações sobre tal fenômeno, que abrangem desde sobrevivência, refúgio e fugas, crises políticas, econômicas, ambientais, etc, até estudos, missões, turismo, entre outras (COHEN, 2005; KURZ, 2005; MAZZA & SIMSON, 2011). Em diferentes contextos e na condição de legalidade ou não, os movimentos migratórios[5] tornam-se visíveis às sociedades receptoras na medida em que as relações entre nacionais e não-nacionais são estreitadas e os direitos são reclamados por ambos os lados (FELDMAN-BIANCO, 2000; SAYAD, 1998).

Na perspectiva histórica dos Direitos Humanos no contexto internacional, Piovesan (2005) documentou que a primeira fase de formulação e proteção dos direitos humanos foi marcada pela perspectiva da proteção geral. No entanto, ao refletir sobre o temor à diferença, a segunda fase reconheceu a necessidade de conferir a determinados grupos a proteção particularizada em virtude de sua vulnerabilidade, isto é, passa-se do temor à diferença para a promoção da diferença, mediante a adoção de inúmeros instrumentos internacionais de proteção.

Observou-se, ao longo do século XX, o surgimento de duas correntes teóricas após a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, sendo que a primeira trata do reconhecimento e introdução gradual do princípio de igualdade dos considerados não-cidadãos nos planos nacionais, nas constituições e nas legislações nacionais, e a segunda refere-se à expansão, ao fortalecimento e ao aperfei-

[5] Entende-se os movimentos migratórios como uma prática social presente na humanidade desde a Antiguidade e que segundo Mazza & Simson (2011) caracteriza-se na contemporaneidade pela dimensão espacial, pela esfera econômica dos meios de produção e pela circulação e consumo de bens materiais, entre outros. Na presente pesquisa nos referimos a movimentos populacionais que cruzam fronteiras de Estados-nações e apresentam suas complexidades e desafios de convivência entre diferentes povos.

çoamento da proteção internacional dos Direitos Humanos (COMPARATO, 1997; PIOVESAN, 1997).

Entre pactos, convenções, declarações e conferências a partir de 1948, a não discriminação e a noção de universalidade dos direitos foram afirmadas nesses documentos, conforme apregoa o Art. 2° da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição”. Entretanto, mesmo nos Estados signatários da maioria de tais instrumentos internacionais, ressalta-se o abismo entre a assinatura desses acordos e as realidades nacionais durante o século XX e XXI (MAGALHÃES, 2010).

Do âmbito internacional para as especificidades brasileiras, a concepção do que compreende o *nós* e os *outros* se tornou visível nas Constituições brasileiras à medida que o princípio da igualdade passou a se referir a todos os nacionais (*nós*) e omitiu-se quanto à temática relativa aos *outros* (MADRUGA, 2005). A partir do período de redemocratização na década de 1980, para o constitucionalista Paulo Daflon Barrozo (2004), o princípio da igualdade é tratado com ineditismo na Constituição de 1988 ao elencá-lo como um dos “valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social”, bem como, promover “o bem de todos sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (p. 115)”.

Por outro lado, o documento nacional, elaborado durante a ditadura militar, que definiu a vida dos estrangeiros no país, até 2017, foi o Estatuto do Estrangeiro no Brasil (Lei 6.815 de 1980). Tal documento estava completamente dissociado das normativas dos Direitos Humanos e dos Princípios apregoados pela Carta Magna de 1988. E em concordância com as legislações dispostas desde 1930 sobre a presença de estrangeiros no país, tal Lei considerou o estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional, o que justificou a restrição de direitos, dentre os quais o acesso a educação escolarizada (WALDMAN, 2012).

No que se refere ao acesso à educação pública, a Lei 6.815 estabeleceu como condicionante para o acesso à educação pública o registro do estrangeiro no Brasil, sob responsabilidade do Ministério da Justiça. Para Waldman (2012), esse dispositivo teve como função principal a separação entre quem teria ou não o direito

à educação. Para a autora, a finalidade daquela prerrogativa era o controle e a fiscalização total de estrangeiras(os), bem como a imputação de penalidades para migrantes em conflito com essa Legislação e instituições que não contribuíssem para a atualização dos dados. Com isso, as políticas baseadas nesse Estatuto visavam frear a migração denominada indocumentada para o acesso a bens e serviços públicos e instituições públicas, e, assim, inibir a presença de estrangeiros nos sistemas educacionais brasileiros, e também no Brasil.

Com a promulgação da Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017, o direito à educação foi assegurado no Capítulo I – Disposições Preliminares, Sessão II, Dos Princípios e das Garantias, que dispõe:

> 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes:
> 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.
>
> Art. 4º 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, bem como são assegurados:
> X - direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória;

Ao compararmos esses artigos com o texto do Estatuto do Estrangeiro anterior (Lei 6.815), percebe-se consideráveis avanços dispostos na letra da Lei, ainda que carecerão de regulamentações para a sua implementação. Nesse sentido, os desafios serão colocados durante a efetivação do Direito pelas Secretarias de Educação: estadual e municipal, bem como pelo Ministério da Educação que ainda não se manifestou no âmbito da educação para imigrantes na rede pública ou privada.

Esses entraves foram expostos nas vozes dos migrantes, o que nos motivou a delinear essa pesquisa. Assim, a partir da complexidade posta pelos movimentos migratórios e os contextos políticos local e internacional, os objetivos desta pesquisa foram modificados em relação as preocupações iniciais. E dois fatos foram preponderantes nesse processo, sendo que ambos ocorreram no segundo semestre de 2013. Ao acompanhar as ações promovidas pela Coordenação de Políticas para Migrantes com a finalidade de organizar os Diálogos entre a PMSP e a população

migrante, tais encontros se tornaram uma das principais fontes de pesquisa, onde migrantes colocavam suas vozes, denúncias e expectativas. O outro foi um exercício etnográfico proposto pela disciplina Etnografia na Educação, ministrada pela Profa. Belmira Bueno na Faculdade de Educação da USP, no qual observei por três meses o horário do intervalo de uma escola municipal com alta proporção de crianças migrantes matriculadas.

A partir desses, tornou-se objetivo dessa pesquisa compreender as relações estabelecidas entre as demandas por educação, que compreende o acesso e permanência nas escolas públicas, bem como o direito a cultura, a inserção e a integração social posta pelos movimentos de migrantes internacionais e as respostas institucionais do município de São Paulo (políticas públicas), frente ao contexto político engendrado a partir da constituição da CPMig e com a criação de um espaço institucional para migrantes internacionais na estrutura político-administrativa municipal.

Objetivos complementares:

1) Realizar uma revisão de literatura sobre a relação entre migração internacional e educação no estado de São Paulo.
2) Elencar as ações, programas, legislações e políticas públicas (sociais) direcionadas aos imigrantes internacionais em âmbito da SME, no período de 2004 a 2017.
3) Acompanhar as matrículas de alunos estrangeiros no período analisado, observando: nacionalidade, idade, sexo, DRE, distrito e raça/cor no período de 2009 a 2017.
4) Coletar as demandas postas pelos migrantes internacionais no que se refere a educação
5) Acompanhar as ações da CPMig e da SEDH no primeiro biênio (2013-2014) da gestão municipal.

Para isso, traçamos um percurso metodológico que conjugou:

1) Levantamento bibliográfico: nas áreas da educação, demografia, economia, história, direito e sociologia;
2) Levantamento de dados: referente às matrículas de estrangeiros junto Secretaria Municipal de Educação de São Paulo; referente a imigração no Brasil junto ao NEPO-UNICAMP e IBGE.
3) Pesquisa participante: participação da marcha dos imigrantes; as reuniões preparatórias para a 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes de

São Paulo e o próprio evento; audiências públicas; os diálogos promovidos pela CPMig.

Assim, reunimos dados de natureza quantitativa e qualitativa, e fontes documentais não documentais. Para melhor visualizar o item 3, elaboramos um quadro com a disposição dos eventos:

Data e Local	Evento	Pauta	Organização	Documento Produzido
02/12/2012 Praça da República	6 Marcha dos Imigrantes	Trabalho Decente e Cidadania Universal	Centro de Apoio ao Migrante (CAMI)	Registro fotográfico e relatório de campo
19/06/2013 Centro Cultural SP	Diálogos SPDH	Apresentação da CPMig	Secretaria de DH - PMSP	Relatório descritivo do encontro
22/08/2013 Câmara Municipal de SP	Audiência Pública	Temas relativos a migração internacional em SP	FSIDHM e Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal	Relatório de Pesquisa
31/10/2013 Centro Cultural São Paulo	Diálogos SPDH	Temas relativos a migração internacional em SP	Secretaria de DH - PMSP	Relatório descritivo do encontro
10/11/2013 Céu Tiquatira	Etapa Mobilizadora para a 1 Conferência	Organização dos temas a serem discutidos no evento	Comissão Organizadora	Relatório de Pesquisa
29/11/2013 ALESP	Etapa Livre para a 1 Conferência	Discussão e mobilização para o evento	CDHIC	Relatório de Pesquisa
29/11/2013 Casa de Portugal	1 Conferência Municipal	Abertura do evento	Comissão organizadora e PMSP	Relatório de Pesquisa
30/11/2013 Centro Anhanguera	1 Conferência Municipal	Discussões do GT educação	Comissão organizadora e PMSP	Relatório de pesquisa participante
01/12/2013 Praça da República	7 Marcha dos Imigrantes	Por uma nova lei de migração justa e humana para o fim da discriminação	Centro de Apoio ao Migrante (CAMI)	Registro fotográfico e relatório de campo

Uma vez que o direito à escolarização, segundo a legislação vigente, extende-se a todas as crianças em idade escolar, a hipótese desta pesquisa visa analisar as reais condições de inserção dos migrantes internacionais junto às políticas públicas e sociais, em particular na educação municipal de São Paulo. Para isso, partimos do crescente número de matrículas de alunos estrangeiros na rede pública municipal e os desdobramentos a partir do reconhecimento do direito à educação para migrantes internacionais; o que nos conduziu ao acompanhamento e análise do

primeiro ano de gestão municipal (2013 – 2014) que criou um órgão para tratar de temas relativos a políticas migratórias na cidade de São Paulo; e, por fim, refletimos as possibilidades de inserção nas políticas públicas e sociais considerando o histórico da imigração no Brasil e as heranças para atual contexto.

A analise de situações empíricas concretas pôde trazer aportes teóricos, metodológicos e práticos tendo em vista a compreensão dos fluxos migratórios e suas consequências nas políticas sociais, dentre elas as educacionais. Esta hipótese foi investigada a partir da escuta dos sujeitos e do conhecimento *in loco* da realidade que mobiliza as migrações (SAYAD, 1998).

A primeira etapa tratou de realizar um levantamento da literatura sobre o período das grandes migrações e sua intrínseca relação com a educação escolarizada que foi instituída principalmente no contexto republicano. Assim, no Capítulo I tratamos dos contextos políticos que fomentaram as políticas imigrantistas subvencionadas – direcionadas à trabalhadores europeus para substituição do trabalho escravizado nas fazendas cafeeiras –, e que impulsionaram a estruturação da educação escolarizada em São Paulo. Para isso, abordamos o desenvolvimento econômico do estado de São Paulo, através dos processos de urbanização, industrialização, o que abarcou a constituição de escolas e a expansão da educação primária.

No Capítulo II, abordamos a implementação da escolarização primária no Estado de São Paulo, no período que compreendeu a transição republicana até o início do Estado Novo. Nesse sentido, abordou da criação a expansão da educação escolarizada primária no Estado de São Paulo, no período que compreendeu a transição republicana até o início do Estado Novo. Nesse sentido, retomou-se os processos de urbanização e de imigração (campo e cidade) com a finalidade de compreender a relevância e as contribuições das experiências educacionais criadas pelas comunidades imigrantes para o contexto educacional paulista. Em especial abordaremos as escolas alemãs, italianas, japonesas e originárias do continente africano, que posteriormente foram entendidas como afro-brasileiras.

No Capítulo III, analisamos a trajetória do atual reconhecimento de direito à educação no que se refere às crianças estrangeiras matriculadas na rede pública de educação do município de São Paulo. Visto que as migrações internacionais (no caso, de imigrantes e refugiados) para a cidade apresentaram demandas diversificadas às esferas deliberativas brasileiras, ainda há impasses suscitados na imple-

mentação de ações no âmbito do direito de estrangeiras(os) nesta sociedade. E entre diferentes deliberações sobre a matéria *estrangeiro(a)*, trataremos, em específico, do recente entendimento do Conselho Municipal de Educação da cidade de São Paulo – Parecer nº 17/2004 – sobre o "pleno direito à educação" para crianças imigrantes e independente de sua situação migratória.

E por fim, no Capítulo IV tratamos da presença de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas municipais de São Paulo, a partir do adensamento dos fluxos migratórios desde a década de 1980. Com base nas matrículas efetuadas na rede municipal de educação no período de 2009 a 2017, abordamos a diversidade presente e as questões que emergem dessa presença de diferentes nações. Nesse sentido, a escolas tornam-se uma porta de entrada, e não apenas um início de um pleito por diferentes políticas públicas e sociais.

Essa pesquisa analisou que a inserção social dos migrantes internacionais através da rede de educação municipal de São Paulo revela-se parcial, incompleta e desigual. Contudo, longe de ser uma peculiaridade desse município, tal realidade vem confirmar que as políticas públicas no Brasil pouca atenção tem dado aos migrantes para além de trata-los historicamente como "problema de segurança nacional". Ao mesmo tempo, nossa pesquisa também revelou que experiências de inserção e integração dessa população em políticas públicas requerem direta participação governamental, como nos esforços ocasionados pela CPMig e Gestão municipal (2013 – 2016). Assim, o deficit de atendimento à população migrante precisa ser enfrentado como um problema de Estado. Os migrantes internacionais são sujeitos de fato constitutivos do processo sócio-histórico da educação brasileira, adentraram na agenda política, mas ainda não se encontram de direito reconhecidos, por isso estando ausentes na elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais e sociais. Desejamos que esta pesquisa auxilie na transformação necessária desta realidade rumo a plena cidadadia para todas(os).

CAPÍTULO 1
A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA PAULISTA, POLÍTICAS IMIGRANTISTAS E O CARÁTER EDUCATIVO DA IMIGRAÇÃO

Acervo histórico do Museu da Imigração

... Ora, no caso dos escravos,
esta decisão (migrar) que,
geralmente, é considerada como atributo
sine qua non da migração,
estaria ausente: o escravo, por sua própria condição,
não decide nada, ele é objeto e não sujeito
(VAINER, 1995, p.178).

Nesse Capítulo[6], tratamos dos contextos políticos que fomentaram as políticas imigrantistas subvencionadas – direcionadas à trabalhadores europeus para substituição do trabalho escravizado nas fazendas cafeeiras –, e que impulsionaram a estruturação da educação escolarizada em São Paulo. Para isso, abordamos o desenvolvimento econômico do estado de São Paulo, através dos processos de urbanização, industrialização, o que abarcou a constituição de escolas e a expansão da educação primária.

1.1 Propostas de criação e de expansão da educação escolarizada e as políticas imigrantistas em São Paulo: *notas introdutórias*

As experiências de escolarização, ocorridas entre o final do século XIX e início do século XX, estão relacionadas ao processo de desenvolvimento econômico e urbanização e que, posteriormente, fomentaram a constituição e, posteriormente, a expansão da educação paulista. Tais experiências abrangem políticas, reformas e ações que tiveram o intuito de criar uma rede estadual de escolarização primária que incidisse no alto índice de população iletrada, cerca de 84% naquele período histori-

[6] As imagens utilizadas não dispõem de data ou ano de públicação e foram pesquisadas no sítio do Museu da Imigração sob três palavras-chave, respectivamente: 1) Negro; 2) Família; 3) Indústria.

co. Nesse sentido, as políticas imigrantistas subvencionadas, entendidas como parte do processo de desenvolvimento vislumbrado pelo governo paulista, influenciaram tanto na composição populacional quanto nos modelos educacionais provenientes da origem desses fluxos migratórios.

A partir da vasta produção de Zeila de Brito Fabri Demartini (1979; 2000; 2004a; 2004b; 2006) encontramos chaves interpretativas que analisam os fenômenos sociais que envolveram o desenvolvimento econômico rural e, posteriormente, urbano, a escolarização e a imigração, considerando que essa tríade impactou diretamente na expansão da educação escolarizada no estado de São Paulo. Nesse sentido, foram selecionadas fontes que conjugam fatores sociais, econômicos e políticos do período histórico iniciado com a Proclamação da República. O processo de desenvolvimento econômico e a urbanização, os quais marcaram o início do processo de expansão da educação escolarizada no estado de São Paulo.

Como parte da literatura que versou sobre a expansão educacional nesse estado, Ana Maria C. Infantosi da Costa encontra-se entre as fontes selecionadas ao apontar que:

> [...] a demanda social de educação cresceu à medida em que aumentou a densidade demográfica, diminuiu o isolamento social, acelerou-se o desenvolvimento das forças produtivas, tornou-se mais diferenciada a estrutura econômica e, consequentemente, maior divisão da força de trabalho, intensificou-se o processo de urbanização, e, com este, expandiu-se o setor terciário da economia, no qual o fator educação desempenha papel fundamental (COSTA, 1983, p. 56).

Para a autora, o processo de urbanização tornou-se uma chave interpretativa fundamental para a compreensão do desenvolvimento de políticas educacionais e da educação escolarizada no Estado de São Paulo[7]. Assim, procuramos refle-

[7] Sobre o recorte histórico, faz-se necessário ressaltar que a história da educação se iniciou, segundo Demartini (1979), em 1549 com a chegada dos jesuítas com a Companhia de Jesus, responsável por catequisar e instruir os denominados gentios. Até a expulsão dos jesuítas, em 1759, o ensino praticado pelo clero visava a formação sacerdotal e não havia intervenção do governo português nos planos de ensino. Durante as Reformas pombalinas no campo da Instrução Pública, as "novas idéias" iluministas entram no Brasil através dos jovens brasileiros formados em Universidades européias e permeiam as poucas instituições existentes que não cobriam 0,01% da população. Somente em 1772 foi instituída a instrução primária e secundária, leiga e gratuita, através de um imposto chamado Subsídio Literário para manter o ensino público, no entanto, a instrução pública pouco avançou e com a ausência de escolas, as famílias abastadas traziam professores para o ensino privado de seus filhos, os preceptores e posteriormente os enviavam os para estudar em Portugal ou outros países euro-

tir sobre as disputas e concessões políticas que conferiram a esse estado a autonomia político-administrativa. Na Constituição Republicana de 1891, foram propiciadas formas de administração pública e promulgadas legislações em São Paulo que abarcavam diferentes âmbitos da sociedade. Tal caracterização político-administrativa refletiu-se em intentos para extensão da educação primária à massa iletrada, também denomina educação popular[8]. E inicia-se uma nova fase na construção de um projeto civilizatório através da escola, responsável pela alfabetização e operações matemáticas simples, mas também pela formação moral, cívica, política e intelectual, com base em nações mais desenvolvidas (SOUZA, 1998).

O caráter civilizatório do novo projeto educacional explicitou-se com o advento da universalização da educação escolarizada, e, concomitantemente, revelou-se como um projeto de controle e ordenamento social, entendendo civilidade como forma de docilização de hábitos e costumes (BEISIEGEL, 1979; SOUZA, 1998). Visto que, nos discursos republicanos sobre a expansão da educação escolarizada havia um encantamento com a cobertura dos sistemas de educação norte-americano, francês, alemão e espanhol que já no final do século XIX abarcava quase 100% das crianças em idade de escolar (MARCÍLIO, 2005).

---

peus. Com a vinda da família real, em 1808, há um tipo de investimento da instrução pública principalmente no Rio de Janeiro, mas somente em 1824 com a Lei 133, institui-se a Instrução Primária e Secundária na Corte, o que se reverbera para as província, a partir de então começamos a analisar mais detidamente os dados disponíveis. Para aprofundar ver.: DEMARTINI. Zeila De Brito F. Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo. São Paulo, 1979. Tese. (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP; e MARCÍLIO, Maria Luiza. *História da Escola em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel, 2005. A partir da Proclamação da República houve drásticas adapatações na ordem social, o que não significou uma total ruptura com as ideias aristocráticas, mas houve mudanças nas forças sociais que compunham a sociedade para instituir a República, o que tornou a instituição da educação popular uma de suas preocupações, entre tentativas e foco de intervenção. Assim, tais transformações somadas as políticas imigrantistas subsidiadas para o Estado de São Paulo tornaram foco de estudo para compor a primeira parte desta pesquisa. Sobre a educação aristrocrática ver.: FERNANDES, Florestan. *Educação e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Edusp, 1966.

[8] Educação Popular, conforme analisou Celso Beisiegel (1979), refere-se a uma educação concebida pelas elites intelectuais com o objetivo de preparar do povo iletrado para determinados fins. Embora fundamentada no pensamento liberal voltado para afirmação dos direitos fundamentais, a educação para o povo ou educação do povo pensada, naquele contexto, explicitou seu caráter ideológico e de controle social, e posteriormente assumiu diferentes significados ao longo da história da educação brasileira. No projeto de expansão da educação paulista, o termo educação popular referia-se apenas a escolarização inicial, também mencionada como ensino primário cujo o propósito visava, em geral, aprender a ler, escrever e contar.

Logo, observou-se a influência de ideias *estrangeiras*[9] presentes nos discursos e propostas direcionadas às políticas educacionais. Sem desconsiderar as heranças educacionais advindas de outros períodos históricos, a pluralidade de experiências educacionais presentes na sociedade paulista ocorreu por dois vieses complementares, sendo: 1) pela presença e de organizações de escolas e organizações estrangeiras (ou étnicas) no meio urbano e, principalmente, no rural; e 2) pela adoção e testagem de novos modelos pedagógicos originados e pensados em nações desenvolvidas e que influenciavam as instâncias deliberativas.

Sobre o primeiro viés, há uma vasta literatura no campo da história, sociologia e antropologia que pesquisou os grandes fluxos, por etnia, no que tange aos processos de colonização e a organização de suas comunidades, o que, por si, inclui a formação identitária e a constituição de educação escolarizada (WILLEMS, 1980; SIMSON, 1998; DEMARTINI, 2000, 2004, 2007; SEYFERTH, 2002). Nesse sentido, esse aporte teórico fundamentou e inspirou nossas observações, nesta primeira parte, pois, propiciou o estabelecimento de diferenças entre o impacto dos primeiros fluxos e o atual contexto de migrações internacionais para São Paulo.

Pesquisas que se debruçaram sobre os processos educativos por nacionalidade (japoneses, portugueses, africanos) e em diferentes períodos históricos como as de Demartini, demonstraram a organização de diferentes experiências pedagógicas fomentadas tanto no interior paulista quanto na capital. Nesse sentido, essas pesquisas apontaram:

> "[...] a importância de levarmos em conta **o fenômeno imigratório na análise de questões sobre a educação em São Paulo**, tanto considerando a política educacional e as propostas implementadas pelo governo, como a estruturação das escolas em território paulista e as relações estabelecidas pela população com o complexo sistema educacional (DEMARTINI, p. 2564, 2007)."

[9] O termo estrangeiro é atribuído, na literatura pesquisada, para referir-se àqueles não nascidos no Brasil, como os imigrantes europeus italianos, alemães, espanhóis e franceses, que chegaram com os grandes fluxos principalmente. Esse conceito influenciou as políticas educacionais (CAPÍTULO II) e demais legislações que dispõem sobre os imigrantes até o contexto atual. O termo conserva as ambiguidades presentes no âmbito da criação do outro, do "estranho" aquele que não pertence ao lugar nem ao grupo *estabelecido*, podendo referir-se a quem não seja do país de origem como uma "ameaça". Serão conservados os termos estrangeiros, de acordo com a legislação e a literatura consultada, bem como, o uso do termo imigrantes, segundo os mesmos critérios. Pois, não será objeto desse capítulo uma discussão conceitual, mesmo considerando que a escolha dos termos e conceitos não é fortuíta e carrega significados e indícios que necessitarão de melhor aprofundamento em trabalhos posteriores.

A análise proposta pela autora, orienta-nos a pensar, acerca do fenômeno social em conjunto a formação de instituições, políticas e organizações sociais, que, no período republicano, deixaram seu legado para a sociedade paulista. Além das obras já citadas, também encontramos reflexões sobre a história da educação paulista e sua intrínseca relação com os contextos políticos, sociais e econômicos postos, principalmente, a partir do período republicano (CASTRO, 2012; COSTA, 1983; MARCÍLIO, 2005; SAVIANI, 2008; SOUZA, 1998). Essas, contudo, tratam a história da educação em âmbito geral da República, por vezes, não aportam o impacto dos grandes contingentes populacionais imigratórios e suas heranças sociais na construção da educação escolarizada no estado de São Paulo, o que se tornou nosso objetivo nesse Capítulo.

Dentre as obras que mais se aproximaram do viés analítico proposto por Demartini estão “A Escola na República Velha”, de Ana M. C. Infantosi da Costa e “História da Escola em São Paulo e no Brasil”, de Maria Luiza Marcílio. Ambas as obras construíram um percurso teórico-metodológico debruçando-se sobre os dados censitários, entre outras fontes, e estabeleceram relações entre o processo de urbanização, crescimento econômico e a pungente demanda por educação na cidade de São Paulo, muito influenciada pela presença e pelas demandas de imigrantes residentes e recém-chegados na capital paulista. Fontes essas que se tornaram inspiração tanto para a fundamentação histórica do primeiro Capítulo desta pesquisa quanto para a constituição do percurso metodológico desta pesquisa.

A partir das abordagens sócio-históricas das autoras citadas, iniciamos por abordar a relação entre educação escolarizada e imigração, no Brasil, sob a égide de uma *Herança Social* trazida pelos imigrantes e explorada por diferentes fontes que reclamam ao legado de origem a percepção de uma “constante relação pedagógica entre as gerações adultas e as gerações jovens (COSTA, 1983, p. 17)”. Essa herança foi significada concomitantemente ao processo de desenvolvimento econômico e político no Estado de São Paulo, ao reconhecer que os fluxos imigratórios subvencionados impactaram tanto no fortalecimento da demanda por educação pública quanto na elaboração de políticas educacionais para a estruturação e ampliação da educação escolarizada primária. Nesse sentido, houve especificidades no campo histórico que diferenciam tal Estado das demais regiões do país.

A exemplo dessas, ao comparar o percentual de população letrada e iletrada, Costa (1983) observou um maior índice de adultos alfabetizados (acima de 15 anos), principalmente na capital e nas regiões com maior destaque econômico, e analisou que a concentração de letrados em São Paulo explicou-se a partir de três hipóteses complementares. São elas: 1) baixa expectativa de vida dos analfabetos, baseado no baixo padrão de vida; 2) a entrada de adultos estrangeiros já alfabetizados; e 3) expansão do ensino primário e posteriormente a criação de escolas noturnas. Para a autora, a relação entre as hipóteses se tornou central para compreender a presença de população letrada nesse estado e o possível impacto nas novas gerações. Visto que a maior presença de imigrantes aliado ao crescimento econômico impulsionado pela economia cafeeira funcionaram como um fator influenciador na demanda por educação escolarizada.

As hipóteses associadas também indicaram que as "maiores taxas de alfabetização na população economicamente ativa acompanham, em geral, maiores níveis de desenvolvimento econômico, e o fato de os pais saberem ler e escrever influi consideravelmente na procura de escolas para os filhos (p.55)". Desse modo, ao considerar a escolarização paterna ou materna como uma variável explicativa, Costa (1983) indicou que houve um crescimento no número de matrículas ocupadas por crianças estrangeiras ou por filhos de estrangeiros em estabelecimentos mantidos pelo Estado. Visto que no final da década de 1920 do total de crianças matriculadas nos grupos escolares, cerca de 54% dessas foram preenchidas por crianças estrangeiras e ou filhos de estrangeiros na cidade de São Paulo.

Diferentemente dos estrangeiros e seus descendentes, a educação dos nacionais apresentava contornos herdados da educação colonial e, assim, restrita a Corte. Nesse sentido, ao considerarmos o desenvolvimento econômico no estado de São Paulo aliado à expansão da educação escolarizada primária, fica evidente a disparidade entre a escolarização dos estrangeiros e a herança colonial com o surgimento de desigualdades educacionais por origem e por classe social dispostas em diferentes regiões que compreendiam o Estado de São Paulo[10].

[10] As regiões do Estado de São Paulo foram divididas conforme distinções e características econômicas e demográficas, sendo: Capital, Vale do Paraíba, Mogiana, Central e Litoral Médio, Araraquarense e Paulista, Noroeste e Alta Paulista, Alta Sorocabana, Baixa Sorocabana e Litoral Sul. Para maior detalhamento ver.: CAMARGO, José Francisco de. Crescimento da população do Estado de São Paulo e seus aspectos econômicos: ensaios sobre as relações entre a demografia e a econômia.

Em regiões próximas a Capital, como Campinas, Jundiaí, Sorocaba e Piracicaba, e a região da Baixa Paulista, tais como São Carlos, Araraquara, Limeira e Rio Claro, variava entre 40% a 51% a taxa de população adulta alfabetizada, enquanto, na Baixa Sorocabana (Vale do Parnaíba e Litoral Norte) o índice de analfabetismo da população adulta atingiu 84%, aliado à decadência econômica e demográfica a partir das primeiras décadas do século XX (COSTA, 1983).

Contudo as regiões do Vale do Parnaíba e Litoral Norte foram as mais densamente habitadas do estado até o final do século XIX, consequências por terem sido as primeiras a desenvolverem a cultura cafeeira e imporem-se economicamente no Estado de São Paulo. Em virtude disso, nessas regiões foi registrado a maior índice de população escravizada ou descendente de escravizados, além de pardos (miscigenados e/ou caboclos) e indígenas, os quais também tornaram os grupos sociais com menores oportunidades de escolarização e de trabalho. Visto que, já nas primeiras décadas do século XX, essas regiões não acompanharam o novo ciclo econômico, tornaram-se pouco atrativas para os imigrantes, o que também contribuiu para o êxodo da população local em busca de trabalho em outras regiões do Estado, que se encontravam em franco processo de urbanização e industrialização (DIEGUES, 1964; COSTA, 1983).

Ao priorizar o processo de urbanização em São Paulo devido à constituição das instituições sociais, principalmente entre os anos de 1870 a 1930, esse estado despontou na economia regional e assumiu liderança no panorama nacional (MARCÍLIO, 2005). A partir desse processo, que incluiu desde a construção de infraestrutura (iluminação, transporte, indústrias, instrução pública, etc.) até as políticas impulsionadas pela economia cafeeira, São Paulo se tornou foco de subvenção estadual para a imigração de força de trabalho de origem europeia. Com políticas que apregoavam que a composição populacional deveria privilegiar os europeus ou uma população branca[11]. Assim, a urbanização e a transição do trabalho escraviza-

---

Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=249693. Acesso de 15 de janeiro de 2017.

[11] Para aprofundamento do período anterior sobre políticas imigrantistas e a questão racial no Brasil, que privilegiou a imigração branca para o Brasil, Giralda Seyferth (2002) afirmou que a "questão racial estava subjacente aos projetos imigrantistas desde 1818, antes da palavra raça fazer parte do vocabulário científico brasileiro e das preocupações com a formação nacional (p.118)". A autora recuperou uma legislação promulgada durante o governo monárquico, como o Decreto Real, que já empregava a argumentação sobre o "necessário" processo civilizatório, assim, autorizou a instalação de uma

do para o trabalho livre através das políticas imigrantistas impulsionaram severamente o crescimento demográfico paulista, sintetizando dois movimentos migratórios quase que concomitantes:

> 1) com a chegada de imigrantes europeus para substituir a força de trabalho escravizado e
>
> 2) com a transição do trabalho escravizado para o assalariado, a migrações da área rural, composta negros e mestiços, para a cidade de São Paulo (MARCÍLIO, 2005).

Logo, a depender da composição populacional e da taxa de ocupação das regiões do estado, havia diferentes taxas de alfabetismo e analfabetismo, pois essas revelaram-se indissociáveis do crescimento demográfico e econômico. Na linha das considerações de Costa (1983), torna-se identificável a formação de grupos sociais menos propensos de acesso aos ciclos de progressos econômicos aliados a baixa escolarização, tais como os indígenas, miscigenados e afro-brasileiros escravizados e as gerações subsequentes, principalmente os que habitavam regiões mais isoladas.

Reflexos de diferenças e desigualdades educacionais, distribuídos por regiões do estado, foram ignorados para os legisladores e pelas políticas educacionais cunhadas durante a República Velha. E sendo o objeto desta pesquisa a cidade de São Paulo, trata-se do início de um projeto civilizador que visava constituir um "sistema de educação" que valorizava, principalmente, as heranças educacionais trazidas através de *ideias pedagógicas* ou pelos grandes fluxos que chegaram à cidade naquele período, e que teceram suas próprias experiências.

Nesse bojo, a educação (escolar ou extraescolar), no contexto republicano, disposta nos grupos escolares, escolas isoladas, escolas estrangeiras, organizações sociais e educacionais em fábricas ou indústrias, tornou-se *locus* desse projeto

---

colônia de suíços na Região de Nova Friburgo/RJ, em uma fazenda comprada pelo governo português. Os objetivos da governo incluiu proteção bélica e a "manutenção dos regimentos portugueses de cor branca (p. 118)". O que demonstra que as políticas instituídas para a imigração europeia selecionada tinham finalidade de povoar e colonizar com população branca desde o período imperial, pois com o fim do tráfico de africanos, o argumento empregado foi que o capital investido poderia ser direcionado a imigração "branca, livre e industriosa, que daria ao país cidadãos exemplares, e ao imperador súditos fiéis (p. 123)"

educacional e foco deste Capítulo, no intuito de melhor apreender os atuais contornos e/ou dinâmicas dos fluxos migratórios para a cidade de São Paulo.

1.2. Presença *estrangeira* e a estruturação da educação paulista: entre experiências locais e um projeto nacional

"A cidade Estrangeira", assim Roberto Pompeo de Toleto refere-se a São Paulo no final do século XIX. Mesmo com possibilidades de erros registrados nos próprios documentos pesquisados, com dados oficiais obtidos em repartição pública estadual Estatística e Arquivo e nos Censos Nacionais, o autor referiu-se ao aumento exponencial da população da cidade, que em 1890 registrava o total de 64.934 habitantes, três anos depois 130.775 e em 1900 cerca de 239.820. Em termos de composição, entre 1893 e 1900, do total de habitantes, cerca de 55% eram imigrantes e ao considerarmos a chegada de novas gerações, a taxa de natalidade relativa as famílias imigrantes alcançou a marca de 70% na capital paulista. Houve, naquele período, uma taxa de crescimento populacional em torno de 4,1% ao ano, e com isso, o estado de São Paulo tornava-se um polo de atração de fluxos migratórios e a cidade de São Paulo receptora de 57% dos fluxos migratórios internacionais até 1970 (LOVE, 1983; MARCÍLIO, 2005).

Esse crescimento abrupto foi atribuído ao Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890, que dispôs sobre "o serviço da introducção e localização de immigrantes na Republica dos Estados Unidos do Brazil"[12]. Como uma política subvencionada, abordou os direitos de trabalhadores europeus e tornou público um acordo internacional que visou à importação de mão-de-obra para setores econômicos em franco crescimento, como o cafeeiro. Em meio a relações trabalhistas completamente precárias e calcadas em uma longa experiência escravagista, a letra desta legislação republicana versou sobre a instituição de mecanismos de controle de fluxos migratórios quanto a identificação, localização e distribuição dos imigrantes. Enquanto política pública, foi criada a Hospedaria dos Imigrantes na Capital paulista, instituição com a finalidade instrumental de implementar esta política promulgada, que benefi-

[12] Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html . Acesso em 15/08/2017.

ciaria, principalmente, a produção e que substituiria a mão-de-obra escravizada de africanos e seus descentes pela mão-de-obra assalariada europeia.

Em complementação aos dados abordados por Antonio Pompeo, o impacto da política imigrantista proporcionou, nas palavras de Diégues (1964), um "surto de imigração" em São Paulo no final do século XIX. Posteriormente ao ápice dos fluxos, já em 1900, outra característica marcou a composição dos fluxos de imigrantes que chegam à cidade: a diversificação de nacionalidades. Segundo o autor, no senso daquele ano houve registro de 529.187 estrangeiros de várias nacionalidades, o que se reverbera nos demais censos até 1930, devido ao fim das políticas subvencionadas pelo Estado de São Paulo. Sobre aquele contexto, Diégues (1964) relacionou o processo de urbanização e as diferentes nacionalidades presentes para ressaltar a variedade de ocupações propiciadas pelos imigrantes, que marcavam "com seus traços culturais", o desenvolvimento urbano de São Paulo (p. 175).

Com a organização dos primeiros jornais em língua estrangeira, principalmente em italiano e alemão, observou-se a herança letrada, advinda de formação escolar e cultural, bem como, a profissionalização dos imigrantes que chegavam a cidade. Desde a década de 1870, há registros de fluxos de origem europeia para São Paulo, o que demonstra que tais fluxos já iniciaram antes da promulgação do Decreto citado, mas sem a amplitude de uma política subvencionada. Sobre o fomento de uma cultura letrada, Marcílio (2005) apontou que até o final do século XIX a cidade tinha poucos livreiros, uma imprensa singela além de um alto índice de analfabetos. Com o crescimento da imprensa estrangeira e também paulista, surgiram outras soluções para amparar esse setor, como as de casas tipográficas e as pequenas indústrias de fabricação de papel. Desta, a primeira grande fábrica foi inaugurada em 1887, na região de Caieiras – hoje município localizado na região metropolitana de São Paulo. Como resultado desse processo, a autora apontou que principalmente o grupo de italianos que se estabeleceram na cidade "elevaram o nível intelectual e o crescimento da população leitora (MARCILIO, 2005, p. 115)", considerando que a maior parcela dos imigrantes eram letrados.

Na perspectiva de estruturação de centros urbanos, os sentidos e as influências de "traços culturais ou culturas" trouxeram novos contornos para a sociedade paulistana em relação as disputas políticas que envolveram a instituição do ensino primário. Os processos sociais envolveram preceitos liberais e positivistas

dispostos em discursos públicos e em políticas, que muito influenciaram o debate sobre a educação escolarizada, ou, naquele período, a denominada Instrução Pública. Ressalta-se que, sobre os discursos políticos e a instrução pública, Marcílio (2005) apontou que "(…) o apego a educação como elemento regenerador da sociedade é reflexo, mais uma vez, da transposição de ideias da Europa (p. 115)". No âmbito quase ensaístico do ideário presente no discurso republicano que versavam sobre a universalização do ensino primário, a educação era comumente relacionada à "liberdade de ensino e de consciência", ao "ensino livre" e a laicidade, tendo esses preceitos como balizadores de sua organização e de subsequentes reformas no ensino.

O uso do termo "regenerador da sociedade" pela autora torna-se fundamental para pensarmos as contradições que envolveram o emprego da educação popular como um norteador em uma sociedade marcada pela desigualdade social, na qual predominava (e ainda predomina) uma educação regida por preceitos aristocráticos e patrimonialista, que prevaleciam desde o período colonial e monárquico. Para Costa (1983), a partir do advento da República vêm à tona os desajustes dessa relação entre a educação elitista e as necessidades de uma sociedade urbanizada, moderna e capitalista:

> [...] através da contradição surgida no interior do próprio sistema escolar, representada pela coexistência de **dois padrões escolares conflitivos: um para atender as necessidades sócio-culturais de uma sociedade aristocrática e patrimonialista**, portanto de caráter seletivo e restrito às camadas dominantes, **o outro para atender às necessidades sócio-culturais, de uma sociedade empenhada em estruturar-se em moldes capitalistas**, portanto tendendo a estender-se a setores mais amplos da população (p. 34).

Houve uma dualidade presente no pensamento, discurso, nas ações e políticas públicas que ora versavam sobre a educação de todos e ora defendia a tradição erudita reservada a uma parcela da população. Ou seja, ressaltava-se a defesa de princípios como a universalização e gratuidade do ensino primário (disposta desde a Constituição Imperial de 1824), mas tais defesas pendiam entre dois vieses:

1) a supervalorização da erudição própria de "tradições estrangeiras", que compreendiam a defesa da formação geral ou enciclopédica;

2) a necessidade de maior acesso à escolarização primária (ler, escrever e contar) para a população iletrada – para suprir demandas do processo de modernização do país;

Assim, a definição de quem ou qual grupo social seria beneficiado por um processo de escolarização se complexificava, pois havia uma massa de analfabetos, poucas instituições, poucos professores e muito a ser construído, aliado a tal contexto intensifica-se divisões sociais marcadas por teorias raciais que justificavam a hierarquização de raças e divisões de classes sociais.

Para compreender aquele contexto, vale recuperar as análises datadas no período colonial e imperial sobre o legado de politicas educacionais promulgadas. Segundo Marcílio (2005) a Lei Geral do Ensino de 1827 estabeleceu diretrizes para a criação de escolas, principalmente as chamadas Escolas de Primeiras Letras, no intuito de "homogeneizar, unificar e hierarquizar em relação as iniciativas diversificadas que caracterizavam a fase anterior" (VILLELA, 2000 IN: MARCÍLIO, 2005). Além disso, na rica documentação analisada por José Ricardo Pires de Almeida (1989), disposta na obra *História da Instrução Pública no Brasil (1500 - 1889)*, também foram observados tais pressupostos durante a organização e a implementação das políticas educacionais na capital do Império. E, na reflexão desse autor, essas diretrizes tenderiam a ressoar para as demais organizações da instrução pública em outras províncias.

Além das estruturas, sobre o perfil de qual seria a população apta a frequentar as escolas, Almeida (1989) optou por denunciar "os perigos da miscigenação de pessoas" nas escolas inteiramente gratuitas, que "oferecem a um certo número de intrusos um pretexto para se eximir de um encargo (p. 94)". Assim, o autor elencou as experiências inglesa e francesa sobre gratuidade do ensino, considerada em ambos os países, houve um "engodo", porque, onerava o grupo dos "abastados" em detrimento ao grupo dos pobres e despossuídos, sob o risco da escola pública tornar-se uma "escola de indigentes". O entendimento do autor sobre as experiências estrangeiras citadas, remete a uma tendência presente no pensamento social, entre o final do século XIX e início do XX, que selecionou, combiou e recriou tanto o liberalismo quanto as teorias raciais, o que criou inusitados modelos teóricos sobre o contexto nacional (MORITZ, 1993).

Segundo Almeida (1989), nas tabelas relativas ao total da população de cada província e o total de crianças matriculadas nas escolas públicas e privadas, o índice de matrículas não alcançou 1% da população até as últimas décadas do século XIX (ALMEIDA, 1989). E do ponto de vista da história da educação brasileira, alguns autores elencam as contradições presentes em tentativas de estruturação da escolarização dessa massa de iletrados. Como Souza (1988) e Saviani (2004), por exemplo, localizam o surgimento de sofisticados mecanismos de seleção, cujo objetivo principal era, principalmente, a formação das elites.

Desse modo, dados sobre o índice de alfabetização revelam que as considerações de José Ricardo Pires de Almeida (1989) apenas reafirmam a necessidade de restringir as oportunidades e manter as desigualdades existentes desde os primórdios da instituição da Instrução Pública. Pois, se considerarmos apenas a Corte ou apenas a província de São Paulo, a escola já apresentava mecanismos de seleção instituídos que excluía pretos (libertos ou não), mestiços, moradores da área rural, mulheres, entre outros, resguardada algumas exceções. Ao mesmo tempo, os gastos públicos para manutenção da instrução pública tornavam-se pauta política. Essa estava localizada entre posições favoráveis que defendiam a necessária expansão da educação primária, em virtude da modernização da sociedade; e as posições contrárias baseadas no elevado gasto público com prognóstico de baixos resultados (ALMEIDA, 1989).

Diferentemente da composição de setores de serviços e instituições sociais presentes na capital da República, a Província de São Paulo possuía apenas algumas escolas primárias, sendo uma subvencionada, e pouquíssimas de instrução secundária até a transição republicana. No interior paulista, com base na Lei Provincial de 1874, o presidente da província autorizou “conceder subvenções às Sociedades que tivessem fundado escolas frequentadas por mais de 20 alunos (ALMEIDA, 1989, p. 148)”. Com a subvenção, foram fundadas as Sociedades fundadoras, como a do colégio “Culto à Ciência”, em Campinas, com a finalidade de criar e manter um colégio de instrução primária e secundária e o mesmo ocorreu em outras vilas como em Lorena, com a Sociedade Auxiliar de Instrução Popular em Mogi-Mirim e a Associação da Instrução Mogiana, entre outras.

Sobre o número mínimo de alunos, até 1881, a cidade de São Paulo contava com 53 escolas públicas, mas nem a metade estava funcionando por falta de

estudantes ou mestres. Como resultado do desleixo em relação a educação na cidade de São Paulo, até o início da República não havia prédios construídos especialmente para as escolas públicas. Então, a solução concentrou-se no aluguel de casas para o ensino das primeiras letras e, ao mesmo, tempo era utilizada como residência do mestre, que, em muitas vezes, custeava o aluguel do local (MARCÍLIO, 2005, p. 63 - 66).

Em âmbito local, entre as soluções políticas encontradas pelo governo do estado de São Paulo, frente às demandas fomentas pela urbanização estava a expansão da educação primária para a população iletrada. Para isso, houve investimento público designado para a construção de prédios, ou seja, havia a necessidade de infraestrutura para a oferta educacional e isso compreendia um lugar para ofertar educação primária. São Paulo tornou-se, no período citado, “o único Estado da Federação a manter, a expensas próprias, escolas de todos os níveis e tipos (COSTA, 1983, p. 126)”. E concentrou investimentos que chegou a destinar 22% do orçamento do Estado, os quais foram direcionados para o audacioso projeto de expansão da educação primária. Assim, diferentes modelos de escolas foram estruturadas com formas e nomenclaturas diversificadas, tais como:

- Grupos Escolares, Grupos Escolares Modelo
- Escolas Modelo (podendo ser anexadas às Escolas normais);
- Escolas isoladas e Escolas Isoladas-Modelo;
- Escolas noturnas para adultos;
- Escolas preliminares noturnas para crianças operárias, isoladas ou agrupadas;
- Escolas reunidas;
- Escolas ambulantes;
- Escolas profissionais primárias;
- Escolas dos centros agrícolas;

Posteriormente houve um tipo de padronização na nomenclatura onde as escolas isoladas (no meio rural ou regiões suburbanas) e os grupos escolares (centros urbanos) tornaram-se mais comuns nos documentos oficiais (COSTA, 1983). Quanto ao conteúdo, currículo, padrões reguladores e organização também se revelavam diversidades naquelas instituições escolares.

Durante a expansão estrutural foram desnudados diferentes motivos que justificavam os altos níveis de analfabetismo no país. Do ponto de vista das preocupações governamentais, a instrução pública na capital paulista correspondia, principalmente, a educação primária, e que compreendia no domínio de técnicas de leitura, escrita e resolver cálculos simples. Porém, os modelos adotados oscilavam entre os emanados da Capital da República e os modelos advindos de países estrangeiros.

Sobre o primeiro, em 1890, com a criação do Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, conduzido pelo ministro da defesa Benjamin Constant, houve significativas transformações na Escola Militar, que em pouco tempo concebeu uma Reforma que regulamentou todo o seu ensino, do primário ao superior. Além disso, foram criadas duas categorias de escolas públicas para o distrito federal, sendo uma para cada sexo: as Primárias, para atenderem alunos de 7 a 13 anos; e as Secundárias, para atenderem alunos de 14 a 18 anos (MARCÍLIO, 2005).

Essa reforma ressoou na caótica instrução pública paulista que, por sua vez, realizou sua primeira reforma educacional republicana em 1892. Assim, foi criada a primeira rede de ensino público, que instituiu os chamados jardim-de-infância e organizou o ensino em graus: primário, secundário, Escola Normal e superior. Com maior atenção a alfabetização e a Escola Normal, que ao secundário e superior, indicando os rumos das políticas educacionais daquele período histórico (COSTA, 1983).

Mesmo em um contexto de expansão econômica e uma série de necessidades advindas desse processo, as políticas educacionais mantiveram-se apartadas de um projeto de desenvolvimento da cidade e revelavam um descompasso entre a disposição legislativa (letra da lei) e a capacidade de execução dessas políticas. Frente ao alto índice de analfabetismo, a resposta política foi construir edifícios-escolares ou casas-escola na capital e no interior. Os grupos escolares foram criados a partir de 1894, nas cidades, impulsionadas pelo fator socioeconômico, que na análise de Souza (1998) alicerçava um projeto de educação popular “prometéico de civilização da nação brasileira (p. 27)”. Assim, foram construídos prédios públicos reunindo várias classes, onde diferentes professores ministravam aulas com métodos e conteúdos curriculares definidos (SAVIANI, 2004).

Houve tentativas rumo a diversificação de escolas, o que demonstra os intentos de criação de uma educação escolarizada que atendesse diferentes grupos de população iletrada. Por outro lado, para Saviani (2004), até 1920 a educação das massas populares ainda não era colocada na agenda política, sendo a Reforma Paulista, conduzida por Sampaio Dória, a primeira que propôs tornar obrigatórios os dois primeiros anos do primário, responsáveis pela alfabetização. O autor concluiu que esse projeto recebeu diversas críticas, resistências e não foi implementado. Esse quadro vem demonstrar e expor as dificuldades de pensar, organizar e instituir um projeto que vislumbrasse algum tipo de universalização inicial do ensino primário.

Outro mecanismo presente no período de expansão da educação primária era a instituição de parcerias entre o governo e o setor fabril e industrial. A exemplo disso, Costa (1983) analisou as parcerias criadas na administração de escolas primárias noturnas organizadas para trabalhadores[13]. Criando mais uma cisão, na qual a escola comum era regulada por normas rígidas, enquanto que a escola para os trabalhadores apresentava flexibilidades como o funcionamento noturno, localização em bairros operários, e, com regulação conforme normas administrativas advindas de fábricas ou indústrias, mesmo que construídas pelo governo estadual. E para complementar o conjunto de flexibilidades, os horários de funcionamento correpondiam aos turnos de trabalho, e o candidato necessitava apenas de uma declaração oral de interesse para efetuar a matrícula, não havendo sequer obrigatoriedade da apresentação de documentos. A autora analisou que o currículo desta, ao referir-se exclusivamente ao mundo do trabalho, revelou sua função moralizadora e "domesticadora dos interiores" da estrutura social, tornando-se mecanismo de estreito controle social e de inibição de mobilizações e atividades grevistas ocorridas no início do século XX.

Essa política educacional expansionista centrada no desenvolvimento de estrutura física teve respaldo indireto em legislações anteriores, na qual ficaram retratadas as disputas inerentes à construção de um projeto de sociedade em que os sentidos atribuídos à educação pública ocupariam um lugar secundário em relação

[13] Conforme a Lei 1.223, de 16 de dezembro de 2010, disponível em: https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1910/lei-1223-16.12.1910.html , acessado em 15/08/2017.

às necessidades do mundo do trabalho. Da transição republicana até o debate sobre uma nova constituinte, conforme o texto original da Carta Constitucional que vigorava (1891), no Art. 35, inciso 2º, incumbia-se ao Congresso “Animar, no paiz, o desenvolvimento das lettras, artes e sciencias, bem como a immigração, a agricultura, a industria e o commercio, sem privilegios que tolham a acção dos governos locaes”. Nota-se no excerto que houve uma única menção quanto ao incentivo público as primeiras competências relativas à leitura conjuntamente ao incentivo a imigração e ao trabalho. O texto trouxe, ainda, uma ressalva quanto à análise das possibilidades ou condições das esferas administrativas, e, em trabalho e imigração, essa regulação esteve vigente na organização da instrução pública até a década de 1930, quando as conjecturas políticas tiveram severas modificações.

Naquela abordagem, o mesmo artigo não permitiu revelar as diferenciações e desigualdades que persistiam entre modelos pedagógicos contraditórios. E embora a obra de Almeida (1989) esteja centrada na análise da instrução pública na capital do Império, vislumbrou estabelecer relações e inspirações com as outras províncias tendo em vista oferecer subsídios para conjecturar que, desde as primeiras legislações no Brasil colonial até 1930, a educação seguiu descentralizada. Assim, o governo federal isentava-se do dever de organizar uma educação popular em todo o território nacional, delegando aos estados tal responsabilidade (COSTA, 1983; MARCÍLIO, 2005). Por outro lado, disputas de idéias importadas povoavam o imaginário político e fomentaram a organização de escolas pelos nacionais e, principalmente, pelas comunidades imigrantes ou étnicas.

Havia espaço para o desenvolvimento paralelo de outras escolas, de outros projetos, outras funções e, assim, as escolas privadas e escolas estrangeiras surgiram com o intuito de responder as demandas internas de suas comunidades, tanto no estado de São Paulo como em outras regiões do país em processo de colonização. Frente a um contexto em lenta ou inexistente organização de um sistema educacional, ainda faltavam professores para atuar na zona rural, menos provida de recursos, além de ausência de materiais e escassas verbas de manutenção das escolas já construídas ou organizadas, conferindo ao contexto uma extrema fragilidade estrutural, administrativa e legal (COSTA, 1983; SOUZA, 1998).

Assim, apenas nas primeiras décadas do século XX estruturavam-se as escolas públicas no Brasil e, concomitantemente, se fortaleciam as escolas étnicas.

E diante de profundas lacunas naquela sociedade, Marcílio (2005) atribui tal organização, em especial, aos italianos, considerando que nos “primeiros anos do século XX, das 39 escolas particulares arroladas, nada menos do que 23 eram estrangeiras (p. 143)”, dentre as estrangeiras 19 eram italianas, onde foram priorizados modelos educacionais a fim de manter viva as culturas, língua e identidades das novas gerações.

Por outro lado, a presença maciça de estrangeiros mesmo naquele período também gerou conflito no campo educacional. Já no início do período republicano houve ofensivas às línguas estrangeiras e indiretamente aos seus modelos educacionais:

> Em **1896**, o governo do estado de São Paulo tornou **obrigatório o ensino de língua nacional numa clara ofensiva contra as escolas estrangeiras**. O ensino da língua, de acordo com a prescrição legal, deveria ser exercido por professor brasileiro e compreendia, além da leitura e noções de gramática portuguesa, exercício de ditado e composição, o que significava a direção de uma política de escolarização da língua portuguesa por meio de escrito com vistas a garantir a nacionalização do estrangeiro (SOUZA, 1998, p. 176).

Naquele contexto já havia sementes ideológicas que pautavam o caráter homogeneizador, instrumental e moralizante da língua, além de uma percepção de supostas “ameaças estrangeiras”, uma ameaça que no século XX foi concretizada em política nacional, disposta em Constituições e legislações infraconstitucionais. Essa política teve pouca aderência devido à fragilidade da estrutura administrativa e/ou ausência de um sistema, uma rede ou uma unidade de regulação que disseminasse e monitorasse tal política.

Em contrapartida, com referencia a modelos estrangeiros inspirando legisladores e o debate sobre educação escolarizada alia-se a tal contexto a organização das comunidades étnicas e suas respectivas heranças culturais, que serão tratadas posteriormente. Partimos, então, de uma diferenciação entre esses modelos: de um lado, os tradicionais europeus e, do outro modelo, o do progresso inerente ao “novo mundo”, caracterizado no exemplo norte-americano. Com olhares em diferentes direções do globo, do culto à estrutura e ao progresso dos países civilizados sobressai a necessidade de um norte para equacionar as variáveis surgidas dos intentos governamentais de expansão do ensino primário.

Sobre experiências estrangeiras no ensino primário, houve duas nações com frequentes referencias entre os intelectuais do século XIX: Estados Unidos e França. Sobre a primeira, destaca-se que na Constituição de 1890, a primeira denominação republicana para o país foi República dos Estados Unidos do Brazil, e naquele contexto frequentes referências à inciativa individual e ao poder do espírito associativo e inventivo tornavam-se comuns no culto ao progresso da nação norte-americana.

As políticas educacionais acompanharam essa tendência, por exemplo, a escolha de investimento público para a construção de escolas em zonas rurais e urbanas. Enquanto a presidência do estado de São Paulo implementava tal proposta no final da década de 1890, a preocupação com a construção de escolas, ainda influenciados pela arquitetura britânica, surgia nos Estados Unidos da América por volta de 1830. As escolas eram organizadas em salas grandes que comportavam até 250 alunos. O método mais comumumente utilizado era baseado no ensino mútuo e ganharam força propostas visando a construção de escolas de melhor qualidade e, com a participação dos professores, estabelecendo as primeiras relações entre a construção dos edifícios-escolares e as concepções educacionais que faziam melhor uso dos espaços (Souza, 1998). Tais concepções foram preponderantes para a diversificação do método e dos tipos de edifícios dedicados à educação escolarizada.

Uma década depois, Souza (1998) documentou a criação das instruções graduadas para orienta o ensino de língua inglesa, a divisão de salas e, posteriormente, o ensino simultâneo e o currículo uniforme implementados nas escolas norte-americanas. A organização de modelos escolares tal qual o conhecemos hoje já estava praticamente implementado nos EUA até o final do século XIX. Isso gerava encantamento na elite republicana brasileira, que desejava “copiar” tal e qual àquela experiência. Nas palavras de Almeida (1989), as ideias sobre as necessidades de um novo modelo educacional para enfrentar os desafios postos pela modernização no país certamente inspiravam-se no progresso tido como inerente aos norte-americanos:

> Os Estados Unidos são, neste aspecto, um exemplo notável. É desnecessário estendermo-nos longamente sobre os **frutos da educação norte-americana**. Basta ver os maravilhosos **progressos realizados por este**

> **povo americano** que não tem, para manter-se em equilíbrio, nem instituições seculares, nem tradições antigas, nem o prestígio de uma antiga aristocracia - porque aquela que tende a se formar deve sua origem ao talento e à fortuna e não à tutela de um governo burocrático. **A inteligência é, em geral, muito cultivada nos Estados Unidos**. É o traço característico que mais chama a atenção do estrangeiro que chega ao novo país. **A inteligência brilha na fisionomia das crianças que brincam nas ruas de Nova Iorque** (ALMEIDA, 1989, p. 196).

Nesse excerto torna-se irônico a inobservância do processo histórico que constituiu o sistema norte-americano, severamente influenciado pelo modelo inglês com os acréscimos das especificidades daquela sociedade. Dos modelos tomados como referência havia a inserção ou adaptação de partes, de práticas, de experiências. Como exemplo, Souza (1998) analisou algumas práticas pedagógicas norte-americanas adaptadas a realidade brasileira, como a implantação da Caligrafia. Para tal técnica, tornou-se necessária a importação de materiais para serem trabalhados apenas nas escolas-modelo, o que também denota a incapacidade de expansão dessa prática para as outras escolas aliada ao experimentalismo de técnicas pedagógicas que pouco respondiam ao objetivo principal proposto pela expansão paulista: a educação popular.

Instituições modelos foram criadas, em 1876, para enfatizar a "formação prática com base para a aprendizagem dos métodos modernos de ensino" e para serem "o coração do estado (SOUZA, 1998, p. 40)", como afirmou o médico e educador Antonio Caetano de Campos. Convocado, em 1890, pelo presidente do estado de São Paulo, Prudente de Morais, para organizar o ensino publico, foi um entusiasta da obra de John Dewey e pensava a escola-modelo como um *locus* de vanguarda para a experimentação de métodos pedagógicos inovadores. Assim, para assegurar tal proposta, contratou duas professoras brasileiras com formação nos EUA para dirigir duas escolas-modelo e assegurar a implantação de métodos pedagógicos alinhados como os implementados naquela nação.

Dos modelos norte-americano e inglês, Souza (1998) localizou as produções que influenciaram a transição do ensino individualizado para o ensino em grupos. A partir de 1860, o termo *classe* tornara-se o mesmo que *ensino simultâneo*, assim, já no final do século XIX, a divisão em classes regidas por um professor tornava-se "unidade organizativa dominante no ensino primário (p. 34)".

Outra frequente referência faz-se ao modelo francês, em específico, às concepções de Cordorcet sobre a organização da Instrução Pública na França e sua adaptação parcial na história da educação brasileira no século XIX. Assim, conceitos como instrução pública, universalidade e gratuidade, entre outros, foram formulados a partir do final do século XVIII com a finalidade de criar condições para a consolidação da sociedade burguesa e seu respectivo projeto pedagógico que compreendia os anos iniciais até ao ensino superior (BOTO, 1996; 2003; CONDORCET, 2008; SAVIANI, 2008). Nessa perspectiva, a instrução pública, sob responsabilidade do estado, teria a função de diminuir as diferenças entre os homens e mostrar caminhos para a racionalidade, para a independência da razão (CONDORCET, 2008).

Para Saviani (2008), o primeiro projeto para a instrução pública apresentado por Martim Francisco Ribeiro d´Andrada Machado, em 1823, tornou-se cópia de "Cinco memórias sobre a instrução pública", de Condorcet. Tal constatação demonstra o conhecimento de legisladores, desde o Brasil império sobre as transformações sociais e políticas que conceberam projetos, em alguns países europeus, rumo a instituição dos direitos fundamentais. No entanto, a simpatia aos princípios liberais não assegurou um arranjo político necessário e capaz de enfrentar as desigualdades estruturais que se formaram ao longo da colonização e monarquia no Brasil. Visto que no ano seguinte, a Constituição de 1824 dispôs sobre a matrícula gratuita em escolas de primeiras letras para todos os cidadãos, mas não abarcava a população escravizada, o que se reverberou nas posteriores legislações imperiais proibitivas a frequência escolar de negros escravizados ou mesmo na condição de liberto (BARROS, 2005). Essa divisão inviabilizava a adoção de princípios como a igualdade e a universalidade, entre outros, na instrução pública brasileira desde a sua concepção, tornando-se entraves nos períodos subsequentes.

Diferentemente da precariedade e incipiência institucional em comparação ao contexto brasileiro, na França, já no início do século XIX, foi instituído o ensino mútuo. Posteriormente foi implementada a experiência de classes, nas quais a organização e divisões apresentavam diferentes problemáticas no final do século XIX. Com base na obra do pedagogo e historiador francês Pierre Giolitto, em *Histoire de l´ enseignement primaire au XIX siècle: l´organization pédagogique*, Souza (1998) elencou o resumo das três principais problemáticas vivenciadas no contexto francês, sendo:

> a) de ordem teórica, referia-se aos critérios de agrupamento das crianças, bem como ao número de divisões; b) de ordem psicológica, tratava-se de saber como mudar a mentalidade dos professores acostumados ao modo individual; c) de caráter técnico, dizia respeito ao modo de organizar o plano pedagógico, isto é, os programas de ensino (p. 34).

Ao considerar o primeiro item, Souza (1998) elencou o percurso das experiências grupais até a sociedade francesa alcançar o entendimento de que os agrupamentos teriam como critério a homogeneidade dos alunos e a divisão de programas de ensino. Com a homogeneidade e as divisões uniformes e rigorosas surgidas, a partir de então foi "estabelecida a correlação entre série escolar e idade do aluno". Essa divisão supunha um "favorecimento dos melhores em detrimento dos mais fracos"; o que foi preponderante para obter "a noção de repetência, que viria a se constituir em um dos maiores problemas do ensino primário de todos os tempos (p. 35)". Quanto os outros itens, dizem respeito tanto a participação quanto à função do professor nesse novo modelo pedagógico e, posteriormente, a administração desses espaços, o que em ambos os casos indicam possibilidades e limites de implementação de novos modelos em sociedades onde já havia modelos educacionais estruturados.

Em ambos os modelos citados, percebe-se uma distancia de quase um século de implementação de políticas educacionais que efetivaram um sistema de educação ainda no século XIX. No Brasil, desde as últimas décadas do império até o início do período republicano, havia membros da elite, intelectuais e alguns professores que se organizaram na República dos Estados Unidos do Brazil em torno de discussões sobre a educação popular. Esses reuniam temas relevantes como: "renovação do ensino primário, obrigatoriedade escolar, financiamento da instrução pública, entre outros (SOUZA, 1998, p. 38)". Por outro lado, as formas e reformas educacionais instituídas pelo governo estadual resguardavam valores sociais muito autoritários e não havia discussão pública sobre a implementação de projetos, políticas ou reformas educacionais nem mesmo com os professores.

Com experiências autoritárias e reformas ensaísticas torna-se evidente que:

> A inexperiência, o despreparo, a falta de quadros e de recursos eram forças poderosas que não permitiam que os idealistas pioneiros da revolução da es-

> cola fossem mais longe. Muitas das reformas foram restritas, pontuais, sem plano global, sem visão de conjunto, de recursos para sua execução e sofrendo de falta de realismo (MARCÍLIO, 2005, p. 129).

Nesse emaranhado de propostas, estruturas e legislações, em geral, irreais diante dos desafios postos por aquele contexto, vale ressaltar que durante a expansão educacional paulista houve a escolha por reformas que privilegiaram centros urbanos em detrimento das outras regiões. Considerando que a população do estado habitava, em sua maioria, a zona rural, Souza (1998) analisou que:

> As consequências desses privilégios do urbano na **política educacional revelam um projeto de cidadania excludente em vários níveis**. Ao relegar a **população rural, a grande maioria da população foi marginalizada**. E, mesmo nas cidades, nem sempre o grupo escolar podia atender a todos os pedidos de matrícula. Por isso, saber quem estava dentro e fora dessas escolas demonstra outra face dessa exclusão (p. 92).

De acordo com os apontamentos da autora, a existência de diferenças e desigualdades foram desconsideradas pelas políticas educacionais durante a expansão paulista. E ao observar o sentido instrumental dessas políticas, Souza (1998) relacionou a política de expansão escolar no estado de São Paulo à rota do café, composta por ferrovias, responsável pela mobilidade interna e da imigração, portanto, impulsionada pelo desenvolvimento econômico. Entretanto, a escola paulista mesmo sendo influenciada e financiada pelas transformações econômicas, as instituições escolares pouco avançaram rumo à organização de um necessário sistema ou rede educacional naquele período (SAVIANI, 2008).

Não obstante, torna-se necessário admitir outros elementos na análise daquele período. Na história da educação paulista, para Dermartini (2004) dos contextos políticos e sociais peculiaridades emergem e devem ser consideradas nos comparativos como outras regiões do país e explicou:

> [...] O que queremos destacar aqui é que, **ao refletirmos sobre educação**, somos muitas vezes tentados a homogeneizar ou simplificar as leituras com relação a determinados períodos e a determinados contextos, quando, em realidade, **as situações se apresentaram como extremamente complexas, exigindo de nossa parte investigações detalhadas e problematizadoras**. Assim, por exemplo, tendemos a pensar nas políticas educacionais que permearam **a educação paulista** a partir das propostas emanadas do poder público federal, ou estadual, da sociedade local, sem levar **em conta**

> **o sistema e as propostas educacionais que para cá vieram e atuaram a partir dos grupos imigrantes e das sociedades de origem** (p. 219).

Segundo a autora, houve a complexificação na análise que envolve o Estado de São Paulo imposta pelos grandes fluxos imigratórios para a capital paulista. Sob o prisma ao processo de urbanização e a chegada de "novas ideias pedagógicas" de diferentes países, Marcílio (2005) conclui que a história educacional é antes de tudo uma história repleta de tentativas de "transplantação de ideias" oriundas de experiências educacionais europeias ou norte-americanas. Assim, houve seleções e usos de experiências estrangeiras sobre a educação escolarizada com a finalidade de construir projetos educacionais a serem implementados no seio da sociedade paulista. Contudo, essas e ideias e projetos, em certo sentido, alcançavam um caráter apenas simbólico, considerando que a concretude das necessidades e das estruturas existentes estavam muito distantes das realidades daquelas nações e suas tradições educacionais. Esses apontamentos explicitam que tais projetos políticos para a educação no Estado de São Paulo, descontextualizados das conjunturas sociais vivenciadas naqueles países ou mesmo no continente europeu, pouco visavam a construção de experiências pedagógicas segundo as necessidades locais e populacionais.

Além dessa lacuna ou fragilidades na implementação de projetos educacionais locais, ao observarmos as tendências emanadas da capital republicana, o legado destas para as políticas educacionai explicita a desregulação, descentralização e ausência de intervenção de projetos e propostas em nível nacional. Essas tendências, posteriormente, foram transformadas no período que corresponde a Era Vargas, que começou por gerir políticas para regular, centralizar e incentivar um projeto único educacional para todo o país.

Nesse sentido, conforme Saviani (2004) uma das primeiras ações daquele governo foi a criação do Ministério da Educação e da Saúde Pública, e depois do Conselho Nacional de Educação, o INEP, que, entre outras ações, criaram instituições para implementar o projeto de nação. Um projeto político com o intuito de centralizar a educação e demonstrou o rompimento com os modelos de gestão da instrução pública herdados do período colonial, nele a educação passa a ter o "lugar de ordenação", tal como idealizava Getúlio Vargas (FREITAS & BICCAS, 2009).

Durante a década de 1930 havia dois projetos educacionais principais em disputa e outros que Saviani (2008) categorizou como “ideias pedagógicas não-hegemônicas”, como os anarquistas e socialistas. Nesse caso, citaremos os dois principais a fim de pensarmos suas influencias nos projetos educacionais que se tornaram hegemônicos no período varguista:

1) Da Escola Nova ou dos liberais escolanovistas, vislumbrava a Educação para as classes menos favorecidas, a responsabilização do Estado pela escolarização, os princípios da gratuidade, obrigatoriedade e laicidade, junto a outros que pretendiam renovar a escola tradicional;

2) Dos conservadores ou antirreformistas, que defendiam o ensino privado ou a liberdade de ensino junto a oficialização do ensino religioso católico.

A dinâmica de organização dos níveis de escolarização não foi da base para os níveis superiores, conforme os registros e análises históricas citados. Assim, mesmo com uma massa de analfabetos e um ensino secundário quase inexistente, a partir de 1931, uma das principais ações do Ministério da Educação e Saúde, com o escolanovista Francisco Campos, foi o início de uma série de Reformas para organizar o ensino superior, secundário e comercial (MARCÍLIO, 2005).

Entre a efervescência ideológica da Revolução de 1930 e a crise em âmbito mundial pela queda da bolsa de Nova York em 1929, em São Paulo, um grupo de intelectuais viajou para a Europa (França, Itália e Alemanha), a fim de dar início ao projeto de uma Universidade. Com essa realidade, nasce, assim, o projeto da Universidade de São Paulo, a partir da nova faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, que iniciou suas atividades apenas em 1934. Este também foi o ano da promulgação da Carta Constitucional, em que a educação passou a responder a um equilíbrio de forças entre conservadores e escolanovistas (SAVIANI, 2008). Apesar das críticas, Marcílio (2005) considerou que as conquistas quanto à prescrição de gratuidade, responsabilização da União por elaborar uma política nacional nessa matéria, a proclamação do direito de todos no ensino primário, entre outras, a Carta atribuiu um *status* progressista. Por outro lado, advertiu que pela primeira vez na história da república tornou-se facultativo o ensino religioso.

Todos os arranjos coletivos duraram pouco. Sob o pretexto de combater o comunismo e manter a segurança nacional foi instaurada a ditadura Vargas em 1937 e promulgou-se uma nova Carta Constitucional. Para tal, empregou-se o termo “Po-

laca", cujo sentido denota o rompimento com os fundamentos que dispunham sobre as conquistas dispostas na Constituição Federal. de 1934. Assim, novamente "vencia a mentalidade conservadora" (MARCÍLIO, 2005, p. 146 - 147).

Na educação escolarizada também se iniciou um novo ciclo. Em decorrência do processo de "nacionalização do ensino" iniciado entre 1934 e 1935, o Governo Vargas fechou todas as escolas estrangeiras e intensificou ações e legislações para restringir e proibir a presença "estrangeira" ou "alienígena" na educação. Para o Governo, a escola passou a assumir seu caráter político e instrumental no processo de assimilação e adaptação dos filhos de imigrantes ao meio nacional, através do "uso da língua nacional, pelo cultivo da história do Brasil, pela incorporação em associações de caráter patriótico e por todos os meios que possam contribuir para a formação de uma consciência comum (DIÉGUES, 1964, p. 84)".

Sem a presunção de aclarar todo os processos, legislações e idéias que empreenderam os 40 anos de transição republicana no que tange a instrução pública, ao analisarmos a expansão da educação paulista entende-se que houve um projeto implementado e que explicitou experiências esparsas, sem uma unidade de sentidos mesmo na capital, que não se reverteram em uma política educacional local e tão pouco fundamentaram políticas educacionais nacionais no período posterior. Se considerarmos as desigualdades postas, a descentralização e a incipiência de projetos educacionais que incidissem na construção de um sistema, tais elementos conjugados já revelam a ausência de rumos e de propostas educacionais que correspondam às transformações socioeconômicas pungentes naquele período histórico.

Contraditoriamente, as experiências políticas, comunitárias e étnicas ocorridas concomitantemente a expansão paulista e trouxeram significativas contribuições, destacaremos algumas a seguir.

1.3. Trabalho urbano e o caráter educativo da imigração: modelos educacionais paralelos

Na obra "Trabalho Urbano e Conflito Social" o historiador Boris Fausto (1977), ao analisar as condições de trabalho urbano em empresas maiores, afirmou que nas primeiras três décadas do século XX, as condições de trabalho urbano no

Brasil corresponderam “ao modelo de acumulação da primeira fase do capitalismo industrial (p. 105)”. Contexto que antecedeu a legislação trabalhista no Brasil, o qual recaiu sobre o trabalhador a forma absoluta de extração do excedente produzido, bem como, níveis insalubres de exploração da força de trabalho como torturas, mutilações durante o trabalho, violências de diferentes ordens, espancamento de crianças, exploração sexual de mulheres, entre outros.

Entre os poucos estudos que se dedicaram a abordar a atuação de mulheres e crianças nas lutas operárias de São Paulo, Alvin (2000) recuperou registros que identificaram tal protagonismo em mobilização e greves. As reivindicações refletiam as desigualdades existentes e o referencial de trabalho e direitos trazidos pelas imigrantes, que, naquele contexto sintetizavam-se em: “diminuição da jornada de trabalho para oito horas, fim das multas, regulamentação do trabalho feminino e infantil, repouso semanal, pagamento de salários em dia, entre outras (p. 405)”. Esse movimento somou forças às reivindicações operárias que confrontavam as péssimas condições de trabalho, terminando por contribuir para a formação do Comitê de Defesa Proletária que também reivindicava a baixa nos preços de alimentos e redução de 50% dos aluguéis. Tal Comitê formou-se e dinamizou-se no meio urbano, embora no meio rural a divisão da força de trabalho também incluía mulheres e crianças.

Para responder a demanda por força de trabalho para os cafezais paulistas e para um processo de colonização (Rio Grande do Sul, Santa Catarina e Paraná), a migração familiar e subvencionada foi instituída, a princípio, para direcionar tais fluxos para a zona rural. Logo, havia diferentes valores para a exploração da força de trabalho dos componentes das famílias, por exemplo, entre mulheres e crianças, os valores pagos pela força de trabalho de crianças representavam cerca de um terço do que recebiam os adultos homens nas fazendas (ALVIN, 2000, p. 399). Com base no Censo de 1920, Alvin (2000) acrescentou que “mulheres e crianças recebiam salários abaixo dos níveis de subsistência (p. 405)”, o que dificultava a vida independentemente do local de moradia. Contudo, mulheres e crianças eram consideradas inferiores em capacidade produtiva quando comparadas aos homens, o que favorecia os proprietários fazendeiros que tinham um excedente de força de trabalho a baixo custo. No entanto, entre os autores pesquisados não há menção a mobilizações no meio rural, tal qual ocorriam na cidade e organizadas também por mulheres trabalhadoras.

Naquele período a maioria da população residia no meio rural, no entanto, ao examinar a rota dos fluxos de famílias imigrantes, Graham & Merrick (1981) acrescentaram que mesmo com a subvenção associada exclusivamente ao setor agrícola, houve uma significativa migração não-subvencionada no período de 1905 - 1914 para a cidade, o que "reflete a demanda crescente de trabalho não-agrícola na economia paulista (p. 125)". Além disso, devido aos maus tratos quanto à alimentação, moradia, violência em relação às mulheres, entre outras heranças da relação escravista, Alvim (2000) ressaltou que houve várias fugas das fazendas em direção a São Paulo, bem como re-emigração e retorno para o país de origem; esta porém, mais rara.

Além disso, as políticas imigrantista apresentavam traços higienistas e a partir da desintegração do regime escravagista, a atração para a formação da cidade também priorizava origem, cor e etnia (ALVIM, 2000). Visto que com o café impulsionando a elaboração de centros para comercialização, surgiram e criavam-se necessidades de outros produtos e serviços e, então, novos trabalhos e profissões foram ocupadas e também criadas principalmente por imigrantes, considerando que o trabalhador nacional "ainda estava marcado dos sinais do chicote e da senzala (DIÉGUES, 1964, p. 131)". O que, ao constituiram diferenças na distribuição da força de trabalho, onde os melhores postos eram ocupados por imigrantes em São Paulo. O movimento operário ergueu-se sob relações conflituosas entre nacionais e imigrantes, sendo esse último a eminente "ameaça" criada no mercado de trabalho. Isso contribuiu para a organização de movimentos anti-imigrantistas, e transformeou-se em uma tendência que se consolidou em pautas políticas propostas por trabalhadores urbanos e nacionais.

Sobre a composição do mercado de trabalho, de acordo com os dados do recenseamento de 1890, o historiador Ramatis Jacinto (2006) organizou os grupos sociais presentes no mercado de trabalho na capital e apontou a criação de uma "hierarquização cromática". Essa hierarquização, aliada às condições socioeconômicas, representava as ocupações de postos de trabalho em quatro grupos: os senhores; os estrangeiros livres, os escravizados e os trabalhadores livres nacionais – esse formado por brancos, caboclos, pardos e pretos. Nesse sentido, o nível de escolaridade ou qualificação profissional, origem social e cor/etnia justificaram tal tendência:

> As **ocupações em nível superior**, com maior poder aquisitivo e valorizadas socialmente, **eram privilégios de homens brancos**, brasileiros e livres. **Funções operárias**, inclusive aquelas que exigiam certa qualificação, mas sem valor social e de baixa remuneração, **eram ocupadas por homens e mulheres, escravos ou livres brasileiros. Os estrangeiros, homens ou mulheres estavam presentes tanto em profissões de elite, em maioria, como nas operárias** (p. 40).

As justificativas e discursos em torno do trabalhador nacional e estrangeiro são analisados por Jacinto (2006) que, ao referir-se ao historiador indígena Carlos José Ferreira do Santos e sua obra "Nem tudo era italiano: São Paulo e pobreza (1890-1915)", empregou o termo "elemento estrangeiro" para explicitar as estatísticas governamentais que carregavam um discurso elogioso ao estrangeiro em detrimento do trabalhador nacional. Assim, "setores mais dinâmicos e modernos da economia também se prefere empregar estrangeiros (p.88)", o que também contribuiu para relegar os nacionais à agricultura familiar, economia informal, prestação de serviços e à pequenos comércios.

Sobre a vinculação entre postos de trabalho e profissionalização, Do ponto de vista das referências educacionais que aqui chegavam, Diégues (1964) ressaltou que havia uma relação intrínseca entre a educação e a ascensão social daqueles grupos. Comparando o nível educacional entre imigrantes e nacionais, pois havia alta porcentagem[14] de imigrantes alfabetizados. Em especial, o autor citou que entre os alemães e húngaros as taxas de alfabetizados correspondiam a 100% do total e depois os ingleses, norte-americanos e hispano-americanos entre 90 a 100%; japoneses, indianos, romenos, sérvios e gregos entre 80 e 90% e italianos e austríacos entre 60 a 70% (p. 87)[15].

---

[14] O autor baseou-se nos registros dispostos em AZEVEDO, Salvio de Almeida. "Imigração e colonização no estado de São Paulo", Revista do Arquivo Municipal. São Paulo, ano IV, vol. LXXV, 1941, p. 105-157.

[15] Embora a Alemanha e Itália, quando comparados a outros países europeus, tivessem processos de industrialização tardia, a medida que esse processo se configurava "foi liberando um excedente populacional de mão-de-obra" que tais países não poderiam absorver. Ou seja, na transição do sistema de produção feudal para o início da produção em moldes capitalistas, houve a concentração da terra nas mãos de poucos agricultores, a expulsão de pequenos proprietários do campo através de endividamentos e altas taxas de impostos sobre a terra, o que transferiu os "pequenos plantadores" para a indústria produzindo um excedente de mão de obra que não era assimilado pela dinâmica urbana industrial (ALVIN, 2000, p. 385). Quanto aos demais fluxos, é preciso considerar que em suas origens estavam as "grandes potências", que compunham o jogo internacional no século XIX, tais como: Grã-Bretanha, Áustria-Hungria, Prússia (que após 1871 tornou-se Alemanha), depois Itália unificada, EUA e Japão (HOBSBAWM, 2010). Nesta perspectiva o novo mundo, desde o principio, foi contaminado

Sobre a escolarização e a profissionalização dos imigrantes, no Anuário Paulistano de 1910-1911 Diégues (1964) recuperou o registro de médicos italianos que anunciavam sua autorização, emitida pelo governo brasileiro para o exercício da profissão. No caso das mulheres, documentou a presença de parteiras italianas e outras profissões com formação em faculdades estrangeiras e no Brasil. Desses registros, ressaltamos que imigrantes com formação profissional e titulação também chegaram com esses fluxos junto a outras profissões como: alfaiates, garçons, serralheiros, marceneiros, entre outras.

Mesmo sob a égide da diferença entre ocupações e lugares destinados à nacionais e à imigrantes, a organização da cidade de São Paulo, do trabalho, do mercado e do sistema de produção passa pela compreensão de que a migração interna para o contexto urbano e a imigração tornaram-se fundamentais para a composição populacional da capital. Com essa composição diversificada, foram constituídos conflitos oriundos de relações marcadas por desigualdades educacionais, econômicas, políticas e raciais. Sendo que assim, na construção do urbano formavam-se quadros de estratificação social também entre os imigrantes, constituindo uma "nova burguesia" que ocupou o comércio, antes ocupado apenas por portugueses, e posteriormente também ocupou a indústria (CANO, 2011, p. 132 - 133). Quanto aos serviços "braçais", em geral, foram ocupados por espanhóis e portugueses, principalmente no Porto de Santos (FAUSTO, 1977).

A estratificação social entre os imigrantes, para Graham & Merrick (1981), expôs um aumento cíclico no processo imigratório, estabeleceu períodos de concentração e localizou a principal presença de imigrantes: os italianos. Tal fluxo apresentou a seguinte disposição: 1) entre 1890 - 1899; 2) entre 1910 - 1914; e 3) entre 1925 - 1929, sendo a primeira fase com a maior proporção de imigrantes italianos (50 a 70%), e, nos demais períodos, com sucessivas quedas até estabilizar em cerca de 40%, que se manteve até 1930 devido ao fim da política de subvenção.

Por diferentes motivações, na concentração de imigrantes no meio urbano houve uma presença massiça de italianos no setor industrial. Visto que na concentração industrial, a produção em São Paulo estava em primeiro lugar em compara-

---

pelo velho mundo pois os grupos que para cá vieram buscavam o que lá não conseguiram alcançar. Eles queriam riqueza, terra, trabalho e fazer fortuna. A escola tornou-se um exemplo desse espelhamento.

ção ao Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro, principais centros de industrias. Sendo assim, também se organizava o movimento patronal urbano, em que imigrantes italianos compunham majoritariamente em ambas organizações (patrões e operários).

Vindos de diferentes regiões da Itália, os denominados italianos não se reconheciam como tal, mas sim como vênetos, calabreses, sicilianos, entre outros, o que favoreceu tanto a organização de “movimentos solidariedade” mantidos pelo patronado, quanto a rupturas dentro do próprio movimento operário. Tais trabalhadores atuaram massivamente nos ramos de atividades fabril e industrial, comercial, entre outros, mas considerando a população total de estrangeiros nesses seguimentos torna-se evidente que havia a presença majoritária de imigrantes em todos esses ramos de atividades, com exceção de setores estratégicos como a Administração pública, onde a relação foi cerca de 13,5% de estrangeiros para 86,5 % de nacionais (FAUSTO, 1977).

Mesmo com subdivisões na distribuição da força de trabalho entre os imigrantes e, ainda, conforme sua origem, Boris Fausto (1977) apontou que diante de condições de trabalho insalubres surgiram movimentos organizados por trabalhadores no meio urbano, nesse caso, concentrados nos setores estruturais da economia como os secundários e de serviços. À exemplo da organização dos trabalhadores anarquistas, além da crítica ao aparelho ideológico estatal (mais caracterizado como feudal), elencaram ataques a educação escolarizada e a Igreja. Em contrapartida, visavam dois objetivos: 1) “oferecer outro modelo educativo, que contrariasse à formação ministrada pelo sistema dominante (religioso)”; e 2) “desenvolver uma instrução racional, científica e laica, ainda que não houvesse entre as duas linhas uma rígida separação entre fronteiras (p. 81)”.

Sobre esse modelo educacional em paralelo ao público e privado da época, havia projetos anarquistas que abrangia desde a escolarização inicial (escolas noturnas) até mesmo ao seleto Ensino Superior, como a Universidade Popular de Ensino Livre, primeira do gênero na América Latina, criada em março de 1904 e fechada pelo Estado em outubro do mesmo ano. Duas escolas foram organizadas em São Paulo pretendendo tornarem-se núcleo de ensino profissional e educação libertária, ambas fechadas apenas em 1918 como medida governamental repressora aos movimentos anarquistas (FAUSTO, 1977).

Espaços para trabalho e atuação política, fortaleciam-se em diferentes formas de produção cultural, também impulsionadas pela dinâmica econômica. Cano (2011) ao analisar esses processos culturais localizou que:

> […] embora o Rio de Janeiro ainda permanecesse como 'capital cultural' do país, o que se nota é que, à medida que aumentava o desenvolvimento das forças produtivas na economia paulista, os fatos e as **transformações sociais surgiam com maior evidência na futura metrópole paulista** (p. 216)".

Visto que sob diferentes referenciais, criava-se um grande número de instituições privadas, associações destinadas para o ensino de línguas, música, pintura e literatura, além de espaços de formação política, como as "escolas livres" localizadas nos sindicatos; e os "teatros libertários". Para Cano (2011), mesmo com cunho assistencialista, tais instituições foram fundamentais para a organização dos trabalhadores, o que desencadeou um grande número de greves de 1906 a 1919 em São Paulo.

As relações entre os movimentos operários e formas de educação paralela são tratadas em *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, na qual Saviani (2008) examinou as correntes pedagógicas que tiveram maior propensão de vencer as disputas localizadas no campo educativo. Os outros projetos, propostas e correntes pedagógicas oriundas de grupos sociais não dominantes, Saviani (2008) caracterizou-os como não-hegemônicos, mas considerou que suas referencias ou tais *ideias* foram cunhadas, principalmente, entre os movimentos operários e foram "elaboradas a partir da perspectiva dos trabalhadores (p. 181)".

Conforme a origem dos trabalhadores e de modo cronológico, Saviani (2008) tratou brevemente dessas correntes, as organizou de acordo com os movimentos socialistas, anarquistas, comunistas e ressaltou que "essas ideias eram provenientes do movimento operário europeu, tendo por matriz teórica autores como Saint Simon, Fouriet, Owen e Proudhon (p. 182)". A principal contribuição do autor para o campo educativo, naquele período, foi a menção a formação de Ligas, Partidos e Sindicatos operários e as formas de difusão dos ideais libertários no Brasil por correntes anarquistas e anarcossindicalistas.

Sobre a transformação de espaços para o trabalho em espaços para a educação, a organização de novos movimentos de trabalhadores, como o movimen-

to trabalhista socialista, era “tanto na teoria, como na prática tão apaixonadamente comprometido com os valores da razão, ciência, progresso, educação e liberdade individual quanto qualquer outro (HOBSBAWM, 2010, p. 114)”.O que demonstra que os valores, as heranças culturais e educacionais estavam imbricadas naqueles fluxos migratórios e, de certo modo, inspiraram as reivindicações por direitos civis e sociais naquele período.

Assim, as ideias pedagógicas estrangeiras, juntamente à centralização agrícola, comercial e industrial em São Paulo, que eram permeadas por imigrantes, oferecem-nos subsídios teóricos para refletir sobre as influências desses fluxos no campo educacional. Em meio aos processos sociais que envolveram o estabelecimento dos imigrantes em São Paulo, o trabalho e a educação se constituíram em campos complementares nas instituições políticas organizadas naquele período. Sendo a industrialização um dos principais gêneros de trabalho e, concomitantemente, criavam-se outros espaços de formação dentro do movimento operário, dentro das associações formadas pela burguesia industrial paulistana, ambas composta por imigrantes e seus descendentes (FAUSTO, 1991; CANO, 2011).

Segundo Cano (2011) as instituições educacionais criadas em paralelo ofereciam cursos de formação em espaços e tempos que consideraram as longas jornadas de trabalho, ou seja, em cursos noturnos[16] e nos finais de semana. Os arranjos e a organização desses movimentos despertavam um outro sentido e/ou propósito à educação, que extrapolava o processo de escolarização, pois reconhecia nessa um processo social e político vivenciado por comunidades étnicas[17], considerando suas origens e as necessidades locais.

Sobre modelos direcionados às crianças, a educação escolarizada das novas gerações no Brasil tornava-se pauta (ou desafio) para as comunidades étnicas, assim como, a assimilação tornou-se pauta para os educadores paulistas a partir da primeira década do século XX. Concomitantemente a preservação da língua pátria e a difusão dos demais conhecimentos para as novas gerações que impulsio-

[16] Em Marcílio (2005) há o histórico dos cursos noturnos que surgiram ainda no Brasil Império e pela iniciativa particular a fim de atender crianças e demais trabalhadores analfabetos. Direcionado aos órfãos, filhos de trabalhadores, ex-escravos e demais “desvalidos”, a fim de evitar a “desocupação” ou vadiagem, a educação profissionalizante passa a ser estimulada como um valor para inserir a nação na civilidade e incutir os valores do nacionalismo, ou amor à pátria evitando a criação de uma “classe perigosa”.

[17] A temática será melhor abordada no item 1.3

navam a organização de escolas étnicas, a exemplo das escolas bilíngues, criadas e geridas por imigrantes, tornaram-se alvo de críticas de influentes personagens políticos como Sampaio Dória e a Liga Nacionalista Paulista[18], que começaram a referir-se a "presença do estrangeiro como ameaça à existência da comunidade nacional (FAUSTO, 1991, p. 16)".

Como proposta Sampaio Doria passou a defender a alfabetização do estrangeiro como forma de assimilá-lo e advertiu "ou o Brasil manterá o cetro dos seus destinos, desenvolvendo a cultura de seus filhos, ou será, dentro de algumas gerações, absorvidos pelo estrangeiro, que para ele aflui (LIMONGI, 1923 IN. FAUSTO, 1991, p. 17)". Diferente da "liberdade" na organização educacional apregoada nos anos anteriores, a escola tutelada começou a ser configurada como instrumento e espaço de construção ideológica estatal.

As inferências e denúncias expressas por Sampaio Dória e pela Liga apresentavam concretude a medida que, dada as possibilidades em São Paulo, já as primeiras e segundas gerações, os imigrantes podiam competir com a elite nacional por acesso a terra e por todas as outras oportunidades oferecidas naquele período. Assim, havia já nas gerações de imigrantes seguintes profissionais liberais como médicos, advogados, engenheiros e professores que se juntaram a com outros recém-chegados as mesmas ou outras formações.

Nas análises de Wilson Cano (2011) quanto a expansão diversificada das atividades econômicas que marcaram as três primeiras décadas do século XX, já no Censo de 1920 havia indícios de que a massa econômica movimentada pela indústria, comércio e bancos seria quase equivalente a produção e exportação cafeeira (p. 230). E, com a crise de 1929, a defesa de uma economia capitalista já fortalecida também respondia a uma diversificação das estruturas econômicas e de poder político que não correspondia apenas a monocultura do café e a oligarquia remanescente. Portanto, a partir dos anos posteriores a primeira grande guerra mundial, Cano (2011) analisou tal período como uma transição para um país moderno. Mesmo com

[18] Trata-se de um movimento político, organizado por intelectuais em São Paulo e no Rio de Janeiro, como Olavo Bilac e estudantes. Foi fundada em dezembro de 1916, tendo como principais bandeiras de luta a defesa nacional, o serviço militar obrigatório, a educação primária e profissional, a educação cívica patriótica, o escotismo e o voto secreto e obrigatório. Foi fechada em 1924.

os conflitos relativos às greves, as crises com o preço do café e a depressão econômica de 1929, o período:

> [...] apresentou resultados médios espetaculares: grande aumento físico e de valor nas exportações, notável expansão da área plantada com outros produtos, além do café; *boom* de investimento industrial; maior inserção produtiva do capital forâneo; instalação de novos setores industriais mais complexos; ampliação e diversificação urbana etc.(CANO, 2011, p. 219)"

Entretanto, com o aumento dos lucros, dos empregos e salários, Cano analisou que o ciclo de expansão potencializou os conflitos eminentes à conjuntura social, como o "excesso de capacidade produtiva; maior organização da classe trabalhadora; conflitos de interesses entre frações da burguesia; alta de preços; reivindicação por mais direitos sociais e expansão do movimento revolucionário (p. 219)".

Em consonância com movimentos trabalhistas e a pauta sobre direitos em evidência em nações desenvolvidas iniciou-se a Era Vargas. Com habilidades políticas e visionárias frente ao contexto local e global, o governo Vargas marcou o fim das políticas imigrantistas subvencionadas, a regulação das instituições sociais organizadas e mantidas por imigrantes e implementou transformações sociais que também corresponderam aos anseios dos movimentos operários, bem como combateu seu caráter partidário cooptando os sindicatos e suas orientações teóricas sob o escudo do nacionalismo. Ao contrário do período anterior, o Estado passou a atribuir a educação um papel fundamental no processo de desenvolvimento do país e a escola um espaço de difusão e orientação ideológica.

A intervenção do Governo Vargas na instrução pública e o fim da subvenção inicia-se um outro período histórico marcado pela estruturação da identidade nacional, políticas intervencionistas e a expansão do capitalismo. E para compreender o uso das escolas como instrumento ideológico do Estado na Era Vargas torna-se fundamental analisar processos sociais que envolveram a educação de crianças imigrantes ou a primeira geração de filhos de imigrantes, bem como, as atribuições das escolas criadas naquele período. No próximo capítulo, examinaremos algumas das características que marcaram as comunidades étnicas durante as suas primeiras experiências de edificar escolas e propostas educacionais condizentes com suas necessidades e predileções culturais e, particularmente, os efeitos que nelas teve a legislação trazida pelo Estado Novo de Vargas.

CAPÍTULO 2
O PÚBLICO EM EXPANSÃO E O PRIVADO EM AUTO-ORGANIZAÇÃO

Acervo histórico do Museu da Imigração

"Todo ano tinha o ensoku *que era uma caminhada com piquenique. Pegávamos o bondinho da cidade com o professor, ele sozinho levava a gente, era pertinho. E tinha também o* undokai*, que é gincana. Essa era uma atividade que fazia parte do curso letivo.*
Já no Brasil, era bem diferente, não tinha excursão, por exemplo. No primeiro ano em Alambari, a escola era muito precária! A professora, às vezes, vinha; às vezes, não vinha; faltava mais do que vinha.(Depoimento de Kunio imigrante japonês a HANAYAMA (2008)"

Esse Capítulo visa abordar a expansão da educação escolarizada primária no Estado de São Paulo, no período que compreendeu a transição republicana até o início do Estado Novo. Nesse sentido, retomou-se os processos de urbanização e de imigração (campo e cidade) com a finalidade de compreender a relevância e as contribuições das experiências educacionais criadas pelas comunidades imigrantes para o contexto educacional paulista. Em especial abordaremos as escolas alemãs, italianas, japonesas e de origem do continente africano, que posteriormente foram entendidas como afro-brasileiras.

2.1. Dilemas da expansão educacional paulista: as heranças do público e o privado colonial na educação escolarizada

Novos valores relativos à educação escolarizada foram reforçados em detrimento de outros que serviram outrora, como a tradição enciclopédica e desinteressada e também o prestígio de instituições seculares européias, ambos postos em cheque face a riqueza acumulada pelo "novo e moderno", comumente relacionado aos norte-americanos e acolhido por parte da elite republicana. Além disso, com o trânsito de idéias e modelos pedagógicos surgiram disputas que permearam o perí-

odo de 1870 até 1930, visto que a subvenção a imigrações e a explosão demográfica em São Paulo ocorreram concomitantemente a fase de “expansão da escola na cidade” tanto no público quanto no privado (MARCÍLIO, 2005, p. 159).

Entre os norteadores da expansão da instrução primária paulista, estavam valores sociais dispostos nas sociedades mais economicamente desenvolvidas e as possibilidades de implantação de um conjunto de escolas com finalidades diversas, de forma descentralizadas e, em sua abrangência, já desiguais. Considerando que a educação popular se tornara o desafio para tal expansão, vale recuperar que a educação escolarizada e a formação profissional correspondiam a um pequeno grupo (com determinado perfil) que já frequentava essas escolas desde o regime imperial, e isso afetava as propostas de expansão e a implantação da educação primária para todos.

Como exemplo dessa tradição colonial, no âmbito das instituições educacionais profissionalizantes, como os Liceus de Artes e Ofícios mantidos e organizados por portugueses desde a Corte, o perfil dos alunos inscritos e sua proporção em relação aos nacionais e não-nacionais reafirmava uma tendência posta desde os jesuítas e demarcava a seletividade presente no acesso àquela formação. Ao elencarmos as nacionalidades dos candidatos inscritos no Liceu do Rio de Janeiro de 1869 a 1880, Almeida (1989) retratou a preeminente presença de portugueses e de outras nacionalidades, em geral, muito superior ao número de brasileiros inscritos[19]. Da seletividade posta na educação escolarizada, desde esse período, transparece um perfil de candidato, que configurava uma elite intelectual. Com a massiça presença de portugueses e alunos com ascendência europeia, indicando que os mecanismos de seleção consideravam critérios ou priorizavam conhecimentos e perfis de alguns candidatos em detrimento a culturas e saberes presentes entres os candidatos considerados brasileiros.

Com a expansão do Liceu, em 1879, essa tendência manteve-se, o que também possibilitou a identificação de quais eram os fluxos migratórios proeminentes e presentes naquela instituição, o que também refletia a composição demográfica daquela sociedade. Verificou-se, então, que da inscrição relativa a 1.049 alunos,

[19] Com excessão do ano de 1875 onde a proporção foi de 220 brasileiros e 175 de outras nacionalidades

entre diferentes nacionalidades, havia candidatos portugueses, franceses, ingleses, italianos, espanhóis, alemães, mas também paraguaios, argentinos, orientais, entre outros (ALMEIDA, 1989). Enfim, entre os principais fluxos destacavam-se os dos colonizadores portugueses e outros de origem europeia, que, posteriormente, foram fluxos incentivados pelas políticas subvencionadas.

Contudo, tratando-se de tradições escolares presentes na Corte, tais localizações históricas permitem-nos entender que os mecanismos de seleção relacionados a determinadas origens (econômica, nacionalidade ou étnica) perduraram como uma *herança cultural*. Essa herança, observada do ponto vista estrutural e de implementação de um sistema educacional primário, também legou mecanismos de restrição já naturalizados desde o período colonial para o período da República Velha, que justificava uma educação escolarizada reservada à elite.

Até o século XIX, a formação e educação da elite resolvera-se: em instituições estrangeiras, ou nas parcas instituições que havia na Corte, ou no ensino individualizado (SOUZA, 1998). Do outro lado, os processos de estruturação da Instrução Pública e o crescimento populacional daquele período. Segundo os dados Censitários de 1920, a população total aproximava-se dos 30 milhões de habitantes no Brasil e destes havia cerca de 24 milhões de iletrados – 80% (MARCÍLIO, 2005).

Em comparação aos contextos internacionais e mesmo com os países latino-americanos, a estatística brasileira de analfabetismo foi considerada uma das piores do mundo já naquela época, pois estava inferior a países considerados desenvolvidos e também os fronteiriços como Bolívia, Colômbia, Uruguai e Argentina, que despontavam com o índice de 54,4% de analfabetismo. Isso demonstra que já havia diferentes experiências educacionais na América Latina, que posteriormente refletiram-se em desigualdades quanto a constituição de um sistema, quanto ao acesso e a cobertura de níveis educacionais[20]. Contudo, diante das necessidades impostas pelos contextos econômicos local e mundial, Marcílio (2005) concluiu que houve empenhos do governo, a partir da instituição da Republica, a fim de reduzir as taxas de analfabetismo no estado de São Paulo, entretanto até meados da primeira metade do século XX manteve-se uma massa de analfabetos no Brasil e um acesso à educação restrito, seletivo e com desigualdades naturalizadas.

[20] Comparativos educacionais na América Latina serão abordados no Capítulo IV.

Durante a segunda década do século XX, o discurso republicano de autoridades políticas voltava-se às consequências do “atraso educacional”. Preocupações com a educação escolarizada foram discutidas desde as últimas décadas do século XIX, e eram pungentes em discursos políticos entre os quais se destaca o proferido, em 1918, pelo presidente do Estado de São Paulo Washington Luís. Em mensagem ao Congresso paulista indagou sobre índices educacionais comparativos entre o Brasil e outras nações do hemisfério norte. Nações que colocavam a instrução pública como norteadora de valores para a nação e instrumental para a não constituição de privilégios, que, para o Presidente, não poderia ser uma forma de “estabelecer a inferioridade de uns sobre os outros desde a meninice, e com isso fazer dominadores e servis, cidadãos ao lado de escravos, é tudo isso que não é democrático, nem republicano (MARCÍLIO, 2005, p. 163).”

O fundamento das defesas elencadas por Washington Luiz baseava-se na formação dos Estados Nacionais e na consolidação da burguesia como classe política e econômica no contexto europeu. Princípios como a universalidade, liberdade e igualdade, pilares da democracia liberal (ROUSSEAU, 1980) foram gradativamente introduzidos nesses discursos, e, naquele contexto, também o conceito de cidadania correlacionado ao grau de instrução.

Nessa lógica discursiva, tais princípios pouco correspondiam a própria estruturação da Instrução Pública mesmo em São Paulo. A organização da administração pública no estado de São Paulo – assim como a instrução pública – constituía-se com feição centralizadora e hierarquizada e, como exemplo, já demonstrando incapacidade das instâncias deliberativas em estabelecer diálogos com os professores. Visto que na própria apresentação dos membros que compunham a administração pública seguia um rigor hierárquico presentes nas instituições criadas, e de acordo com a seguinte ordem: “primeiro pelo inspetor-geral do ensino e, posteriormente, pelo diretor-geral da Instrução Pública em exercício ao secretário do Interior” (CASTRO, 2012, p. 221). Essas características explicam uma hierarquização junto a um experimentalismo de modelos pedagógicos presentes nas escolas, que funcionavam, em geral, precariamente.

Nesse sentido, a educação escolarizada se estruturava em meio as desigualdades sociais que se reproduzem até a atualidade[21], como as advindas segundo o extrato social, raça/etnia (brancos e não-brancos),origem (rural e urbana) e nacionalidade. Outro exemplo disso, segundo Souza (1998), os grupos escolares que se localizavam em maior número nas regiões mais centrais e mais populosas, atendiam uma população consideradas heterogênea. Tais grupos eram compostos por filhos de trabalhadores, como profissionais liberais e demais trabalhadores urbanos, mas todos com melhor inserção no mercado de trabalho. Sobre a nacionalidade, a autora acrescentou que o número de filhos de imigrantes era "em algumas escolas duas ou três vezes superior ao dos filhos de pais brasileiros (p. 284)".

No grupo-escolar da Mooca, com concentração de comunidades italianas, havia o maior índice, pois 86% de alunos matriculados eram filhos de pais imigrantes. E assim, o acesso para a instrução pública ou grupos-escolares continuavam a reproduzir as tendências já observadas nos Liceus da Corte. Ou seja, a seleção antecedia a matrícula nas escolas públicas, considerando que a composição das matrículas correspondia aos setores "mais bem integrados na sociedade urbana e excluindo os trabalhadores subalternos, os negros, os pobres, os miseráveis (SOUZA, 1998, p. 112)".

A maior incidência de imigrantes nas escolas também se evidenciou no contexto rural onde as regiões foram alvo dos processos de colonização e onde havia uma maior concentração demográfica. Diégues (1964) apontou que havia uma relação entre a presença maciça de crianças imigrantes ou filhas de imigrantes e os altos índices de alfabetização. Na região sul, com maior concentração de imigrantes depois de São Paulo, ao comparar o índice de alfabetização em regiões com e sem concentração de colonos, Diégues observou que a educação das crianças foi um pilar central na estrutura dessas colônias e que havia baixa proporção de analfabetos nessas localidades quando comparada com outras regiões, onde não houve processo de colonização dos europeus.

[21] Outro indicio de desigualdade naquele periodo historico, as matrículas de meninas eram muito inferiores em relação à de meninos. No contexto atual, as mulheres superaram os homens e apresentam maior proporção de anos de escolarização a partir de 11 ou mais anos. Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios, 2013. Disponível em: http://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/anos-de-estudo-e-sexo.html Acesso em 15/01/2015.

Frente a um panorama educacional em lenta implementação de políticas que abarcassem a população iletrada, a forte tendência encontrada pelas nacionalidades imigrante mais numerosas foi a organização de escolas “étnicas” ou comunitárias, por vezes privadas, como as italianas, japonesas, francesas, alemãs, etc (WILLEMS, 1980; DEMARTINI, 2004; KREUTZ, 2000). Considerando as legislações em vigência no período de 1870 até 1930, havia possibilidade e incentivo para criação de escolas que assegurassem os valores, os princípios e mesmo as línguas de origem em âmbito privado (KREUTZ, 2000). Assim, segundo Demartini (2004) nas escolas étnicas houve variação estrutural, linguística, curricular e, quanto ao funcionamento, expressavam uma gama de projetos e modelos educacionais que tencionaram e influenciaram a estruturação do campo educacional paulista, mais especificamente a capital do estado de São Paulo.

No contexto urbano, Marcílio (2005, p. 202) apontou que escolas organizadas e mantidas por particulares ou por instituições religiosas de origem católica e protestante (Arquidiocesano, Dante Alighieri, Santo Agostinho, Mackenzie College, Liceu Coração de Jesus) foram ampliadas durante as primeiras décadas da Primeira República. Dentre essas, a autora citou o protagonismo das comunidades italianas, que desde o final do século XIX contaram com apoio de sua pátria para abrir escolas em São Paulo, com o objetivo de manter seus traços culturais como sua língua, sua história e suas tradições. Com os mesmos objetivos foram fundadas em menor número escolas americanas e inglesas.

De acordo com as origens, Kreutz (2000) enumerou o total de escolas com maior representatividade, sendo: 396 italianas; 349 polonesas; 178 japonesas; e a comunidade alemã criou 1.579 escolas próprias até 1930, quando passaram a ser proibidas e fechadas por ordem do Estado Novo. O fechamento das escolas étnicas revelou aspectos de relações instituídas entre nações. Representadas pelas comunidades residentes no país e o Estado brasileiro, que assumiram outros contornos, e que já não correspondia ao projeto inicial que fundamentou as políticas imigrantistas subvencionadas.

Para melhor entender as heranças dessas escolas para São Paulo voltamos aos estudos que se debruçaram sobre a organização das escolas alemãs, italianas, japonesas e as experiências educacionais e escolas afro-brasileiras.

2.2. O nacionalismo e a herança teuto-brasileira nas escolas comunitárias

Com o fortalecimento das idéias nacionalistas surgiram preocupações em torno do ensino de línguas vernáculas, história da origem familiar e suas tradições culturais advindas de outros países. Permeava no discurso da elite, das autoridades políticas e de movimentos políticos nacionalistas o preceito da assimilação e da não-assimilação de imigrantes e seus filhos, bem como, suas influencias para a construção da unidade nacional. E para a criação da mentalidade de uma *nova etnia* brasileira. Destaca-se que entre os imigrantes eleitos como assimiláveis ou não, na linguagem a esses referenciada foi empregado "o uso sistemático do termo *alienígena* para designar estrangeiros e também os descendentes de imigrantes nascidos no Brasil, mas cujas etnicidades divergiam do ideal nacional. Só o alienígena assimilado podia ser um brasileiro legítimo (SEYFERT, 2002, p. 138)".

Nesse sentido, Seyfert (2002) recuperou a "ode" a superioridade ariana, tão cara ao político, jurista e sociólogo/antropólogo Francisco José de Oliveira Viana. Que sendo um eloquente político, tornou-se uma das vozes que frequentemente empregou discursos de diferenciação entre os grupos de assimiláveis e desejáveis e inassimiláveis e indesejáveis, o que alimentou um corpo teórico quanto ao tema. Entre outras obras, a "Evolução do Povo Brasileiro", publicado em 1922, abordou-se a tríplice evolução da sociedade, da raça e das instituições políticas, sendo essa última considera racista inclusive pelo autor, conforme o prefácio da 2ª edição em 1933.

Os discursos raciais difundidos no período histórico de formação da identidade nacional e de constituição de um Estado-nação, demonstrou que a tipologia e a classificação utilizadas pela antropologia "agregou critérios morfológicos e supostos indicadores de qualidade e defeitos socioculturais (SEYFERT, 2002, p. 134)". Portanto, o uso do conceito de cultura estava imbricado ao de raça, o que evidenciou a tipologia racial desejada e a cultura a ser disseminada na invenção de uma identidade nacional.

No caso da imigração alemã, segundo Willems (1980), "o povoamento sistemático do Brasil meridional com imigrantes germânicos iniciou-se em 1824 (p. 28)", portanto, anterior as política imigrantistas subvencionadas. Logo, a organização

de escolas comunitárias, escolas teuto-brasileiras[22] ou também caracterizada como escola étnica é notória desde aquele período. Entendida como um valor cultural, forma de difusão da hábitos e costumes, propagação religiosa e a instrução das novas gerações, o que propiciou uma alta representação numérica. Em termos representativos, Kreutz (2000) documentou, aproximadamente, 99 escolas alemãs até 1875, período de grande escassez de escolas públicas e privadas no país.

Para Kreutz (2000), autor com vasta produção sobre a imigração alemã, a história de escolas comunitárias de imigrantes no Brasil conjugou três eixos: a tradição escolar de origem (entre 1908 e 1932 havia um índice de 91,1% de alemães alfabetizados no Brasil), a forma de inserção na vida cultural, social, econômica (ocupação, produção, trabalho) e a localização (rural ou urbana).

A organização desses eixos também prevê uma inter-relação, visto que:

> Nas pesquisas sobre o processo escolar dos imigrantes alemães no Brasil, percebi que **a concepção de que todos deveriam ser escolarizados é uma constante em sua literatura**. Aplicavam **sanções religiosas severas para quem não fosse à escola**. E em entrevistas realizadas em 1982 com ex-professores, que haviam trabalhado na escola teuto-brasileira ainda na década de 1930, os mesmos foram unânimes no depoimento de que já naquele período haviam sido **poucos os casos de analfabetismo em comunidades rurais teuto-brasileiras**. Estas observações levaram-me a perceber o quanto algumas **etnias de imigrantes vincularam o processo escolar com a dinâmica mais ampla de seu processo comunitário** e o quanto toda esta estrutura vinha sendo coordenada explicitamente para esta vinculação (KREUTZ, 2000, p. 162).

O processo comunitário do qual o autor se refere pode ser encontrado tanto no meio urbano como no rural, no entanto, os estudos encontrados e que abordam o meio rural foram em maior número e ofereceram mais subsídios para compreender a caracterização de comunitária elaborada pelo autor. A começar pelo tipo de vínculo que reúne as famílias alemãs que migraram em diferentes períodos históricos, o sentido de germanidade. Tal como analisado por Ribeiro (2005), auxilia

[22] O uso desse conceito na literatura pesquisada pode ser entendido em Voigt (2008) quanto a referencia a educação teuto-brasileira como uma designação genérica atribuídas aos grupos descendentes da imigração alemã. Sob a apologia de co-existência entre as cidadanias brasileira e alemã, alguns movimentos políticos referiu-se a teuto-brasileiro como forma de preservação de laços de sangue e traços culturais trazidos pelos imigrantes alemães. Para aprofundamento ver.: VOIGT, André Fabiano. A Invenção do Teuto-Brasileiro. Florianópolis, 2008. Tese (Doutoramento em História Cultural) – Universidade Federal de Santa Catarina.

na compreensão da organização comunitária desse fluxo o sentido de “germanidade”:

> [...] implica em uma comunidade nacional de todos os alemães, uma **noção que abrange imigrantes e seus descendentes**, etnicamente classificáveis em qualquer país, desde que mantidas suas características germânicas. Isto implica em **uma cultura comum, única** e evidenciada nos grupos que a compõem, um **vínculo com a pátria ancestral**, onde a cultura aparece estabelecendo a **ligação de origem** (p. 66)

O sentido agregador presente entre os membros reconhecidos e que nutrem valores de mesma origem nacional foram fundamentais para construir tais comunidades. Mesmo reconhecendo que havia diferenças entre os povos que aqui chegaram, a valorização da escrita e do conhecimento constituído entre os germânicos atribuía a “escola de alfabetização” uma “função vital da perpetuação cultural (WILLEMS, 1980, p. 271)”. Para Willems, a cultura era estritamente vinculada a educação, entendo essa última como produto desta cultura e com a responsabilidade de transmitir a cultura da sociedade que a produz.

Nas reflexões do autor, na primeira fase, ficou evidente um conceito formado sobre educação escolarizada e uma expectativa própria e adquirida na origem da imigração alemã. Naquele país, a “classe” escolar pública e gratuita era imposta pelo governo alemão, já era lugar-comum para os imigrantes, e com base nessa experiência havia o anseio de que o governo brasileiro fornecesse escolas públicas, de que aqui já havia uma infraestrutura e que tivesse a função instrumental do ensino da língua portuguesa, necessária para a comunicação com o povo americano.

Diante da frustação com a realidade estrutural da insipiente cobertura da rede pública de educação, além de precárias condições do edifício, casa ou espaço para organizar a educação escolarizada, os alemães criaram suas próprias escolas. Emílio Willems abordou na obra clássica “A aculturação dos alemães no Brasil”, que dentre os principais problemas estruturais havia falta de professores habilitados para alfabetizar desde o século XIX no Brasil. Ao exemplificar tal afirmação com a organização de escolas na província do Rio Grande do Sul, documentou que apenas em 1870 houve a criação da primeira escola normal e sua atuação foi tão insignificante que a grande maioria de professores alfabetizadores era formada por leigos. No meio urbano a disposição de professores habilitados era diferente visto que “as

grandes escolas recebiam certo número de professores comissionados pelas autoridades escolares da Alemanha (1980, p. 281)".

À mercê de seus modelos educacionais somados a situação de isolamento físico (meio rural), conforme aponta Willems (1980), do isolamento em congregação de alemães formaram-se as sociedades teuto-brasileiras e a vinda de professores alemães contribuíram para o estabelecimento da língua alemã como principal meio de comunicação. Essa língua e sua transmissão na escola simbolizava a transmissão de valores éticos, religiosos e políticos, além da manutenção de valores culturais da origem (WILLEMS, 1980, p. 276-271). Nesse caso, o autor organizou os principais modelos de organização das escolas comunais na zona rural, sendo:

1) Escola doméstica – formada no núcleo familiar para o ensino das novas gerações e com possibilidade da presença de alguns vizinhos;
2) Associação escolar – já com organização coletiva, organizada provisoriamente em casas e sucessivamente construída com doações dos membros da comunidade e, em geral, as classes eram ministradas por professores leigos na zona rural.

Nas comunidades teuto-brasileiras, principalmente as localizadas na zona rural, apresentavam disparidades e, a depender da região, apresentava diferentes níveis no percentual de letrados e iletrados. Quanto aos espaços empreendidos para as aulas na zona rural, foram barracões de madeira, igrejas ou mesmo locais cedidos por membros da comunidade. Já no âmbito urbano, para Willems (1980) havia maiores recursos educacionais, mas também os imigrantes alemães eram acometidos a "preconceitos de classe, rivalidades e dissídios internos" que incidiam sobre a organização de suas escolas (p. 286). O comum entre as escolas era o ensino da língua alemã, abordada no ensino de determinadas matérias ou em todo o currículo.

Em âmbito privado, na organização das escolas havia a religião, no caso, protestante ou católica, que representava na comunidade o tipo de subvenção para o custeio de materiais e professores. Em âmbito público, também houve duplo financiamento governamental. Pode-se constatar essa realidade através das abordagens de Willems (1980), ao mencionar relatos de Gernhard sobre Blumenal que, em 1898, recebeu subvenção advinda do governo alemão e do governo catarinense para custear os estabelecimentos de ensino.

Conforme dados compilados pelo autor, nos estados do sul do Brasil e no Espírito Santo houve a maior concentração de escolas teuto-brasileiras, sendo que no estado de São Paulo, em 1930, houve o registro de vinte cinco (25) escolas teuto-brasileiras que atenderam cerca de dois mil e oitocentos (2.800) alunos. E algo comum entre as escolas comunitárias foi o uso de material didático onde, conforme suas possibilidades e organização, poderiam ser de própria confecção ou fornecidos pelo governo alemão. Quanto aos conteúdos, Willems (1980) retratou o esforço das comunidades em produzir materiais que abordassem “os pesos” das duas pátrias, ou de incutir um sentimento de dupla lealdade.

Os desafios postos pelo meio urbano, de convivência constante com os nacionais e que tencionava para assimilação e a perda da cultura tradicional, aliaram-se a conjuntura política tensionada pelo nacionalismo crescente e incentivado pelo governo brasileiro. Assim, a conjuntura social e política fortaleceu-se no sentido de restringir a presença de imigrantes e inibir a disseminação da cultura estrangeira dispostas em suas escolas e demais espaços comunitários. O imigrante é visto como uma ameaça a nação brasileira e a unidade nacional, por isso, carecia de legislações que amparassem a discriminação entre o nacional e o estrangeiro. Além disso, com o início da ditadura do estado novo, a escola assumiu um papel instrumental na construção do projeto nacional posto pela Era varguista, o que inviabilizou tanto a manutenção quanto o crescimento das escolas comunitárias alemãs.

2.3. A organização de Escolas italianas em São Paulo: entre a formação política-educacional e o modelo educacional “nacionalista”

A história da Educação e das imigrações em São Paulo, durante a república velha, esteve repleta de nuances e contornos que passaram pelo crivo de origem dos fluxos migratórios. Nesse sentido, solicitam aprofundamentos no que tange as escolas organizadas por imigrantes e suas propostas fomentadas no país receptor, para além do processo de escolarização. Frente a escassez de escolas e munidos de modelos fomentados na “pátria-mãe”, os denominados “italianos” criaram espaços educativos para diferente finalidades e com diferentes princípios no meio

urbano e no rural. O espaço urbano foi privilegiado por subsídios oriundos do governo italiano.

Por diferentes motivações, por exemplo com dificuldades de manutenção (estruturais e econômicas) e posteriormente políticas, uma singularidade das escolas italianas foi sua rapidez na abertura e fechamento (LUCHESE, 2014). Tais conclusões foram possíveis devido a conservação de registros sobre as escolas italianas, que estão dispostos em documentos públicos nacionais, relatórios consulares, atas das associações de mutuários. Sendo a maior representação étnica em São Paulo, já no primeiro *Anuário do ensino do Estado de São Paulo* relativo ao período de 1907 – 1908, elaborado pelo inspetor geral da Instrução Pública de São Paulo, João Lourenço Rodrigues, registrou-se o grande número de crianças advindas das comunidades italianas – cerca de cinco mil – e matriculadas nas escolas públicas e/ou organizadas, mantidas por comunidades italianas (MARCÍLIO, 2005). O que também abarcou as escolas públicas, visto que no grupo-escolar da Mooca, com concentração de comunidades italianas, havia o maior índice de alunos matriculados, cerca de 86% eram filhos de pais imigrantes (SOUZA, 1998, p. 109)

Vale recuperar que desde 1892, segundo Castro (2012), os serviços relativos a instrução pública em São Paulo estavam subordinados à Secretaria do Interior, também responsável pela criação de outras secretarias (Fazenda, Comércio, Agricultura, etc). Para a autora, entre as atribuições dessa Secretaria estavam os "serviços do ensino primário, secundário e superior, especial e profissional, público e particular (REIS FILHO, 1981 IN: CASTRO, 2012, p. 211)". A relevância dos registros dispostos nos Anuários deve-se a organização e tratamento de "dados estatísticos sobre o movimento escolar do estado (p. 212)". Ressaltando que nos posicionamentos presentes nos discursos proferidos pela Inspetoria-geral do ensino, na seção pedagógica, constavam as intenções da administração frente aos dados revelados pelos Anuários. Dentre as quais, destacamos a necessidade do aprimoramento técnico e profissional do professorado (CASTRO, 2012), argumento que se perpetuou nos discursos e diretrizes para a Educação Estadual de São Paulo até a atualidade, que diante de realidades caóticas presentes nos processos de ensino e aprendizado direcionou as debilidades estruturais ora aos docentes, ora às famílias, ora às crianças.

Através destes dados tornou-se possível um diagnóstico estrutural para a época e um registro histórico riquíssimo no que compreendeu as relações entre a educação dos imigrantes e possível influência no contexto paulista. Posteriormente, no conteúdo do Anuário de 1917, segundo Castro (2012), o inspetor-geral Oscar Thompson reconheceu que ao estudar, com minúcia, a organização das escolas complementares e normais, as comparou com a organização das estrangeiras e concluiu que haveria a necessidade de realizar uma reforma que contemplasse uma reorganização curricular e metodológica nos moldes das estrangeiras. Cabe ressaltar que a exaltação às "idéias inovadoras estrangeiras" fora concomitante a divulgação das idéias escolanovistas, onde o inspetor também enfatizava que a administração procurava divulgar nos "estabelecimentos de ensino o objetivo da escola nova e da pedagogia social (CASTRO, 2012, p. 225)".

A desconstrução dos valores tradicionais de ensino, a plena formação do homem e a extensão do ensino para demais extratos da população são alguns dos valores do movimento escolanovista, e mesmo reconhecendo as contribuições de modelos educacionais estrangeiros, os valores nacionalistas despertavam no corpo social uma certa oposição aos imigrantes. Ou seja, iniciou-se um outro tempo de relações com o *outro*, o *não nacional*. Nesse interim, a assimilação cultural de grupos de imigrantes assim como a das *escolas estrangeiras* era evidenciada como um 'problema" a ser resolvido, ou seja, tornavam uma pauta, entre os nacionais, a possibilidade de casos de não-assimilação presente entre os filhos de imigrantes, seja no contexto rural, seja no urbano.

A partir do conceito de assimilação, como parte dos processos sociais que envolvem as imigrações, autores que se detiveram sobre tais temáticas, como Diégues (1964) apontou a assimilação entre os grupos conforme local (rural e urbano) e segundo as etnias, sendo que:

> [...] o processo de **assimilação cultural no Brasil** apresenta feições próprias dadas as peculiaridades com que se tem desenvolvido. **Não é unilateral: nem o imigrante é inteiramente absorvido pela cultura nacional**, nem mantém íntegras suas características culturais próprias. Ao contrário: ao passo que se integra na cultura brasileira, **aceitando seus valores ou padrões, também o imigrante transmite valores ou padrões** originários. Daí o **sentido mais pluralista** que unilateral como se tem desenvolvido, no Brasil, o processo de assimilação cultural dos grupos imigrados (p. 278).

Diégues (1964) analisou a assimilação como um “processo de trocas culturais” entre imigrantes e nacionais e enfatizou positivamente o caráter pluralista advindo dessas relações, principalmente no contexto urbano. Pois o meio urbano facilitaria o “processo de relações culturais (p. 280)”. Para o autor, os lugares onde transitam ambos os grupos seja por atividades diversas ou por trabalho, “criam-se contatos primários entre nacionais e estrangeiros, através dos quais as comunicações se tornam constantes; por meio delas, o imigrante adquire comportamento de acordo com o nacional (p. 288)”. Assim, o autor enfatizou que a sociabilidade constituída entre nacionais e imigrantes impulsionaria o processo de assimilação, pois conjugaria a adaptação dos imigrantes e a fusão “de diferentes tradições em uma herança comum (p. 290)”.

No entanto, tal dinâmica social não se deu de modo tão harmônico como sugeriu Diegues, essa sociabilidade assumiu diferentes contornos considerando a origem e o destino dos fluxos dos italianos. Por um lado, a herança comum, como resultado de uma política de assimilação e/ou caldeamento racial, tornou-se questionável enquanto projeto devido também a “diversidade das origens regionais preservadas pelos imigrantes italianos que se reconheciam mais pela distinção como sendo calabreses, romanos, sicilianos, napolitanos, toscanos, vênetos, do que pela identidade comum italiana (PANIZZOLO, 2016, p. 72)”. Com os diferentes extratos sociais que compunham os grupos de italianos no contexto urbano, para Trento (1988), Diégues (1964), e os brasilianistas Merrick e Graham (1979) há o mesmo entendimento quanto a assimilação dos italianos: “[...] mesmo que essa tese pareça demasiado otimista, não há dúvidas de que a integração dos italianos na sociedade brasileira foi muito maior e mais veloz do que na sociedade norte-americana (TRENTO, 1988, p. 195)”. O mesmo se refere a outras nacionalidades.

De acordo com as reflexões desses autores sobre assimilação nessa sociedade, destaca-se a expectativa quanto à “adaptação” e a aderência “ao comportamento do nacional” e não ao contrário. Com efeito, os resultados das políticas imigrantistas também refletem o crescimento de lutas pela hegemonia cultural, que conjuntamente ao processo de estruturação do Estado nacional e das instituições necessárias, vislumbravam a construção da ordem social democrática dependente e capitalista. (FERNANDES, 1987). Nesse sentido, a ordem social em desenvolvimento ou em disputa incluiu as instituições educativas e o entendimento sobre educação

escolarizada, com um caráter homogeneizante e civilizador. Visto que os grupos escolares foram fundamentais “no processo de aculturação e nacionalização da população estrangeira no Estado de São Paulo (SOUZA, 1998, p. 112)”, sendo o contrário desse contexto a problemática da não-assimilação, que estava cada vez presente na pauta política.

No caso dos italianos, assim como foram denominados os vários grupos no Brasil, as escolas primárias tornaram-se *locus* de defesa da *italianidade*, do idioma e da manutenção dos valores culturais relativos a origem ou a pátria-mãe (LUCHESE, 2014; PANIZZOLO, 2016). Com exceção do Ginásio Dante Alighieri que contou com subvenção de colônias italianas e do Ministério das Relações Exteriores, as escolas primárias italianas eram “criadas por associações, entidades religiosas ou pelos próprios professores, cujo salário, nos três casos, pesava no orçamento familiar dos alunos (TRENTO, 1988, p. 180)”.

Na história da organização de escolas étnico-comunitárias, Luchese (2014) documentou que nos relatórios consulares constavam, desde o século XIX, a situação precária das colônias imigrantes, que solicitavam ao governo italiano “(...) intervir, passando a apoiar a educação, enviando livros e material escolar (p. 03)”. Para a autora, nas diferentes regiões do país imigrantes e seus descendentes demonstravam a valorização da escolarização. E na condição de maior representatividade numérica entre os fluxos migratórios que chegaram a capital paulista, com base no *Annuario delle scuole italiane all´estero governative e sussidiate* Trento (1988) demonstrou a capacidade organizativa das comunidades étnicas conforme o registro de escolas primárias italianas, no qual foi perceptível o crescimento do número de escolas, tanto no meio rural quanto no urbano até 1913 e a diminuição drástica após 1924.

Dentre as heranças oriundas de modelos de educação legados pelos italianos em âmbito privado e público. No contexto urbano, ocorreram experiências educacionais considerando que a criança, homens e mulheres compunham a força de trabalho. E durante a organização das correntes anarquistas houve empenho na “difusão da cultura no proletariado, o que se traduziu numa multiplicação de iniciativas de concertos, conferências, espetáculos teatrais, declamações de poesia” (TRENTO, 1988, p. 251). Para crianças e adultos, criaram-se espaços de fusão en-

tre a escolarização, a cultura e a formação política entre os trabalhadores, o que se difundia também entre os nacionais operários.

No início do século XX, segundo Fausto (1977) a “utopia anarquista” elencou as principais críticas dessas correntes, ao focalizar o sistema educativo: à família burguesa, ao Estado e a Igreja. Assim, as escolas libertárias ofereciam propostas que rompiam com os padrões da época, por exemplo, oferecendo as escolas mistas em tempo em que a educação das meninas valorizava os saberes domésticos e na instrução pública havia separação de escolas segundo o sexo. Além disso, não havia exames, não se valorizava os castigos por desobediências e não havia promoções. Em vista das longas jornadas de trabalho, esses movimentos reivindicavam pautas como a reeducação de jornada de trabalho, motivados também pela ausência de tempo para leitura, contexto em que a cultura era “vista como arma de libertação e de politização” para as lideranças italianas (TRENTO, 1988, p. 252).

Com o intuito de difundir princípios anarquistas e alguns socialistas, as experiências educacionais citadas por Trento e Fausto revelam outros modelos educacionais empreendidos por correntes políticas que viam nesses espaços culturais (aparelhos ideológicos) sua capacidade de formação e organização das camadas populares e, por isso, instrumental na luta política. Estar presente onde o Estado atuava precariamente foi uma das estratégias dos grupos anarquistas e socialistas objetivando a educação política do operariado e de seus filhos. Posteriormente, os cursos noturnos de alfabetização despertaram a atenção de setores do governo, gerando ações intensificadas no campo da educação principalmente no governo de Vargas e durante o Estado Novo.

Outra característica notória nas escolas frequentadas por imigrantes ou seus descendentes e apontada por Luchese (2014) refere-se à organização das étnicas-comunitárias italianas mantidas por Associações de Socorro mútuo e vinculadas ao Governo italiano, em geral presentes no contexto urbano. Até 1913 Panizzolo (2016) documentou a existência de 187 escolas primárias italianas distribuídas em todo o estado de São Paulo. Segundo Luchese (2014), tais instituições “chegaram a receber professores enviados da Itália e tinham currículo diversificado e material didático próprio, recebido do consulado (p. 04)”. Panizollo (2016) analisou, ainda, a relevância dos materiais escolares como fontes e registros das finalidades sociais, culturais e políticas atribuídas às escolas e, no contexto italiano, houve políticas go-

vernamentais italianas para a criação de material didático específico destinados às escolas italianas no exterior. Quanto aos livros dedicados a escolarização inicial:

> **No caso dos livros enviados para as escolas italianas no exterior**, pelas referências obtidas, foram quantitativamente reduzidos e eram livros simples de poucas páginas, sem maiores investimentos na editoração e impressão. Utilizavam papel jornal e as ilustrações eram pouquíssimas. **Restringiam-se ao processo de alfabetização** (LUCHESE, 2014, p. 08).

Frente à inexistência de material didático, tal incentivo fazia-se necessário e passou a assumir um caráter político nas relações internacionais. Com o envio de material pedagógico vislumbrava-se a criação, promoção e manutenção de "laços de italianidade" através de políticas externas. Um ponto central naquele contexto foi a difusão da língua italiana no processo de alfabetização, mesmo considerando que tais políticas não se sustentavam num primeiro momento. Pois o subsídio externo tornou-se um debate interno daquele país, no qual argumentos sobre a continuação ou supressão do subsídio externo amparavam-se na inexistência de um sistema educacional mesmo na Itália, aliada a existência de um relativo índice de analfabetismo entre os diferentes povos que compunham a jovem unificada nação (LUCHESE, 2014).

Somente em 1923 houve modificações severas nas políticas externas. Luchese (2014) apontou que no Decreto Régio nº 933, firmado pelo Primeiro-Ministro italiano Benito Mussolini, houve a supressão do Conselho Central das Escolas no exterior, e além disso:

> Estabeleceu que **os professores das escolas italianas no exterior** deveriam pronunciar solene **voto profissional no qual prometiam educar seus alunos para amarem a Pátria** e terem maior **devoção ao Rei** e às suas instituições. Portanto, **prometiam propagandear a italianidade**, promovendo, no seio das colônias, o ideal de que constituíam um único fascio que buscava a prosperidade econômica italiana e seu maior prestígio no mundo (p. 10).

Para a autora, com a difusão do fascismo, do sentimento nacionalista como política externa nas diferentes localidades, o uso dos laços de italianidade teve a finalidade de estreitar relações com países receptores de emigrados italianos, o que

facilitaria a obtenção de ganhos à Pátria-Mãe. Nesse sentido, o fascismo utilizou-se das escolas, jornais, associações e demais espaços de socialização como forma de angariar adeptos. Soma-se à isso o incentivo a presença consular nesses países e a tutela de emigrados (LUCHESE, 2014).

O viés nacionalista – a educação como um projeto civilizador, a escola como um instrumento moralizante e cívico – e a política educacional gerida pelo Estado fascista, de certa forma, corroboraram como modelos para as políticas instituídas posteriormente na Era Vargas. Pois, naquele contexto havia um processo de difusão cultural trazido pelos imigrantes e, em algumas etnias, subsidiado por políticas governamentais da origem, como exemplo as experiências italianas e alemãs. E, naquela conjuntura, vale ressaltar que a presença de imigrantes italianos influenciou tanto a política educacional local quanto os movimentos operários. Ao se relacionarem com as correntes ideológicas que se fortaleciam no contexto internacional sob a égide do nacionalismo e das teorias raciais, ambos os fluxos fundamentaram conjunturas sociais e políticas que culminaram no fascismo e no nazismo, esse último, publicamente apoiado por Vargas (SKIDMORE, 2000).

Considerando que, posteriormente ao período das grandes migrações, houve o fluxo também representativo de japoneses, julgados como não-assimiláveis ou indesejados, o que vale a pena observar as contribuições desse fluxo.

2.4. Imigração japonesa, estigmas e a educação *não-branca* em São Paulo

A imigração japonesa destinada ao Brasil, especificamente para São Paulo, iniciou-se a partir de 1908 com a chegada de 165 famílias, sendo 781 japoneses a bordo do navio russo rebatizado de Kasato Maru. A motivação desta passou pelo mesmo critério socioeconômico das migrações européias, ou seja, a da colonização e do trabalho agrícola, mas diferenciou-se não somente pelas características fenotípicas e/ou sua herança cultural, mas principalmente pela edificação de estereótipos que envolvia desde o império japonês e seu avanço bélico, até a religião predominante, entre outras caracterizações que permeavam o imaginário político e social da época (MIKI, 2014). Assim, entre discursos que versavam sobre o medo, sobre o exótico e sobre um possível “desvirtuamento” das políticas de embranquecimento da

população brasileira, a imigração japonesa foi a primeira *não-branca* subvencionada pelo Estado até 1914, início da primeira grande guerra mundial, e posteriormente subvencionada pelo governo japonês de 1924 a 1935, quando as medidas nacionalistas varguistas impuseram maiores restrições a entrada de imigrantes no Brasil (DEMARTINI, 1997).

Considerando o determinismo biológico na identificação de pessoas e grupos, ao compararmos com os outros fluxos, a imigração japonesa diferenciou-se pela questão racial a citar a categorização dos imigrantes pela cor "amarela". E apresentou outros contornos ao debate posto sobre a identidade nacional presente no pensamento social que abordava questões públicas em relação a assimilação, miscigenação, fusibilidade e caldeamento racial naquele período – até então tida como uma política relacionada aos povos europeus. Mesmo considerando que nem todos os nacionais apresentavam inaceitabilidade dos japoneses, a tendência predominante foi a atribuição de um *status* de imigrantes que não eram "bons para a mistura racial", o que também os relacionou a uma "ameaça" para a futuro do povo brasileiro (SEYFERT, 2002), nesse sentido, propensos a constituição de "enquistamentos étnicos" (DEMARTINI, 2004).

Visto que o entendimento sobre raça referia-se também a cultura, Seyfert (2002) comparou discursos mais brandos, como os de Fernando de Azevedo e Afrânio Peixoto, com o mais conservador de Oliveira Vianna sobre a fusibilidade, o assimilacionismo e o caldeamento racial para explicitar que os valores raciais eram as prerrogativas vigentes para a configuração da nação brasileira, e etnias "exclusivistas" não estariam aptas à nova mentalidade étnica ou "nova etnia" brasileira, em construção.

A seleção de autores e a análise de Seyfert não foram fortuitas ao abordar mentalidades mais conservadoras como a do sociólogo/antropólogo Oliveira Vianna. Reconhecido como um dos intelectuais do pensamento social brasileiro que demonstrava explícita simpatia ao povo ariano, tornou notório seu combate a imigração de japoneses, em público, e, já no contexto de fortalecimento das ideias nacionalistas foi autor da famosa afirmação: "o japonês é como enxofre: insolúvel (BRESSIANI, 2005)". Tratava-se de um debate público fomentado por Vianna. Que compareceu em discursos e excertos, como do ensaio "Raça e psychollogia differencial" publicado no jornal Correio da Manhã, em 1927, e posteriormente aprofundado na

obra “Raça e Assimilação”. Tal obra foi publicada em 1932, reuniu e sintetizou dois de seus escritos *O ariano no Brasil* e *Antropologia Social* (RAMOS, 2003). A partir de uma tendência ideológica, de cunho cientificista, fortaleceu-se no início do século XX e desta emergiu conflitos entre etnicidade e nacionalismo, o que justificou e fundamentou a restrição e a finalização das políticas imigratórias no Estado Novo.

Outro fator a ser considerado para a restrição das políticas imigratórias dos japoneses foi apontado por Miki (2014), visto que havia uma frente antinipônica[23] no legislativo nacional que se declarava contrária a imigração japonesa. Entre 1933 e 1934, constituintes como Artur Neiva, Miguel Couto, Antônio Xavier de Oliveira, Pacheco e Silva e Teotônio Monteiro de Barros atuaram na Assembleia Nacional Constituinte no intuito de construir um debate político pautado no “perigo amarelo”, que reunia tanto o caráter racial quanto a capacidade bélica do povo japonês. A ação empenhada pelos constituintes influenciaram diretamente as políticas restrição desde o governo e “orquestraram uma bem sucedida propaganda anti-niponica (p. 12)” na sociedade brasileira.

Assim, a etnicidade e as teorias raciais presente no imaginário coletivo, no início do século XX, tornavam-se fenômenos sociais que influenciaram tanto na edificação de estereótipos quanto o fortalecimento interno ou comunitário das colônias japonesas. Nesse sentido, no campo da educação, em São Paulo, também houve reflexos que fomentaram diferentes ações políticas. Conforme as pesquisas pioneiras publicadas por Demartini (1995; 1997; 2000; 2004c), observou-se que a imigração japonesa empenhou conhecimentos desde sua origem para a organização de suas escolas. Há de se considerar que o índice de japoneses alfabetizados acima de 12 anos compreendeu cerca de 89,9% do total (DEMARTINI, 2000), tornando-se uma das mais altas taxas entre os fluxos de imigrantes desde 1890 e, também, em comparação a taxa de alfabetização dos nacionais.

Dentre a produção de Demartini, destacamos a pesquisa coordenada pela autora desde 1988 sob título *Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo e seus arredores*, que registrou trinta e três (33) depoimentos de professores e professoras que atuaram na educação paulista durante as três primeiras décadas da Pri-

[23] Nas palavras da autora, “O antiniponismo pode ser compreendido como a oposição à presença de japoneses e de seus descendentes numa localidade diferente do território do qual são nativos (2014, p. 01)”.

meira República. A finalização desta reuniu um compendio de três volumes, dentre os quais observa-se que na última parte a autora destacou existência de escolas segmentadas para diferentes grupos da população que compunham a cidade de São Paulo, como: japoneses, negros e judeus[24]. Quanto à organização de escolas, as japonesas constituíram-se em paralelo a expansão da educação paulista, que em suma tratava-se de "estratégias individuais e coletivas desenvolvidas pelas famílias japonesas no campo da educação escolar (2000, p. 44)".

A partir destas pesquisas, pode-se observar os sentidos atribuídos a educação e a grande valorização da escola como um espaço que dispunha de atividades diversificadas para a comunidade japonesa. Destaca-se entre as funções principais da escola: a recepção de japoneses residentes no Brasil, *locus* de práticas culturais, de culto aos ancestrais, ao Imperador, centros espirituais, de comemoração, entre outros (DERMARTINI, 2000). Sobre isso, Demartini ainda apontou que:

> "[...] **nessas escolas que a educação geral e, os valores em particular, eram perpetuados**, assuntos sociais discutidos, reuniões efetivadas, decisões comunitárias tomadas, cerimônias dos mais variados tipos realizadas, enfim, em que a vida comunitária acontecia (2004, p. 153).

Além das especificidades trazidas pelas famílias japonesas, destaca-se, nesse trecho, a utilização da escola para o fortalecimento das comunidades, o que extrapola a escolarização das novas gerações, o que, segundo Demartini (2004) confere a escola uma "função ampliada" no Brasil. A participação das famílias na organização, construção e manutenção das escolas também foi apontada por Kreutz (2000), considerando que, no início, tais escolas eram predominantemente laicas e geridas pelas Associações de Pais ou associações comunitárias.

---

[24] Sem desconsiderar a necessidade de pesquisas que deem continuidade a produção referente a etnicidade, anti-semitismo, escolas, educação e as contribuições das comunidades judáicas em São Paulo, esta pesquisa não tratará das escolas organizadas por tais comunidades devido ao recorte teórico metodológico escolhido. Para iniciar, há várias pesquisas publicadas que poderão contribuir, dentre as quais cito algumas fontes: HIRSCHBERG, Alice Irene. *Desafio e Resposta. A história da Congregação Israelita Paulista*. São Paulo: Congregação Israelita Paulista, 1976; RATTNER, Henrique.*Tradição e Ruptura (A comunidade judaica em São Paulo)*. São Paulo: Ática, 1977. MAIO, Marcos Chor, "O Debate Racial no Brasil dos anos 30: o Caso dos Judeus na Visão de Gilberto Freyre". In*Judaica Latino-americana*.*Estudios Histórico-Sociales*, Jerusalem: Editorial Universitaria Magnes/Universidade Hebrea, 1997. Quanto as educação e escolas organizadas por negros, será tratada no próximo item.

De acordo com Demartini (2000), no início as escolas eram construídas sem muitos gastos, ou as aulas eram ministradas na própria casa do professor ou espaços construídos ou improvisados, mas em todas as situações tais experiências tornavam-se preferíveis a não ter escolas para as crianças. A divisão etária considerava que os jovens e adolescentes já estavam alfabetizados, e, para esses, as colônias criaram escolas noturnas, “em geral, com aulas domingo à noite (p. 46)”. As aulas eram ministradas em japonês e havia escassez de materiais didáticos, ressaltando que isso limitava inclusive a contato das novas gerações com a cultura originária. Diferentemente das comunidades alemãs e italianas, segundo a autora, o governo japonês pouco auxiliou financeiramente as escolas japonesas.

Para tais comunidades japonesas, cuja maior parte vislumbrava o retorno ao Japão, o objetivo das escolas criadas para as novas gerações estava relacionado a “uma educação escolar a “sua” maneira” conforme Demartini (1997) sintetizou:

> “[...] parece ter havido uma feliz coincidência de um lado, queriam ter suas escolas, e, de outro, o campo educacional, embora legalmente articulado, não permitia, através de suas instituições escolares, o atendimento a toda à demanda – havia portanto um espaço aberto à criação e funcionamento das escolas japonesas, que podiam assim, em território brasileiro, participar enquanto instituições da própria construção do campo educacional, embora em grande parte estivessem voltadas para o país de origem (DEMARTINI, 1997; p. 89)”.

Com o passar do tempo, mesmo com dificuldades de encontrar registros nos dados públicos sobre tais escolas, Demartini (2000) enumerou cerca de 608 escolas localizadas em colônias na região de São Paulo e seus subúrbios, totalizando 8.869 em todo o estado de São Paulo até 1932. Em sendo assim, tais dados não passaram despercebidos pelo Departamento de Educação do Estado de São Paulo, que iniciou um processo de fiscalização das escolas japonesas exigindo registro das instituições e a implementação da língua portuguesa como parte do currículo, com a transformação da língua japonesa em conteúdo extracurricular. E, com o fortalecimento do nacionalismo, foram criadas formas de regulação nesse âmbito.

Uma característica relevante nessas escolas foi sua integração ao sistema público de educação paulista, pois cerca de 40% foram integradas. Além desse dado, Demartini (2000) apontou que muitas famílias optavam por matricular seus filhos em escolas públicas brasileiras, o que propiciava ou garantia o aprendizado da

língua portuguesa. Por outro lado, outras famílias temiam que tal contato com a cultura brasileira culminasse no afastamento das novas gerações da sua cultura ancestral (ocorrer um *abrasileiramento*), dos costumes tradicionais japoneses, tornando-se um dilema para as famílias residentes nas zonas rurais e urbanas. A inventividade e estratégias para responder a tal dilema são descritas pela autora – dentre outros temas citados na publicação referência –, que para contemplar os dois idiomas nas denominadas escolas públicas *nipo-brasileiras*, a comunidade responsabilizava-se pelo pagamento do professor de japonês. Registra-se, ainda, que nas escolas nipo-brasileiras públicas havia a frequência também de crianças brasileiras.

Outra tendência que deve ser considerada quanto a educação das novas gerações foi a notória escassez de oportunidades educacionais nas regiões mais distantes da capital. Para dar continuidade aos estudos, os filhos dos colonos residentes na área rural ou suburbana de São Paulo migravam para estudar nos ginásios da capital. O que também confirma o apontamento da autora sobre a extrema preocupação das famílias com a educação de seus filhos. E, após 1930, Demartini elencou diferentes ações de membros das comunidades japonesas em relação ao ensino profissional – como agricultura, corte e costura e curso normal – onde também ministravam o ensino das duas línguas, porém sua função principal era a profissionalização de membros das comunidades japonesas.

Conclui-se que após 1937, ideologias, medidas e políticas nacionalistas avançaram rumo à xenofobia em relação aos japoneses e demais comunidades tradicionais étnicas. Assim, a regulação do estado subordinava todas as escolas (públicas e privadas) a uma orientação nacional, bem como a substituição dos professores japoneses e uma única língua a ser ensinada e falada nas escolas: a língua portuguesa. Essa ação se deu conjuntamente à implementação das políticas instituídas pelo Governo Vargas a partir de 1934 ao restringir a entrada de imigrantes (Lei de Cotas) no Brasil. Posteriormente (1938) foi implementado uma política de nacionalização da educação e “todas as escolas de língua estrangeira foram fechadas, em sua maioria alemãs, japonesas e italianas (HANDA, 1937 apud DEMARTINI, 2000, p. 68)”, sendo que a desobediência à nova determinação atribuiria à instituição o título de clandestina.

A princípio, a organização das comunidades japonesas no estado de São Paulo rendeu-lhes a continuidade de atividades educacionais paralelas, no entanto,

as transformações cruciais na educação das novas gerações ocorreram mesmo com o fim da Segunda grande guerra mundial, em 1945, sendo o Japão uma das Potencias que compôs “Eixo” aliado Alemanha e Itália.

Sobre aquele contexto Demartini (2000) concluiu que:

> “[...] há uma mudança na representação da sociedade brasileira, no caso, **paulista, que passa a ser vista como aquela em que os filhos devem se inserir em escalões** mais altos. Mudam assim os investimentos das famílias japonesas, não só no plano econômico, mas especialmente no educacional: a educação escolar nacional, e não mais a “japonesa”, passa a ser prioritária**. A importância da escola japonesa no processo de ascenção social diminui** (p. 69)”.

A localização histórica analisada pela autora reflete a modificação nos desejos, sonhos e a relação com o país originário, que rumaram para a permanência no Brasil e não mais para o retorno ao Japão[25]. Isso revela a capacidade de construírem estratégias de sobrevivência (física, intelectual e grupal) e de estabelecimento, ambas criadas por grupos extremante assolados pela discriminação racial. Para Demartini, somou-se ao preconceito presente na sociedade brasileira, em especial a paulista – relativo a cor, religião, ou a “exótica” cultura –, o peso das relações diretamente ligadas à atuação do Japão na segunda grande guerra, sendo ambos tidas como justificativas para atitudes ou ações racistas em relação aos “amarelos” ou *não-brancos*[26].

---

[25] Segundo Demartini (1997), com base nos períodos de chegada dos fluxos de japoneses, de 1923 a 1941 houve migração de “retorno ao lar”. Para a autora “A conclusão é que os isseis possuíam a percepção de serem residentes do Brasil mas pertencentes ao Japão (p. 85)”, demonstrando que seus objetivos abarcavam “fazer dinheiro e voltar”.

[26] Mesmo sob a égide do trabalho livre, as abordagens contrárias a imigração de japoneses para o trabalho rural, por vezes referiu-se ao seu biotipo, que não correspondia ao projeto de mestiçagem com a finalidade embranquecimento a população brasileira, logo, não eram brancos, tal qual vislumbrava o caldeamento para tal projeto. Nesse sentido, os japoneses foram classificados como povos que não contribuiriam para o embranquecimento, vide os discursos de Oliveria Viana. Assim, a classificação de cores, com base nas teorias raciais deterministas daquele período, não empreendiam um sentido cromático, mas representavam “relações sociais” que configuravam a sociedade. A exemplo daquele contexto, a nefrologia, estudada pela antropologia jurídica e principal área de estudos do médico maranhense Nina Rodrigues, representava o esforço intelectual da época para relacionar traços físicos e criminalidade, caráter e comportamento social. A categorização dos japoneses, como não-brancos, faz referencias a leitura sobre teorias raciais no Brasil. Lilian Moritz em “Do preto, do branco e do amarelo: sobre o mito nacional de um Brasil (bem) mestiçado” faz uma leitura bem atualizada sobre o entendimento de cor como uma categoria disseminada socialmente e que revela esse histórico que construiu o “mito da democracia racial” no insconsciente coletivo brasileiro. E ao parafrasear o antropólogo britânico Victor Turner, “as cores representam experiências físicas intensificadas, assim como proporcionam uma espécie de classificação e nominação primordial da realidade.

Pautar a imigração japonesa (1908 – 1941) e suas ações educacionais, em específico na capital paulista, apontam para uma relação constituída entre etnia e educação desde a República Velha, onde a cor foi usada para justificar características pessoais, personalidade, feitos, ações, bem como o sucesso escolar, entendidos e atribuídos conforme o grupo de origem.

2.5. A luta dos africanos, afro-brasileiros e indígenas pela educação escolarizada e o *separatismo* criado pela História da Educação brasileira

No tocante da educação escolarizada relacionada às heranças dos povos africanos, afro-brasileiros e indígenas para o estado de São Paulo torna-se fundamental relembrar que nas abordagens histórico-demográficas da educação elaboradas por Costa (1983) e Marcílio (2005) constam principalmente que nas regiões com maior proporção de população preta, parda e indígena (PPI) estavam os maiores índices de analfabetismo, e, posteriormente, registrou-se o êxodo rural direcionado às regiões com maior desenvolvimento econômico.

A relação entre população PPI e analfabetismo ou baixa escolaridade revela como se constituíram as desigualdades estruturais relativas a raça/cor intrínsecas ao desenvolvimento econômico no estado de São Paulo. Essa especificidade foi, em certa medida, ignorada pelas de políticas educacionais cunhadas desde a República Velha e de seu projeto educacional expansionista e civilizatório, o que se reverberou até o início do século XXI[27].

Contudo, torna-se evidente a forte influência das teorias sobre o determinismo racial que justificavam a inferioridade de povos não-europeus, tão apregoado pela a academia europeia (SEYFERT, 2002) e presentes no imaginário de legisladores e demais responsáveis pela expansão da educação primária em São Paulo. Como escolha política pela valorização de preceitos culturais europeus, as politicas republicanas direcionadas a educação desconsideraram as contribuições das heranças culturais e educacionais experienciadas pelas populações africanas, indígenas e

---

Cores são, pois, sínteses e condensações das mais poderosas", para aprofundar ver.: http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v64n1/18.pdf . Acesso em fevereiro de 2018.

[27] Considera-se que a primeira legislação nacional para a Eduação Básica que considerou o legado das populações negras e indígenas foram a Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, respectivamente.

seus descendentes, muitas vezes justificadas pela suposta pré-disposição à incivilidade tida como própria ou inata daqueles povos.

Com base no pensamento racial brasileiro vigente e disposto desde a elaboração até a promulgação de políticas públicas na capital da República, Jerry Dávilla (2006), na obra *Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917 – 1945*, tratou da intrínseca relação entre as políticas para a expansão do ensino e a questão racial no Brasil, na primeira metade do século XX. Para o autor, tais políticas foram cunhadas e executadas considerando as desigualdades educacionais já evidentes entre brancos e não-brancos (pretos, mestiços e indígenas), portanto, sob a justificativa da correção de diferenças percebidas na educação/cultura, comportamento, doenças e higiene, houve a proposição de uma política com caráter universalizante do ensino primário, o que, segundo essa argumentação, culminaria na transformação de não-brancos pobres em "cidadãos-modelos", com a outorga do título de "brancura". Por outro lado, cristalizavam-se os estigmas atribuídos aos incapazes de receber tal benefício do Estado, sob o *status* de inaptos a aprendizagem, doentes ou problemáticos, tornavam-se frequentes diagnósticos emitidos pela psicologia e medicina higienista, aceitas e chanceladas por professores, intelectuais e demais implementadores das políticas reformistas da educação popular daquele período. Considerando que o debate sobre "superioridade da raça branca" não se pautava no fundamento biológico e sim na superioridade cultural.

Embora Dávila (2006) também reconheça a importância das políticas expansionista daquele período afirmou que houve padrões definidos em relação a cor, classe e gênero da primeira república até a Era Vargas. Padrões que influenciaram a seleção de alunos, o currículo, testes, formação de professores até programas de saúde e higiene, etc. Assim, com traços culturais desvalorizados, degenerados ou doentes, a herança escravista povoou as políticas públicas educacionais conforme apontou Dávila. Do ponto de vista dos estudos demográficos e imigratórios que abrangem trabalho, povoamento ou colonização no Brasil, Seyfert (2002) resume que "[...] a vigência do regime escravista faz da África apenas um lugar de negros bárbaros e não de imigrantes potenciais. Nesse sentido, não precisavam estar situados no debate sobre imigração (p. 120)". Em ambos os campos do conhecimento, em ambos os autores a influência as Teorias Raciais tornam-se fundamento tanto da

estruturação de instituições republicanas como de políticas públicas, em específico as políticas educacionais.

Com acesso restrito ou sutilmente negado à escolarização primária para a população PPI acrescia-se ao contexto diferentes abordagens de acordo com os grupos, sendo: 1) a indisposição por políticas de integração da população negra (FERNANDES, 2008) e, por outro lado, 2) o legado da escola da catequese e o projeto civilizador europeu (D´ANGELIS, 2012) fundamentavam uma política de integração dos povos indígenas[28], ao desintegrá-los de sua origem, cultura e saberes.

E mesmo com proibições constitucionais, houve exceções na alfabetização de negros desde o período imperial (CRUZ, 2005; BARROS, 2005). Durante o projeto de embranquecimento e através de políticas de diferentes ordens, já nos primeiros anos da república fomentavam-se organizações, agremiações, irmandades negras que fundaram a denominada *imprensa negra*, concomitantemente a experiências internas ou comunitárias de escolarização e alfabetização, ainda pouco exploradas ou inexistentes na literatura que abrange a historiografia da educação brasileira (CRUZ, 2005).

Para a pesquisadora Mauriléia dos Santos Cruz (2005), com longa trajetória no âmbito da história das populações negras no Brasil, desde a criação da disciplina específica *história da educação brasileira* no currículo disposto para a formação docente (década de 1970), ao observarmos “a bibliografia nesta área, teremos a nítida impressão da inexistência de experiências escolares dos negros em período anterior à década de 1960, quando a rede pública de ensino sofre vasta expansão do número de vagas (p. 21)”. Do ponto de vista da autora, há diferentes críticas que indicam as limitações do campo da história da educação ao não abarcar a riqueza cultural e a multiplicidade de aspectos sociais do povo brasileiro, assim, conclui que “podemos dizer que essa disciplina e seu campo de pesquisa têm sido veículo de continuísmo da reprodução do tratamento desigual relegado aos negros e índios nessa sociedade (p. 22)”. Havendo, ainda, desigualdade no tratamento de fontes históricas sobre a população negra, a autora também denuncia a destruição de parte

[28] A partir da C.F. de 1988 e a LDB de 1996, os povos indígenas tem o direito a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural, comunitária e bilíngue. A implementação desse projeto ainda apresenta muitos limites, o que não será explorado nessa pesquisa. Para aprofundamento ver.: VEIGA, JURACIULDA; SALANOVA, Andrés. Questões de educação escolar indígena: da formação do professor ao projeto de escola./ Darlene Taukane... (et al). - Brasília: FUNAI/DEDOC, abril de 2018.

destas durante o processo de dominação, colonização e a instituição das políticas de embranquecimento.

Pesquisas recentes como a de Surya Aaronovich Pombo de Barros (2005), debruçaram-se sobre a escolarização da população negra entre o final do século XIX e início do século XX em São Paulo. Para a autora, durante a escolarização da população negra houve dois movimentos complementares e opostos denominados ação branca e ação negra. No que tange o primeiro movimento:

> "Dentro do movimento de construção de um país unido, coeso, inserido no ideal de modernização a ser seguido, a inserção da população negra era um ponto fundamental. Ou seja, a preocupação com a especificidade da herança escrava: o atraso – atribuído aos egressos do cativeiro e seus descendentes – ameaçava atrapalhar os planos de forjar a nação que se desejava – uma nação civilizada ou, em outras palavras, branca. Essa preocupação pode ser vista desde o início do século XIX, quando a iminência do fim do regime escravista já era discutida (p. 81)".

O conceito de herança cultural, nesse caso, refere-se ao oposto do que os autores já citados afirmaram sobre as heranças dos fluxos migratórios europeus. Portanto, o sentido pejorativo avivado pelas heranças da incivilidade trazida da África e do sistema escravista vivido no Brasil constituíam um problema para o projeto civilizatório e tornou-se pauta frequente na sociedade paulista, no entanto, tal debate não incidiu na "igualdade de acesso entre alunos brancos e negros nas escolas oficiais (BARROS, 2005, p. 82)".

Sobre o período, a autora resumiu:

> "Assim como **ter de provar que eram livres**, durante a vigência da escravidão**,** diversos outros mecanismos foram acionados para **dificultar o ingresso e a permanência de alunos negros na escola, mesmo após o fim da escravidão**. Depoimentos mostram que **falta de "vestimentas adequadas", ausência de um adulto responsável para realizar a matrícula, dificuldades para adquirir material escolar e merenda**, por exemplo, eram empecilhos enfrentados por alunos dessa origem para acessar a escola. Ou seja, as **dificuldades enfrentadas por alunos negros, presentes durante o século XIX, permaneceram nas primeiras décadas do século XX**; no mesmo período em que aconteciam os debates acerca da importância da disseminação da educação popular (p. 85)."

Mesmo com sua presença negra indesejada nas escolas paulistas, a autora afirmou que havia a valorização da cultura escolar pela população negra, que, contraditoriamente a ordem, organizaram escolas de alfabetização para os excluídos da instrução pública até mesmo no período imperial. Esta fase a autora denomina ação negra, como exemplo, o Colégio Perseverança ou Cesarino, fundado em Campinas em 1860, que era destinado exclusivamente a educação feminina, mas aceitava alunas negras e pobres, e era dirigido por negros: Antonio Ferreira Cesarino e suas irmãs Bernadina, Almancia e Balbina (BARROS, 2005, p. 87).

No período pós-abolição, a cidade de Campinas tornara-se símbolo do poder econômico do oeste paulista e, também, *locus* de constantes relatos de intolerância a presença de população não-branca, reafirmando a fama de ser uma das cidades mais cruéis no trato com a população escravizada (SILVA, 2013). Isso também gerou a organização de movimentos negros, como a Irmandade de São Benedito que, em 1902, fundou o Colégio São Benedito, onde se reconheceu a educação comunitária como um traço da educação formal organizada pelos movimentos negros durante a primeira metade do século XX (SANTOS, 2007, SILVA, 2013). Segundo Lúcia Helena de Oliveira Silva (2013), o Colégio São Benedito finalizou suas atividades apenas em 1936 quando o fundador, José Francisco de Oliveira, faleceu e deixou a essa propriedade em litígio judicial.

Nas pesquisas produzidas por Silva (2013) citada sobre a organização de movimentos negros em Campinas está registrado um histórico sobre ações comunitárias negras com a finalidade de escolarização:

> "No ano seguinte em 1903 houve a criação do Centro Literário dos Homens de Cor que depois passou a se chamar Federação Paulista dos Homens de Cor. Em 1904 foi criado jornal o Baluarte de curta vida mas um dos primeiros órgãos fruto da mobilização negra que dava voz direta aos afrodescendentes da cidade (SILVA, 2013, p. 03)".

Entre o associativismo para a formação primária ou alfabetização, a literatura da época citou ações dos movimentos negros na produção escrita, o que culminou na organização da imprensa negra (BARROS, 2005; CRUZ, 2005; SILVA, 2013). O jornal mais antigo citado pela autoras foi o Baluarte, editado em Campinas a partir da primeira década do século XX. Devido à precariedade de recursos finan-

ceiros para a produção dos jornais, a maioria teve vida curta, e mais recentemente pesquisas sobre relações étnico-raciais no Brasil, principalmente, entre as universidades estaduais paulistas, fomentou a criação de um acervo alocado no sítio da Universidade de São Paulo[29], com a exposição dos exemplares recuperados.

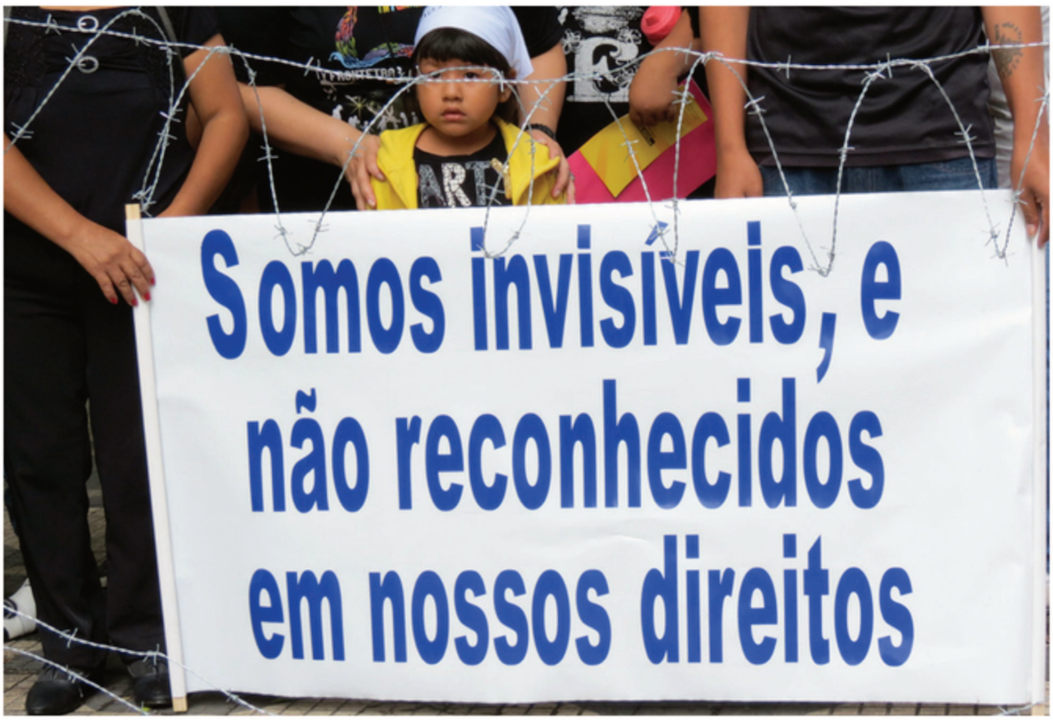
Para Santos (2007), ao longo da história, acesso a educação é uma pauta presente nas reivindicações dos movimentos sociais negros organizados ou não, e, ao considerarmos tal recorte histórico e a obra do autor, torna-se imprescindível citar as ações da Frente Negra Brasileira, que organizou escolas na região central de São Paulo e acolheu até mesmo crianças japonesas em suas classes de alfabetização, destacando-se a região que compreendia o bairro da Liberdade.

Há de se considerar que pesquisas que versam sobre a educação e as populações afro-brasileiras e indígenas (MUNDURUKU, 2012) são recentes e foram intensificadas por pesquisadores negros e indígenas que conquistaram a formação em nível de pós-graduação (NORÕES, 2011). Nesse sentido, um dos maiores legados ou heranças culturais advindas desses grupos que sobreviveram às políticas de embranquecimento tornou-se a resistência cultural e as lutas travadas com objetivo de preservação de suas tradições cotidianas contidas em sua música, religiosidade, alimentação, escrita, tradição oral e demais âmbitos indissociáveis de suas vidas, que aliadas à inventividade revelou ações comunitárias e intra-grupais, com pouco ou inexistente subsídio financeiro, mas que possibilitaram a uma pequena parcela desta população acesso a educação escolarizada, em âmbito privado ou público.

No capítulo seguinte, abordaremos como a reivindicação pela educação para comunidades postas à margem da identidade nacional, além de formar um marco social e histórico da educação brasileira como se acabou de demonstrar, também seguiu por uma batalha jurídica e política em favor do pleno reconhecimento do direito à educação para tais comunidades e seus(uas) filhos(as), em nome do acesso universal e irrestrito a este direito histórico, com particular enfoque no município de São Paulo.

[29] Disponível em: http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/ . Acesso em: 15/08/2017.

CAPÍTULO 3
AS CRIANÇAS MIGRANTES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA E A LUTA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO EM SÃO PAULO



Acervo de pesquisa - Marcha dos Imigrantes 2015

"(...)
Soy una raya en el mar
Fantasma en la ciudad
Mi vida va prohibida
Dice la autoridad

Solo voy con mi pena
Sola va mi condena
Correr es mi destino
Por no llevar papel

Perdido en el corazón
De la grande babylon
Me dicen el clandestino
Yo soy el quiebra ley
(...)"
Clandestino – Mano Chao

Este capítulo visa analisar a trajetória do atual reconhecimento de direito à educação no que se refere às crianças estrangeiras matriculadas na rede pública de educação do município de São Paulo. Visto que as migrações internacionais (no caso, de imigrantes e refugiados) para a cidade apresentaram demandas diversificadas às esferas deliberativas brasileiras, ainda há impasses suscitados na implementação de ações no âmbito do direito de estrangeiras(os) nesta sociedade. Nesse sentido, a presença de imigrantes em diferentes espaços públicos ainda foi pouco discutida e pensada, em específico no que se refere à educação escolarizada, reflexão que se estenderá também ao Capítulo 4.

Entre as legislações vigentes, encontram-se os direitos afirmados pela Constituição de 1988 e/ou acordos econômicos ou bilaterais, que envolvem o direito à educação, saúde, segurança, cultura, lazer, entre outros. E no que tange o direito à educação para jovens e crianças migrantes, a partir das reivindicações por acesso às instituições educacionais pelo direito à matrícula em escolas públicas, os movimentos de migrantes enfrentaram as fragilidades presentes no ordenamento jurídico brasileiro que ampararam o direito à educação no Brasil, o que abarca nacionais e não-nacionais (MAGALHÃES, 2010; WALDMAN, 2012). E entre diferentes deliberações sobre a matéria *estrangeiro(a)*, trataremos, em específico, do recente entendimento do Conselho Municipal de Educação da cidade de São Paulo – Parecer nº 17/2004 – sobre o "pleno direito à educação" para crianças imigrantes e independente de sua situação migratória (WALDMAN, 2012).

3.1. Projeto de Nação, a questão urbana e o adensamento dos fluxos migratórios para São Paulo: uma introdução para pensar a educação

Em conformidade com o capítulo anterior e com sua construção teórica, fez-se necessário retornar às produções que alertam para o processo de desenvolvimento econômico que impulsionou o crescimento desordenado das cidades brasileiras e o projeto de nação em implementação particularmente desde a Era Vargas (1930 – 1945).

A constante menção a Vargas ocorre por força do conjunto de políticas públicas para o país implementado como parte de um ambicioso objetivo que visava alcançar a autonomia política e econômica do Brasil no cenário internacional. Sob a perspectiva de um desenvolvimento nacional independente e baseado em um Estado forte, centralizado e planejador, o longo governo ditatorial sintetizou um processo de complexa transição da *República Velha* para o moderno Estado brasileiro. Este período de transição foi marcado, no contexto internacional, pelas modificações ocorridas após a II Grande Guerra e, no local, pelas crescentes manifestações que reivindicavam o sufrágio universal direto e secreto, entre outros. Contudo, Vargas aventou o início de outras configurações políticas no Brasil e respondeu às manifestações comprometendo-se em propiciar as consultas necessárias ao povo quanto aos seus representantes políticos (SKIDMORE, 2000).

Em 1946 foi eleito seu sucessor, o General Eurico Gaspar Dutra, mesmo considerado um representante “apagado” e “apolítico”. Skidmore (2000, p. 90) analisou que tal processo preparou “o terreno para a redemocratização do Brasil”, considerando seu caráter transitório e seu compromisso com a continuidade do projeto de “desenvolvimentismo-nacional” varguista. No entanto, os rumos da economia apontaram para outros vieses. E sobre o destino econômico do país, o Ministro da Fazenda, em 1947, já apontava para uma tendência diferente da varguista ao qualificar o país como “essencialmente agrícola”, o que também caracterizava os demais países latino-americanos (SKIDMORE, 2000, p. 97).

O título de país essencialmente agrícola não significava um desenvolvimento homogêneo e nacional, pelo contrário, revelava a omissão dos governos quanto às desigualdades estruturais presentes em diferentes regiões ou estados. No caso do desenvolvimento da agricultura paulista era uma excessão que, segundo

Wilson Cano (2011), houve um processo de transformação na zona rural produtiva desde 1930, que se diversificou e modernizou gerando um processo de êxodo rural em direção à região da grande São Paulo, mais tarde consolidada como “centro dinâmico da economia nacional”.

Sobre a análise das migrações internas, para Singer (1976) as primeiras tornaram-se economicamente necessárias ao desenvolvimento e foram historicamente determinadas dentro do processo de industrialização, ou seja, foram fundamentais ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil e demais países em desenvolvimento. Nesse sentido, a migração das populações do campo para a cidade de São Paulo e sua região metropolitana revelou condições de estagnação econômica na origem e de atração para setores da economia industrial paulista que comandavam a integração do mercado nacional desde 1930 (CANO, 2011).

Na análise dos autores sobre o desenvolvimento econômico brasileiro inicia-se, então, uma nova fase a partir de 1950, alterando “radicalmente o padrão de acumulação do capital da economia brasileira com a implantação da indústria pesada, de bens de produção” (CANO, 2011, p. 233). Tal afirmação baseou-se em um período de transição econômica para uma segunda etapa do processo de acumulação do capital produtivo, que a partir de diretrizes gerais desse processo, passou a operar em escala nacional.

A partir dessas leituras, ao voltarmos ao contexto politico institucional, Vargas já articulava seu retorno à presidência desde os primeiros anos do governo Dutra. A campanha de Vargas para a eleição reafirmou seu compromisso com uma agenda política implementada desde 1930 e abandonada pelo dito “involucionismo” do governo Dutra, que teria destinado investimento à monocultura extensiva, ao invés de fomentar o desenvolvimento da indústria nacional. E entre acordos políticos e apoio da população devido às políticas “empreguistas” ou aos “direitos do trabalhador”, Vargas reassumiu, em 1951, a Presidência da República calcado em fórmulas para o crescimento econômico sob o forte agregador politico do nacionalismo. Assim, na “Nova Era de Vargas” (1951 – 1954) o “desenvolvimentismo nacionalista” apresentava-se como um projeto de transformação do país em uma grande potência amparado, principalmente, na industrialização (SKIDMORE, 2000).

Se por um lado, o “novo” projeto de Vargas utilizou-se do nacionalismo como um fator ideológico que agregava setores da elite rural (oligarquia) e urbana

(comércio e indústria), por outro, o país configurava “uma estrutura de classes” que impunha novas contradições, se comparado ao período varguista ditatorial. A aposta política no nacionalismo como um elo ideológico central para fomentar a industrialização, como consequência incidiu em uma sequência de omissões quanto ao crescimento populacional desordenado das cidades.

Tratava-se, então, de processos de desenvolvimento nos quais a ampliação e o fortalecimento industrial nacional colidiam com o processo de urbanização, que juntos, segundo Skidmore (2011, p. 111), corresponderam à composição de “três setores”: os industriais, a classe operária urbana e a classe média urbana [30]. Entre entre 1950 e 1970, essa composição da população urbana, no entender de Cano (2011), foi impulsionada pela a conjuntura nacional para que o estado de São Paulo se tornasse um receptor de fluxos migratórios, que registrando um fluxo líquido de 1,8 milhão de migrantes internos. Esse dado visa explicitar uma série de problemas sociais decorrentes desse crescimento caótico e que ainda assombram os grandes centros, tais como: crime, miséria, desemprego, violências, favelização e a degradação das condições de vida, além da deterioração dos equipamentos e serviços urbanos.

Do ponto de vista econômico, o inchaço populacional tornou-se questão para a análise dos processos de urbanização no período citado e que envolveu a relação com a migração interna para o trabalho, advinda do interior do país e menos qualificada. Concomitantemente a tal processo interno, em âmbito nacional, Vainer (1995) analisou que houve uma estreita relação entre a valorização de uma herança de imigrantes “laboriosos” e desenvolvimento econômico. Nesse processo, a política eugênica novamente foi retomada em discursos políticos naquele período. Para isso recuperou, entre outras, uma mensagem de Juscelino Kubitschek, proferida em 1957, que informava ao Congresso Nacional sobre:

> **Uma prospecção cuidadosa dos vários mercados potenciais de imigrantes**, ainda **não devidamente explorados pelo Brasil**, figura nas cogitações do Governo, cuja preocupação básica a esse respeito é **aprimorar**, cada vez mais, **no futuro, do ponto de vista eugênico, moral e profissi-**

[30] Sobre a Classe Média Urbana, vale ressaltar que, para o autor, é a mais difícil de ser analisada porque se refere apenas às regiões em franco desenvolvimento, que reuniam o “triângulo”: São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais ou apenas até Belo Horizonte e excluíam as outras regiões do país.

> **onal**, os contingentes de imigrantes (OLIVEIRA, Juscelino Kubitschek *apud* VAINER, 1995, p. 48)

Sob a égide das polaridades, o migrante e o imigrante são entendidos por diferentes ângulos que exprimem contradições de ordem estrutural, econômicas e sociais. Por um lado, o excerto ilustra uma propensão de entendimento sobre imigrante que preserva critérios de seletividade (europeia) e raciais (seletos fluxos brancos), relacionados a alta qualificação e capacidade profissional. Por outro, a rápida degradação das condições de vida no contexto urbano muitas vezes é atribuída aos fluxos migratórios que, grosso modo, são reconhecidos como “invasores” ou os “estranhos”, não pertencentes ao lugar.

Para complementar esse emaranhado de ideias, Cano (2011) apontou que havia uma “propaganda institucional” do governo local (Estado de São Paulo) sobre o desenvolvimento urbano e industrial com a finalidade de atrair mão-de-obra para as cidades, mas, diante de questões e problemas sociais advindos desse crescimento, o migrante (interno e internacional) é apontado como a fonte dos “problemas”. Assim, ao indicar as ausências de políticas públicas para intervir nos “problemas” já existentes e adensados pelo crescimento urbano desordenado, foram culpabilizados pelo caos urbano.

Não obstante, outro fluxo rumo a cidade de São Paulo iniciava-se desde a década de 1950 até o início de 1960: os estudantes bolivianos. Segundo as pioneiras pesquisas de Sidney A. da Silva (1995;1997), em busca de sonhos, bolivianos começaram a cruzar a fronteira rumo à capital paulista para estudo em nível superior, propiciado pelo acordo intitulado “Programa de intercâmbio cultural Brasil-Bolívia”. Outra motivação para esse fluxo, foi o mercado de trabalho, calcado em um imaginário de hispano-americanos de que o Brasil, além dos estereótipos vinculados ao futebol, samba e beleza natural, oferecia boas oportunidades de trabalho.

Naquele contexto, tanto em nível federal quanto estadual ou municipal, a década de 1970 foi apelidada como “os anos do milagre brasileiro”. E frente à expansão da grande São Paulo e de suas periferias, para Cano (2011, p. 236) a urbanização caótica, converteu-se em numa urbanização “explosiva”, na qual a estratégica escolhida pelo governo federal, segundo o autor, foi “tentar uma política de desconcentração industrial a partir do estado de São Paulo, em direção às periferias

nacionais." Essa medida alinhava-se às políticas implementadas pelos anos dos governos autoritários, que perduraram até a década de 1980 e que, segundo Cano, caracterizou-se por três principais tendências:

1) Eximir o governo de investimentos urbanos e sociais;

2) Desconcentrar o poder econômico de São Paulo;

3) Cooptar as elites regionais com investimentos descentralizados.

Assim, a degradação urbana também se distribuiu entre as cidades médias tanto no interior paulista como em outras regiões do país, visto que o conteúdo ideológico presente na campanha do "Brasil potência" atraiu durante a década de 1970 cerca de 2,9 milhões de migrantes para São Paulo. Na década seguinte, os dados censitários revelavam que o perfil de distribuição de renda piorava em todo o país e junto ao esgotamento do conteúdo ideológico do "milagre", a década de 1980 passa a ser reconhecida como a "década perdida" (CANO, 2011).

Essa não foi uma especificidade da economia brasileira, pois com o agravamento da recessão econômica na Bolívia, no mesmo período, houve um adensamento no fluxo de bolivianos para o Brasil em busca de postos de trabalho. Naquele contexto, as confecções, antes dominadas por judeus, passaram a ser controladas por coreanos que, mesmo em condição de clandestinidade, absorveram a mão-de-obra já desvalorizada de bolivianos (SILVA, 1995, p. 184).

Os bolivianos cruzavam as fronteiras com visto de turista válido por um mês e passado esse período a Lei vigente permitia a renovação para apenas mais um mês, restando aos bolivianos residentes a condição de "indocumentados". Dentre outras estratégias de permanência encontradas estavam o casamento com brasileira(os); ou ter filhos no Brasil[31] (reconhecimento *jus solis*), que, conforme os requisitos da lei dos estrangeiros, a residência é concedida para ambos os casos. Com o crescimento desse fluxo, tornou-se objeto de estudos populacionais a sua intensa presença na cidade de São Paulo, e, ao mesmo tempo, analisando a precariedade

[31] A criança, mesmo com pais estrangeiros, é reconhecida como brasileira quando nascida em solo brasileiro – o *Jus Solis*. O termo *Jus Solis*, originado do latim, quer dizer "direito de solo", portanto significa que o Estado brasileiro reconhece a nacionalidade a criança nascida no país.

do mercado de trabalho ocupada por trabalhadores(as) bolivianos, muitos em condições de trabalho análogos à escravidão[32].

Do ponto de vista das produções na área da Demografia que analisaram o estado de São Paulo, destaca-se o projeto Observatório das Migrações[33], sediado no Núcleo de Estudos de População da UNICAMP (NEPO-UNICAMP). Com sequenciais estudos sobre as migrações, sob a coordenação da Profa. Dra. Neide Patarra e posteriormente pela Profa. Dra. Rosana Baeninger, as análises de dados censitários (1972, 1890, 1900, 1920, 1940, 1950, 1970 e 1980), as produções do NEPO mostraram que mesmo com políticas de restrição ou proibição, também houve migração internacional para o Brasil e principalmente para São Paulo durante todo o século XX, mas com menores índices em comparação ao período das migrações subvencionadas.

Sobre esse histórico, Bassanezi (1995), assim como os estudos já citados, também demonstrou que entre os estados brasileiros receptores de população estrangeira, o estado de São Paulo manteve-se como o principal destino nas rotas de fluxos internacionais desde o início do século XX, entretanto, diminuiu o fluxo sucessivamente através das décadas, visto que, entre 1900 e 1920, o percentual de estrangeiros variou entre 18 a 21% em relação à população total, e, na década de 1980, o percentual atingiu 2,1%.

Para melhor visualizar o processo vejamos a representação total de estrangeiros segundo os Censos:

---

[32] Em 2005, grupos de migrantes tornaram-se visíveis à sociedade paulistana devido às denúncias públicas envolvendo condições de trabalho análogas à escravidão e trabalho infantil nas oficinas têxteis envolvendo bolivianos(as), principalmente, na região central de São Paulo. Tais denúncias deram origem à Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) instaurada na Câmara de Vereadores do Município de São Paulo. A CPI expôs condições insalubres de trabalho, moradia, saúde e intolerância cultural, e também expôs o envolvimento de grandes empresas nacionais e internacionais (desse seguimento) para a constituição e manutenção de condições sub-humanas de trabalho e vida.

[33] Trata-se, então, de um relevante projeto que abarca os processos migratórios internos e internacionais para o Estado de São Paulo desde o final do século XIX até as primeiras décadas do século XXI.

Tabela 1 – População estrangeira em São Paulo por Censo (1872 – 1980)

Ano	Número
1872	29.622
1890	75.030
1900	478.417
1920	829.851
1940	814.102
1950	693.321
1970	703.526
1980	523.444

Fonte: BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo. Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico IN: PATARRA, Neide. Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: FNUAP, 1995.

Conforme a tabela acima, os números demonstram que havia um fluxo constante de estrangeiros entrando no estado de São Paulo, sendo que com o final dos anos ditatoriais e com as transformações estruturais do mundo contemporâneo, Patarra e Baeninger (1995) apontam que na década de 1980 os movimentos migratórios reassumiram destaque no contexto mundial, tanto a condição de emissor de nacionais aos países desenvolvidos (EUA, Canadá, Europa e Japão), quanto de receptor de imigrantes oriundos dos países fronteiriços e Coréia do Sul. Essa relação entre a dinâmica local e global, proposta pelas autoras, indicam que o estudo da mobilidade humana cresceu e se diversificou mantendo a tendência dos fluxos a partir de países pobres em direção aos países ricos.

As análises de Patarra e Baeninger basearam-se, entre outras leituras, nas análises de David Harvey (*Condição pós-moderna*) sobre o processo de globalização para analisar o contexto sócio econômico global. Para as autoras, as migrações se relacionam às transformações dinamizadas pelo capitalismo globalizado, que apregoa a flexibilização dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo (PATARRA; BAENINGER, 1995, p. 81). Nesse sentido, localizam a região metropolitana de São Paulo tanto como emissora quanto receptora de novos movimentos migratórios internacionais para suprir, principalmente, o ramo de confecções, que se configurou administrado por coreanos, mas sustentados pela força de trabalho majoritariamente boliviana. Uma exceção são os bolivianos que migraram nas décadas anteriores, que constituíam, já na década de 1990, um pequeno grupo de empresários e profissionais liberais (SILVA, 1995, p. 184)

Sobre as especificidades regionais dispostas na composição dos fluxos internacionais para São Paulo, Patarra e Baeninger concluem que:

> Há de se considerar a constituição de mercados regionais integrados – no nosso caso, o Mercosul. Apesar dessa integração, a desigualdade entre países é cada vez mais acirrada, resultando num crescente volume de deslocamentos populacionais que, hoje, não estão mais circunscritos apenas às áreas de fronteiras nacionais, mas que já podem ser caracterizados como *transfronteiriços*, envolvendo, inclusive, movimentos migratórios entre as regiões metropolitanas que compõem o Mercosul (1995, p. 86).

Além da composição e da tendência regionalizada, outra característica analisada pelas autoras, que se torna central nessa pesquisa é a condição de *clandestinidade*, presente na migração internacional a partir do final do século XX e as dinâmicas trazidas pela presença de migrantes, independente de sua condição de legalidade.

Para Patarra (2006), constituiu-se um contexto de acirramento das questões relativas às demandas trazidas pela presença de imigrantes e, concomitantemente, o aprofundamento das disputas políticas nos e pelos espaços públicos e privados. Para a autora, tal acirramento tornou-se visível e disposto em uma série de fatos sociais, como, no cenário internacional, o atentado de 11 de setembro de 2001 nos EUA, as manifestações dos muçulmanos na França e os conflitos no Oriente Médio. Analisou que os posicionamentos e atuações políticas dos movimentos de emigrados pelo mundo fizeram com que muitas questões vinculadas à migração internacional e sua governabilidade fossem divididas com os movimentos sociais de migrantes. Ao mesmo tempo, a junção de contextos acirrados de lutas e de acordos internacionais assumidos pelos Estados corroboraram para a ampliação e efetivação dos Direitos Humanos dos migrantes.

Nessa perspectiva analítica, a princípio, para suprir a mão-de-obra escassa, a migração internacional, aos poucos, apresenta outras demandas ou reivindicações às instâncias deliberativas da sociedade receptora (SAYAD, 1998). E ao direcionarmos o olhar para o contexto educacional da cidade de São Paulo, durante a década de 1990 e o início do século XXI, encontramos uma recente literatura acadêmica (MAGALHÃES, 2010; WALDIMAN, 2012) que relaciona o campo da educação pública com o dos estudos migratórios e aponta tanto o acirramento nas disputas

pelo espaço público quanto das perspectivas teóricas para o entendimento do direito à educação como um direito humano e universal.

3.2. Da *clandestinidade* ao direito à educação: a presença das crianças estrangeiras nas escolas públicas paulistanas

A diferenciação entre o nacional e o não-nacional, em si, revela a diferenciação e a negação do *outro*, ou seja, aquele que não é um de nós e, assim, torna-se possível justificar as desigualdades e distribuir grupos dentro de uma hierarquia social. A condição de *clandestinidade* atribuída às(aos) migrantes reforça um lugar social repleto de vulnerabilidades, angariadas desde a origem das(os) migrantes, no trânsito até a sociedade receptora. Tal condição carrega estereótipos referentes à irregularidade e ilegalidade e torna visível e explicitado o processo de desumanização desse *outro*.

Esse processo, do ponto de vista politico-institucional, na análise de políticas públicas direcionadas às especificidades trazidas pelas migrações internacionais e na ausência delas, revela a contínua posição dos governos que contribuem para tal (des)caracterização desse "outro" e para o agravamento de contextos de desrespeito, discriminação e negação de direitos.

Para acessar o processo de escolarização, enquanto direito da criança à educação e, por isso, foco de políticas públicas, a condição de clandestinidade opera como inibidora desse processo e impacata de diferentes formas na sociedade. Com base no pleito por matrículas, intensificado na década de 1990, Waldman (2012) demonstrou um aumento significativo desta demanda oriunda de famílias estrangeiras nas redes públicas de educação paulista: estadual e municipal. Fato esse que impulsionou as respectivas Secretarias a deliberarem sobre o direito à educação para crianças estrangeiras em idade escolar. Assim, a educação escolarizada para crianças não-nacionais, documentadas ou indocumentadas, na condição regular ou irregular, tornava-se novamente uma pauta, mas sob diferentes roupagens ao compararmos com o contexto educacional paulista do final do século XIX e início do século XX.

Partindo dos estudos demográficos, esse crescimento na demanda por matrículas nas escolas públicas torna-se evidente, visto que tais estudos já apontavam para um adensamento nos fluxos migratórios internacionais para a cidade, bem como identificavam a presença de crianças e jovens migrantes em idade escolar. A demógrafa Claudia Antico (1998)[34], com base nos dados do Censo de 1991, destacou a região sudeste como rota dos fluxos de migrantes oriundos dos cinco continentes, sendo o estado de São Paulo responsável por receber 53,6% do total. Esse contexto representou a maior diversidade de movimentos migratórios internacionais no país. Quanto à cidade de São Paulo, apontou o recebimento de 66,1% desses fluxos, oriundos principalmente da Coréia do Sul e de países latino-americanos, tais como: Chile, Bolívia, Argentina, Paraguai[35] e Uruguai, também denominadas migrações fronteiriças ou regionais.

Vale ressaltar que o Censo de 1991 foi o primeiro que inseriu a questão do país de residência cinco anos de antecedência ao levantamento, então, os fluxos migratórios internacionais para o Brasil foram mais detalhadamente caracterizados. Assim, foram reveladis dados quanto à origem dos migrantes, sua idade média, o sexo predominante, entre outras variáveis que melhor caracterizaram tais fluxos (OLIVEIRA, 2011). Ao se analisar os dados referentes ao sexo predominante, Antico (1998) apontou a concentração de homens adultos, principalmente entre 25 a 39 anos e, nos demais grupos, indicou que 22% do total referia-se a uma população abaixo dos 14 anos, ou seja, crianças e jovens em idade escolar.

A presença de migrantes internacionais se fez questão, a princípio, às instâncias deliberativas da educação e, consequentemente, também à sociedade brasileira, de maneira que o direito à educação, conforme dispõe a legislação vigente, abrangeria as crianças não-nacionais.

Dentre as poucas pesquisas encontradas e que se debruçaram sobre a temática das migrações internacionais e do direito à educação no contexto do Estado de São Paulo, destaca-se a dissertação de mestrado de Tatiana Chang Wald-

[34] De acordo com recorte desta pesquisa, também citamos o Projeto Integrado “Deslocamentos Populacionais e Livre Circulação de Trabalhadores: o caso do Mercosul”, coordenado pela Profa. Dra. Neide Lopes Patarra e atualmente também coordenado pela Profa. Dra. Rosana Baeninger.

[35] Considerando-se o Paraguai, ressaltamos o caso dos brasileiros que cruzaram a fronteiras por questões de terras e da produção agrícola. Claudia Antico (1998) documentou que, em 1996, 460.846 brasileiros residiam no Paraguai, sendo o segundo principal destino atrás apenas dos EUA, com 598.526 de residentes brasileiros.

man, defendida na Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, em 2012. Nessa, Waldman analisou, entre outras questões, a relação controversa entre o ordenamento jurídico nacional para a Educação e o Estatuto do Estrangeiro, ambos instituídos e implementados a partir do final da década de 1980. Quanto ao Ordenamento jurídico vigente, a autora baseou-se na análise dos artigos da Constituição Federal de 1988, do Estatuto da criança e do adolescente (ECA) e da LDB, bem como complementou sua análise baseada em Convenções Internacionais ratificadas pelo Brasil, nas quais o direito à educação é reconhecido como fundamental e garantido a todos.

Contraditoriamente, o recentemente revogado Estatuto do Estrangeiro estabeleceu em seu Art. 83 que o Registro do Estrangeiro no Brasil era condicionante para o acesso à educação, sendo assim, visava separar quem teria ou não o direito à educação com base em sua condição de legalidade no país. E, com base no controle e fiscalização, fundamentado em uma visão do estrangeiro como uma "ameaça" ao nacional ou à nação e, mesmo sem um amparo legal ou qualquer fundamento racional, criou-se uma narrativa cercada de crenças e mitos que envolvem ações discriminatórias.

A exemplo disso, a prerrogativa criada pela necessidade de um documento nacional ou mesmo um comprovante de residência, muitas vezes, justificam ações discriminatórias que impedem matrículas nas escolas, atendimentos médicos ou mesmo o acesso ao serviço público. Em termos conceituais, o sociólogo francês, Michel Wieviorka (2007), ao abordar o racismo institucional, argumenta que são nesses espaços de ausências de orientações e diretrizes em que ações propiciadas por agentes atuam em nome de instituições e por isso são protegidos pela própria estrutura. Portanto, trata-se de práticas ou fórmulas culturais de difícil personificação, mas que asseguram e reforçam a discriminação, o racismo, a xenofobia e demais crimes relativos à raça, cor e origem. Portanto, tratam-se de ações ocorridas dentro de instituições, resguardadas pela estrutura pública e que se tornam fundamentais para o acesso ou para a restrição de famílias estrangeiras aos serviços e bens públicos.

Para analisar a presença e impacto desses "mitos" ou narrativas presentes no consciente e inconsciente coletivo e reafirmados pelo Estatuto do Estrangeiro de 1980, começaremos pelos tratamentos relativos ao *outro* dispostos no ordena-

mento jurídico nacional e construído durante o século XX, em especial nas Constituições Federais.

3.2.1. Das legislações republicanas às ditatoriais: as ideias estrangeiras na construção do direito à educação

Ao considerarmos desde a primeira Carta Constitucional, segundo Waldman (2012, p. 48), "É possível observar que o tema educação fez-se presente, em maior ou menor grau, em todas as Constituições brasileiras. Já na Carta Imperial de 1824, no Art. 179, Inciso XXXII, há a disposição sobre a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos brasileiros, mas, como já observamos no Capítulo II desta pesquisa, é preciso ressaltar que houve restrições no acesso desde então, e o entendimento da categoria "todos" não se referia a mulheres, pretos, pardos, indígenas, entre outros.

Já na primeira Constituição Republicana de 1891, segundo a análise de Cury (2001), mesmo sob a égide do liberalismo, não houve menção a gratuidade e obrigatoriedade, por outro lado, enfatizou-se a laicidade e a liberdade de profissão, de exercício profissional e, assim, da "liberdade de abertura de escolas no âmbito do mercado (p. 78)". A educação, no período de transição até a finalização daquela Carta, foi o único direito social mencionado no campo dos direitos civis, considerando que a demanda educacional era vista como dimensão ou própria do esforço individual de cada um.

Para Waldman, a Constituição de 1891 também pouco aprofundou o tema da Educação, por outro lado, a inviolabilidade dos direitos assegurados aos brasileiros também foi assegurado aos estrangeiros residentes no país (Art. 172), assim como o uso e gozo dos direitos públicos e civis, transparecendo uma tendência política diversa da empregada pela Carta Imperial, equiparando o estrangeiro ao nacional (WALDMAN, 2012, p. 51).

Cury (2001) acrescentou que, no período compreendido entre a primeira Carta Republicana até a revisão constitucional realizada em 1925-26, tornou-se pauta política se a União deveria ou não intervir na escolarização básica para toda a população. Tais apontamentos de Cury e Waldman, permite nos afirmar que a equiparação formal e o evidente aprofundamento no que dispôs sobre o tema Educação

foi totalmente modificado na segunda Carta Republicana. Entre outros tratados da Carta Constitucional de 1934, a partir do Art. 149 Waldman analisou que:

> Tal declaração, mesmo acompanhada de dispositivos que, a título de ilustração, conferiram obrigatoriedade do ensino primário e fixaram percentual destinado a promoção da educação no país, **se omitiu**, no entanto, **em proporcionar meios adequados para acionar judicialmente o Estado, em situações de descumprimento de seu dever para com a Educação** (WALDMAN, 2012, p. 53).

Embora a mesma autora reconheça que a partir de 1934 houve um melhor aprofundamento do tema educação, frisou a falta de mecanismos de reivindicação ou de responsabilização do Estado pelo descumprimento de seu dever quanto à educação. No que se refere ao estrangeiro, iniciou-se uma nova fase no trato e na relação com os não-nacionais e analisou o caráter restritivo, com forte apelo a defesa da integridade nacional em detrimento do livre incentivo e da promoção das migrações internacionais.

As restrições postas pelo Governo Vargas envolveram desde cotas para o ingresso de estrangeiros no país, até regras para delimitar a atividade profissional e conforme a titulação, como sugere o texto abaixo:

> Art. 150. Só poderão exercer profissões liberais os brasileiros natos e os naturalizados que tenham prestado serviço militar no Brasil, exceptuados os casos de exercicio legitimo na data da Constituição e os de reciprocidade internacional admittidos em lei. **Sómente aos brasileiros natos será permittida a revalidação de diplomas profissionaes expedidos por institutos estrangeiros de ensino** (C.F. 1934).

O artigo tratou da atuação profissional de estrangeiras(os) com qualificação ou titulações, o que inicia uma tendência de limitar e selecionar e controlar as migrações e que inspirou as legislações posteriores sobre essa matéria, e que ainda reverbera nas liberações de atuação profissional, a citar O Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos (Revalida), tido como o único viés para atuação profissional de médicos que foram titulados em Instituição de Educação Superior Estrangeira e desejam atuar no Brasil.

Outro ponto a ser considerado na análise da educação apregoada pela Carta de 1934 é a denominação da educação a ser estimulada pela União, Estados

e Municípios, que conforme o Art. 138 diz que se deve "Estimular a educação eugênica"[36]. A eugenia enquanto um fundamento a ser disseminado em políticas, ações e como um projeto de Estado[37] tangenciou o debate nacional sobre imigração, o que também contribuiu para as restrições e demais regulamentações quanto à entrada de diferentes nacionalidades no país.

"A educação eugênica" foi retirada da Constituição promulgada por Vargas em 1937[38], no início do Estado Novo. No entanto, a educação física tornou-se obrigatória na educação escolarizada, apresentando outra forma de institucionalização de um projeto de nação fundamentado em preceitos eugênicos, higienistas e moralizadores:

> Art. 131. **A educação physica, o ensino civico e o de trabalhos manuaes serão obrigatorios em todas as escolas primarias**, **normaes e secundarias,** não podendo nenhuma escola de qualquer desses gráos ser autorizada ou reconhecida sem que satisfaça aquela exigencia.
>
> Art. 132. O Estado fundará **instituições ou dará o seu auxilio e protecção ás fundadas por associações civis, tendo umas e outras por fim organizar para a juventude periodos de trabalho** annual nos campos e officinas, assim como promover-lhe a **disciplina moral e o adestramento physico,** de maneira a preparal-a ao cumprimento dos seus deveres para com a economia e a **defesa da Nação** (C.F. 1937).

O texto traz a prerrogativa da segurança nacional ao tratar da preparação física desde a infância no intuito de constituir um "exército" pronto para o cumprimento de seus deveres cívicos. E quanto ao trato com os estrangeiros, disposto em apenas dez artigos, houve eminentes dispositivos restritivos (WALDMAN, 2012), e cada vez mais se distinguia, no projeto de nação, os nacionais e os não-nacionais.

Uma das perspectivas centrais no que tange à educação, na análise de Waldman, fora a desobrigação do Estado em sustentar e expandir o ensino público e a transferência da responsabilidade por financiar a "educação escolar primária das pessoas com menos recursos" para a população mais abastada (WALDMAN, 2012,

---

[36] Texto na íntegra disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-1934-16-julho-1934-365196-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: julho de 2013.

[37] Para aprofundamento, ver.: AGUILLAR FILHO, Sidney. Educação, Autoritarismo e Eugenia: Exploração do Trabalho e violência à infância no Brasil (1930-45). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Unicamp, 2011. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251194

[38] Texto na íntegra disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1930-1939/constituicao-35093-10-novembro-1937-532849-publicacaooriginal-15246-pl.html Acesso em: janeiro de 2018.

p. 54). De acordo com a autora, a Constituição de 1937 manteve e aprofundou as desigualdades constituídas e presentes na educação escolarizada até então, e que separou grupos com acesso à escolarização devido as suas condições financeiras de *outros* grupos, relegados à pré-disposição ora da iniciativa privada, ora governamental.

Seja na educação escolarizada ou nas políticas públicas, as desigualdades sociais constituídas ao longo da história brasileira foram calcadas e sedimentadas sob a égide do racismo estabelecido em relação aos povos com ascendência africana, indígena e mesmo asiática, em especial aos japoneses. Uma demonstração da presença desse racismo são as frequentes menções às contribuições exclusivamente europeias na construção desta nação. Como exemplo, recupera-se nas pesquisas de Carlos B. Vainer (1995, p. 48) dois registros que espelham as ideologias em torno da imigração. O primeiro refere-se a I Conferência das Classes Produtoras, realizada em Terezópolis – RJ, em 1945, e organizada por Roberto Simonsen, na qual a política de imigração foi abordada, enaltecida e apregoada pelo organizador como uma "política de miscigenação que vem sendo seguida multisecularmente pelo Brasil, preservando-se entretanto as características de ascendência europeia da maioria de seu povo". Vainer (1995, p. 48) também citou que, posteriormente, na I Conferência Brasileira de Imigração e Colonização o, então, ministro e presidente do Conselho de Imigração e Colonização, Jorge Latour, não poupou esforços ao enfatizar a necessidade de que se firmasse "a idéia, para ser propaganda enfaticamente, de que o Brasil deseja tonificar-se, erguer-se com o sangue europeu".

Essa ideologia criada em torno das políticas de miscigenação e embranquecimento, que enfatizavam contribuições exclusivamente europeias na construção da nação brasileira tem demonstrado suas insuficiências históricas e teóricas, ao passo que estudos recentes têm demonstrado anteriores e concomitantes contribuições dos povos não-europeus, desde o processo de colonização até a atualidade. A começar pelos povos de ascendência africana, selecionamos apenas uma das obras, o *Dicionário da Escravidão e Liberdade*, por ser recente e por tratar-se de uma obra coletiva, organizada pela antropóloga Lilian M. Schwarcz e o historiador Flávio Gomes, em 2018. Ao reunir pesquisadores nacionais e internacionais demonstrou, entre outras temáticas, que as contribuições dos povos africanos e seus descendentes, com suas tecnologias e saberes advindos do continente africano,

foram preponderantes nos primeiros 200 anos da colonização portuguesa, o que se tornara um legado para os séculos e gerações posteriores (SCHWARCZ; GOMES, 2018).

Quanto aos japoneses, sendo uma migração mais recente em relação à africana, as contribuições dos povos originários do Japão e seus descendentes tem sido objeto de estudos que também demonstram suas inesgotáveis contribuições na agricultura, no comércio, na indústria, nas atividades artísticas, culturais e também na academia brasileira. Entre os estudos recentes está o compêndio de pesquisas iniciadas e organizadas pelo historiador Shozo Motoyama e o jornalista Jorge J. Okubaro, reunidos na obra *Do Conflito à Integração – Uma história da Imigração Japonesa no Brasil* Volume I (2011) e Volume II (2016).

As obras citadas foram publicadas recentemente, no entanto, tornam-se necessárias para elencar as contradições que envolveram tanto a invisibilização das contribuições e presenças desses povos em diferentes âmbitos da sociedade, quanto na elaboração de políticas que ora impediam e restringiram a presença de estrangeiros, principalmente os não-brancos, e ora enalteciam a imigração como uma política necessária ao desenvolvimento do país. Em 1946 foi promulgada a nova Constituição Federal. Seguindo a linha analítica no que concerne às dinâmicas sociais que envolviam os estrangeiros, com o fim da ditatura varguista e início do Governo Dutra, Waldman (2012, p. 57) apontou que a Constituição promulgada[39] aboliu o sistema de cotas para ingresso de pessoas estrangeiras, "reavendo a liberdade de ingresso no país condicionada às exigências do interesse nacional".

Sobre a Educação, um outro projeto de abrangência nacional foi colocado em pauta e disposto na letra da Lei. A começar pelo texto disposto na Carta de 1946, que conforme Waldman apontou:

> **A educação volta a ser destinatária de recursos públicos arrecadados por meio dos impostos e fixados constitucionalmente para proporcionar oportunidades de acesso à educação pública para toda a população** e o sistema de ensino volta a proporcionar, de maneira obrigatória, serviços de assistência educacional que garantam condições de eficiência escolar aos alunos com menos recursos (WALDMAN, 2012, p. 56)

[39] Texto na íntegra disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1940-1949/constituicao-1946-18-julho-1946-365199-publicacaooriginal-1-pl.html Acesso em: julho de 2013.

A destinação de recursos públicos para financiar a educação responde a lutas empreendidas e anteriores à promulgação desta Carta. Sobre esse período na história da educação brasileira, Demerval Saviani (2008, p. 281) apontou que "restabeleceram-se elementos que integraram o programa de reconstrução educacional dos pioneiros da Educação Nova". Além desta destinação para tal programa, vale ressaltar alguns itens que constituíram uma direção para a política nacional de educação: a descentralização do ensino; a cooperação da União com os sistemas dos estados e do Distrito Federal; a assistência aos alunos necessitados com objetivo de fomentar a eficácia escolar; e, por fim, "a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional" (SAVIANI, 2008, p. 281).

Para Saviani (2008) houve uma evidente tendência renovadora presente desde a criação da comissão para elaborar o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) até à finalização do texto. Em termos de composição e tendência do grupo, Saviani ressaltou que a comissão foi presidida por Lourenço Filho e reuniu os principais educadores do país, no entanto, frente a um novo projeto educacional e às disputas políticas empreendidas, não houve consensos e alianças políticas que culminassem na aprovação da primeira LDB. O desfecho tornou-se o parecer emitido, em julho de 1949, por Gustavo Capanema, que encaminhou o projeto da LDB para o arquivamento, sendo retomado para discussão na Câmara apenas em 1957, sob número 2.222 (SAVIANI, 2008, p. 284).

Conforme essas leituras, até meado do século XX, a educação escolarizada ainda apresentava flexibilidades e fragilidades quanto ao financiamento destinado, quanto à expansão institucional e de níveis, além da gratuidade, dos sistemas de "bolsas" e de sua abrangência. Ambas dispostas nos textos constitucionais e nas políticas públicas, ainda focalizadas, principalmente, na escolarização primária e na alfabetização, já que políticas educacionais, nesse âmbito, justificavam-se devido às baixas taxas de alfabetização em todo o país.

O nível educacional foi investigado nos Censos populacionais produzidos pelo IBGE através, principalmente, das taxas de alfabetização e analfabetismo. E, ao longo do século XX, conforme as análises referentes aos resultados dos Censos demográficos de 1950 a 2000, evidenciou-se uma alta taxa de analfabetismo até 1950, pois cerca de 50,5% da população na faixa etária de 15 anos ou mais compunham esse imenso grupo. Naquele contexto, diferentes campanhas, políticas, proje-

tos propostos pelo governo e por movimentos sociais[40] buscaram inferir no nível educacional do país, conforme demonstra a Tabela 2:

Tabela 2 – Taxa de Analfabetismo de pessoas com 15 ou mais – 1950-2000

Ano	%
1950	50,5
1960	39,6
1970	33,6
1980	25,5
1991	19,4
2000	13,6

Fonte: IBGE. Censo Demográfico: 1950, 1960, 1970, 1980, 1991

A partir de 1960, as taxas de analfabetismo começaram a apresentar uma sensível queda. Essa tendência foi analisada do ponto de vista da historiografia da educação no Brasil, na qual as décadas de 1950 e 1960 são apontadas como divisoras na organização do ensino brasileiro, na produção de pesquisas e na composição de um corpo científico com a finalidade de construir e implantar projetos para a educação brasileira.

Com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 20 de dezembro de 1961, houve um amplo debate sobre educação no Brasil. Saviani (2008, p. 307), parafraseando Anísio Teixeira, frisou a predominância da orientação "liberal, de caráter descentralizador". Entretanto com a prevalência da defesa da "autonomia dos Estados e a diversificação e descentralização do ensino", ambas desejadas pelos renovadores. A implementação iniciou-se já no ano posterior com a instalação do Conselho Federal de Educação (CFE) e a elaboração e implantação do Plano Nacional de Educação (PNE). Assim, foi criada uma legislação específica e um corpo administrativo-institucional para implementação de um projeto de educação para o país.

[40] Faz-se referências às ações, programas, políticas e projetos empreendidos a partir da década de 1940, entre os quais, citamos: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947) no Governo Eurico Gaspar Dutra; a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958) no Governo Juscelino Kubitschek; Movimento de Educação de Base (1961) criado pela Conferência Nacional de Bispos do Brasil-CNBB; Programa Nacional de Alfabetização (1963), no Governo João Goulart; Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) (1968-1978), nos Governos ditatoriais; Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos-Educar (1985,) no Governo José Sarney; Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania-Pnac (1990) no Governo Fernando Collor de Mello; Programa de Alfabetização Solidária (1997), no Governo Fernando Henrique Cardoso.

A começar pelo financiamento da educação, como apontou Saviani, na LDB houve a elevação de 10%, conforme a Constituição Federal de 1946, para 12% de destinação mínima dos recursos federais para o ensino, e foi mantida em 20% a destinação dos Estados, Municípios e Distrito Federal. Além disso, foram designados nove décimos dos recursos federais para a criação de três fundos: um para ensino primários, outro para o ensino médio e o terceiro para o ensino superior e se atribuiu ao CFE a incumbência de elaborar um Plano para estes três fundos (SAVIANI, 2008, p. 306). Conclui-se que na década de 1960 houve intensa "experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora" (SAVIANI, 2008, p. 336). No entanto, houve uma abrupta interrupção a partir do golpe militar em 1964 e, assim, foram implantados outros projetos para a educação no Brasil.

No período ditatorial (1964-1984), no que se referiu aos estrangeiros, a Constituição de 1967[41] e a Emenda Constitucional de 1969[42] conservaram os aspectos restritivos a direitos e cargos impostos desde as Cartas Constitucionais anteriores (WALDMAN, 2012). Quanto à atuação de profissionais estrangeiros titulados ou o sobre o reconhecimento de títulos estrangeiros, os artigos referentes foram suprimidos.

Contrariando a direção dos acontecimentos, a educação, nestas legislações, fora entendida como um direito de todos e um dever do Estado, "agregando a esta a garantia de igualdade de oportunidade e o princípio orientador da unidade nacional" (WALDMAN, 2012, p. 57). No Art. 168, tornou-se obrigatória a escolarização dos sete aos catorze anos e mantém-se a língua portuguesa como exclusiva no ensino primário, entre outros princípios e normas. Contraditoriamente, a resposta do Estado no tocante ao dever de salvaguardar a gratuidade do ensino se limitou ao provimento de bolsas para pessoas comprovadamente com excasses ou sem recursos financeiros. E ao considerarmos os altos índices nas taxas de analfabetismo em conjunto às desigualdades entre regiões, estados e mesmo cidades, aquele contexto

[41] Texto na íntegra disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1960-1969/constituicao-1967-24-janeiro-1967-365194-publicacaooriginal-1-pl.html, acesso em: julho de 2013.

[42] Texto na íntegra disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/emecon/1960-1969/emendaconstitucional-1-17-outubro-1969-364989-publicacaooriginal-1-pl.html acesso em: julho de 2013.

já indicava a parcialidade posta tanto pelo “direito de todos”, quanto pelo “dever do Estado”.

As ações do Estado, naquele período, também buscaram em modelos estrangeiros respostas para os problemas nacionais e para a implementação de seus “deveres” quanto à educação. Assim como analisamos a influência de modelos e idéias pedagógicas no processo de expansão da educação escolarizada paulista e a presença de políticas educacionais estrangeiras, muito admitidas e muito incentivadas como as norte-americanas. A assinatura de vários acordos de cooperação estabelecidos entre o Ministério da Educação e a United States Agency for International Development, mais conhecidos como acordos MEC-USAID.

Firmados entre o Brasil e os EUA, tais acordos estabeleceram orientações técnicas na elaboração e na implementação de projetos educacionais que abarcaram desde o ensino elementar ou primário até o ensino superior, e duraram de 1956 a 1976[43]. Entre os vários destaques possíveis e em vários níveis educacionais, estavam as recomendações para a educação elementar, a introdução do ensino da língua inglesa desde o primeiro ano, o que influenciou na definição desta língua como componente curricular da educação básica em todo o país.

Embora esta pesquisa não pretenda se aprofundar em cada um dos acordos MEC-USAID ou em seu impacto na educação brasileira, faz-se necessário referenciá-los devido a outras ideias pedagógicas estrangeiras que Saviani (2008, p. 369) caracterizou como:

> Ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo), que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”.

Para Saviani, a introdução da educação tecnicista na organização do sistema de ensino no país foi disposta a partir da segunda metade da década de 1960. Sistema este que “buscou planejar a educação de modo que a dotasse de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem

[43] Para aprofundar, ver.: ARAPIRACA, José Oliveira. A USAID e a educação brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano. São Paulo: Cortez Editora, 1982.

pôr em risco sua eficiência" (SAVIANI, 2008, p. 382). A partir dessa concepção, o professor e aluno passam para uma função secundária ao elemento principal que é a organização racional dos meios, tornando-se executores de um processo elaborado por outrem: "especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais" (SAVIANI, 2008, p. 382).

Desta maneira, a palavra de ordem no sistema educacional passa a ser o controle dos meios, o controle institucional para atingir a eficiência necessária do processo de ensino e, assim, segundo Saviani, as escolas passaram por transformações administrativas com eminente caráter burocratizante, o que impactou severamente o trabalho pedagógico.

O caráter burocratizante dos processos pedagógicos e a nova ordem da organização das instituições educacionais foram essenciais para a implantação de mecanismos de fiscalização e controle impostos naquela ordem política e econômica. Esses mecanismos tiveram ressonância na gestão dos vários aspectos da vida do estrangeiro no país, que passou a ser gerenciado pela Lei 6.815, promulgada em 19 de agosto de 1980. Embora já revogada, vale recuperá-la porque orientou toda a discussão sobre direitos dos estrangeiros até a substituição pela Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Devido a sua recente revogação, o direito dos imigrantes ainda se encontra sobre o mito da ameaça estrangeira, alimentado durante todo o século XX.

3.3. Notas sobre a Constituição de 1988 e sobre o Estatuto do Estrangeiros na implementação do direito à educação

A promulgação da Lei nº 13.445, em 24 de maio de 2017, trouxe, pela primeira vez, avanços significativos para o reconhecimento dos direitos humanos aplicados aos migrantes internacionais. Conforme já analisado nos capítulos e itens anteriores, estava pacificado na literatura sobre migrações, baseado nos princípios e fundamentos dos Direitos Humanos, que "até antes mesmo desse instrumento normativo, a norma interna brasileira era fundada no tratamento do estrangeiro sob o prisma da segurança nacional". (VEDOVATO; ASSIS, 2018, p. 597)

Embora seja reconhecido o viés progressista da nova Lei, as relações estabelecidas com os “estrangeiros” (o outro) foram justificadamente amparadas no Estatuto do Estrangeiro no Brasil (Lei 6.815 de 1980) até então – sendo esse um dos últimos ‘feitos’ do período ditatorial – e ainda torna-se a principal referência para boa parte das análises e encaminhamentos de questões relativas à migração internacional no Brasil.

Para Waldman (2012), tal documento estava em concordância com as legislações dispostas desde 1930 e, por isso, completamente dissociado das normativas dos Direitos Humanos e dos Princípios apregoados pela Carta Magna de 1988. Essa incongruência nas legislações e seu legado histórico contribuíram para as restrições de direitos, dentre os quais o acesso à educação escolarizada (WALDMAN, 2012).

As frequentes problemáticas associadas ao Estatuto do Estrangeiro, após a Constituição Federal de 1988, enfatizavam uma relação estreita entre um passado repleto de restrições e de negações de direitos e um presente repleto de dificuldades o que Vedovato (2013, p. 154) sintetizou como meios de “acolher e aplicar as normas de direitos humanos aos estrangeiros”. Logo, esse autor bem explicitou que os desafios atuais para tal aplicação envolvem o enfrentamento de questões relativas ao reconhecimento do estrangeiro como sujeito de direitos no que se refere à educação, saúde, assistência social e previdência, entre outros, no contexto urbano, rural e, principalmente, nas regiões fronteiriças.

No que se refere ao acesso à educação pública, a Lei 6.815 estabeleceu como condicionante para o acesso à educação pública o registro do estrangeiro no Brasil, e demais encaminhamentos sob essa matéria estava sob a responsabilidade do Ministério da Justiça. Com isso, as políticas baseadas nesse Estatuto visavam frear a migração denominada indocumentada para o acesso a bens e serviços públicos e instituições públicas e, assim, inibir a presença de estrangeiros nos sistemas educacionais brasileiros, e também no Brasil (WALDMAN, 2012).

Um legado de quase um século se faz presente no inconsciente coletivo e se explicitou em diferentes interpretações por parte dos governos e do aparato estatal frente às solicitações por acesso à educação pública. Assim, houve diferentes deliberações, na forma de Lei e diretrizes, em relação a concessões e aos direitos educacionais aos migrantes internacionais, conforme os níveis administrativos e

Poderes, e em um mesmo Estado. Nesse caso, vamos abordar as diferenças quanto ao acesso de migrantes internacionais à educação pública no Estado de São Paulo, ou seja, à rede estadual e à rede municipal.

3.3.1. A matrícula na rede estadual de educação de São Paulo

Em 08 de janeiro de 1990, Waldman (2012) documentou a publicação da primeira Resolução da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE), a SE-09/90, que dispôs sobre a matrícula de crianças estrangeiras na rede pública estadual. Analisou as restrições dispostas que exigiam a apresentação de documento pessoal expedido pelo governo brasileiro, a Carteira de identidade do Estrangeiro (CIE), na qual consta o número de registro do estrangeiro (RNE), para efetivar a matrícula.

Essa legislação, fundamentada na Lei 6.815, desconsiderou as matrículas já efetuadas anteriormente a tal resolução e, conforme apontou Waldman (2012), cerca de quatrocentas matrículas foram canceladas, além disso, orientou para a notificação imediata do Ministério da Justiça sobre os alunos estrangeiros matriculados, os que tiveram a matrícula cancelada e os que terminaram o curso. Segundo a autora, houve severa fiscalização nas escolas e as instituições de ensino que costumavam aceitar as matrículas sem o documento nacional, que logo foram obrigadas a seguir tal diretriz. Essa Resolução perdurou por cinco anos e, nesse período, crianças e jovens migrantes sem documentação nacional foram proibidos de frequentar a escola em São Paulo (BONASSI, 2000 *apud* WALDMAN, 2012).

Através da atuação de militantes e instituições católicas, principalmente, conseguiu-se revogar a Resolução SE-09, por meio de ampla divulgação sobre o cancelamento das matrículas, com efeitos nos boletins dos movimentos operários, das pastorais e da Arquidiocese de São Paulo, entre outras mobilizações. Waldman (2012) reconheceu que a atuação dos movimentos católicos foi fundamental para tornar pública a situação dos migrantes indocumentados em São Paulo, de modo que a temática se tornasse pauta de um programa *Globo Repórter* no ano de 1993. Embora o programa propiciasse uma repercussão nacional e possibilitasse a visibilidade de crianças e adolescentes sem oportunidade educacional na rede pública de

São Paulo, pouco contribuiu para outra visão e um tratamento mais humanitário para com os imigrantes indocumentados (WALDMAN, 2012).

Conforme a documentação analisada pela autora, apenas em 1995, a Resolução SE-09 foi revogada e entrou em vigor a SE-10/95. Essa já estava alinhada com os princípios constitucionais da Carta de 1988 e do ECA, pois dispõe sobre o impedimento de discriminação de origem e reconhece o direito à educação independente da nacionalidade e de portar documentação nacional. Entretanto, concluiu sobre a SE-10/95 que:

> Não alcançou superar a necessidade de uma **discussão mais profunda sobre o tema que contribuísse com mais subsídios a evidenciar a dificuldade de garantia deste direito a todas as pessoas residentes no Brasil**, e que resultasse na conscientização da necessidade de **proteção do direito à educação escolar a todo os imigrantes internacionais que vivam no país** (WALDMAN, 2012, p. 16).

Conforme apontou a autora, ainda se trata de diretrizes e legislação local. Essa dissonância demonstra, por um lado, a insipiência ou invisibilidade desse debate na área educacional e, por outro, os resquícios do ideário de controle, seleção e homogenização implementados pelo Estatuto do Estrangeiro e presente no histórico dessas legislações. Independente das motivações e fundamentações envolvidas, o não reconhecimento do acesso à educação para crianças e jovens migrantes encontrava-se dissonantes da legislação nacional, bem como de pactos e acordos internacionais firmados pelo Estado brasileiro (WALDIMAN, 2012).

Em Deliberação posterior, o Conselho Estadual de Educação, definiu através da CEE N.º 16/97[44] que:

> **Art. 1º - A Direção dos Estabelecimentos que ministram o ensino fundamental e médio deverão proceder à matrícula** dos alunos estrangeiros sem qualquer discriminação, **observando**, no que couber, **as mesmas normas regimentais que disciplinam a matrícula de alunos brasileiros nas escolas do sistema estadual de ensino.**
>
> **Art. 2º - A escola poderá reclassificar os alunos**, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. (grifos da autora)

[44] Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/notas/delcee16_97(parcee445_97).htm

Conforme o Art. 1º, quanto aos procedimentos de matrícula, cabem as normas regimentais aplicadas a brasileiros e estrangeiros e, mesmo sem a exigência do RNE, o migrante e sua família estão subjugados ao entendimento de servidores quanto à documentação exigida, já que outros documentos obrigatórios e comprobatórios podem tornar-se empecilhos para a matrícula, por exemplo, a ausência de um comprovante de residência[45].

Nesse caso, pode-se indagar se apenas as crianças migrantes com residência fixa e comprovada no país poderiam ser matriculadas. E mesmo entre os residentes, o que torna imprescindível a apresentação deste documento para a efetivação da matrícula? Esses questionamentos visam observar em quais contextos mecanismos de violação do direito são imputados, ou seja, entende-se que a apresentação ou não de determinado documento ainda pode impedir a matrícula de crianças migrantes.

Essas dúvidas tornam-se pertinentes à medida que houve várias denúncias sobre a impossibilidade de matrículas por parte dos imigrantes[46]. Isso demonstra que o entendimento referente à matrícula da criança ou do jovem migrante em idade escolar na esfera estadual ainda urge por regulamentação, acompanhamento e avaliação de todo processo. A começar pelas informações dispostas sobre o processo de matrícula de alunos(as) estrangeiros(as), disponível no sítio oficial do Estado de São Paulo. Até 2017, conforme tais informações, ainda exigia-se um documento oficial, o que comumente pode ser entendido como o Registro Nacional de Estrangeiro (RNE)[47], para efetivar a matrícula e, até a finalização desta pesquisa, as informações, disponíveis apenas em português, revelam ambiguidades quanto ao processo de matrícula. Isso gera reflexos também aos nacionais, pois ao conside-

[45] Relato referente ao 1º Diálogo organizado pela PMSP, Secretaria de Direitos Humanos e parte dos documentos pessoais da autora. Migrantes moram e trabalham no mesmo lugar e na condição de indocumentados tem dificuldades de comprovar local de moradia e ter CEP, o que muitas vezes causa a impossibilidade de matrícula. Falta de documento que comprove a matrícula, freqüência, currículo, nível, etc, em outro país, também são empecilhos. Além disso, a dificuldade de comunicação em virtude da língua, foram as principais questões expostas.

[46] Será abordado no Capítulo IV

[47] Esse texto localizava-se em: http://www.educacao.sp.gov.br/noticias/escolas-estaduais-de-sp-recebem-matriculas-de-alunos-estrangeiros-2 , Acesso em 30 de janeiro de 2015. Em 2018 foi retirado do ar e substituído por outro texto sobre a disposição atual da rede e cita como única necessidade a documentaçao escolar de origem, mas não é obrigatória.

rarmos a solicitação do comprovante de residência como exigência, aspectos relevantes sobre esses mecanismos velados de exclusão são revelados já que se inibe que pessoas em situação de rua possam frequentar instituições escolares por não ter residência fixa ou mesmo endereço. Em uma escala mais ampla, essa exigência questiona a nós todos sobre as excessivas necessidades comprobatórias que as instituições solicitam para qualquer tipo de atendimento.

Vale ressaltar que, conforme Art. 2º cabe à escola fazer a adequação da criança segundo os níveis e modalidades de ensino que abrangem a educação escolar estadual. Esse é uma lacuna que também suscita dúvidas, pois a equipe gestora, em geral, não é instrumentalizada para fazer essa análise, considerando que essa compreende o domínio e entendimento de outra língua e de outra cultura para interpretar os documentos escolares e curriculares, o que torna essa "exigência" mais protocolar que procedimental ou necessária para tal adequação.

Sobre os questionamentos das ambiguidades desse, conforme a pesquisa de Waldman (2012), as ações sobre acesso à educação que chegaram ao Poder Judiciário constam parecer favorável à matrícula e frequência, independente do solicitante portar documentação nacional. Por outro lado, o impasse ocorre na conclusão do curso, pois os pareceres judiciais indicam que sem o número do RNE tornava-se "impossível" a emissão do certificado de conclusão dos níveis educacionais cursados por migrantes considerados indocumentados e, assim, é negado o acesso a documentos expedidos por órgãos oficiais brasileiros ou ainda se torna um processo moroso em comparação a expedição desse documento aos nacionais.

Procedimentos que impedem o acesso a titulação ou regularização da documentação comprobatória foram denunciadas elencadas por famílias migrantes, que ressoaram até a finalização dessa pesquisa, pois à medida que os órgãos deliberativos se limitam a deliberar sobre o acesso sem um debate com os órgãos, especialistas e comunidade migrante, possibilita que mecanismos impeditivos, já presentes na administração pública, se sobreponham ou impeçam a efetivação do direito à educação para crianças, jovens e adultos migrantes.

Com efeito, tanto na condição de documentado como na de indocumentado, as atuais deliberações refletem princípios e problemáticas em comum quanto ao acesso de crianças migrantes à educação pública, observaremos tais diferenças com a rede municipal de São Paulo.

3.3.2. A rede municipal de educação de SP e um reconhecimento tardio

No final da década de 1990, ocorreu a reunião do Conselho Municipal de Educação (CME) que analisou uma solicitação de orientações para matrícula de estudante estrangeiro desprovido de documentação nacional (WALDMAN, 2012). Através do Parecer nº 07 de 1998, o CME observou as dúvidas suscitadas pela inexistência de orientações sobre o tema para além das contidas no Estatuto do Estrangeiro, assim, optou por reconhecer as propriedades do Estatuto do Estrangeiro, assegurando a matrícula aos documentados e sob a prerrogativa do envio de uma relação referente aos dados dos alunos e de suas famílias ao Ministério da Justiça. Esse entendimento e deliberação ocorreu mesmo depois de discussões na rede estadual, mobilizações e da promulgação da Resolução SE-10/95, além dos documentos nacionais pautados nos Direitos Humanos (C.F. 1988; ECA) e dos acordos internacionais ratificados pelo Brasil.

Para complementar, em âmbito internacional, ressalta-se que a década de 1990 esteve repleta de Conferências que refletiram as lutas por Direitos Humanos. Dentre estas, o *Ciclo social* da ONU abordou diferentes temas[48] relativos às problemáticas globais com os objetivos de constituir declarações e acordos para um maior comprometimento dos Estados-parte na instituição de medidas de intervenção sob a ótica dos Direitos Humanos.

Entre pactos, convenções, declarações e conferências a partir de 1948, a não discriminação e a noção de universalidade dos direitos foram afirmadas nesses documentos “sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Art. 2° da Declaração Universal dos Direitos Humanos). Entretanto, mesmo nos Estados signatários da maioria de tais instrumentos internacionais, ressalta-se o abismo entre a assinatura desses e as realidades nacionais durante o século XX e XXI (MAGALHÃES, 2010).

[48] Destacamos as conferências relativas ao Meio ambiente (Rio de Janeiro/1992); Direitos Humanos (Viena/1993); População (Cairo/1994); Desenvolvimento Social (Copenhagen/1995); Mulher (Pequim/1995); Assentamentos urbanos (Istambul/1996), entre outros.

Nesse sentido, no que tange ao arcabouço legal e demais acordos políticos e econômicos, o não reconhecimento das crianças migrantes como sujeito de direitos independente de cor, raça, religião e origem questiona a aplicabilidade dos direitos já conquistados inclusive aos nacionais – CF. 1988; ECA, 1990 (WALDIMAN, 2012).

Tardiamente, apenas no início do século XXI que, no município de São Paulo, foi reconhecido o direito da criança migrante à educação independente de sua documentação ou situação migratória, alinhando-se às deliberações em âmbito estadual na letra da Lei federal. Portanto, conforme o Parecer emitido pelo Conselho Municipal de Educação (CME) nº 17, de 27/05/04, segundo o Art. 27: “O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país.”

Do histórico à análise do processo que envolveu as deliberações sobre direito à educação para crianças migrantes, a pesquisa de Waldman (2012) propiciou à área da educação, como um todo, subsídios para compreender o longo período de violações dos direitos humanos, em especial, do direito à educação. Assim, desde a década de 1990 considera-se que, tanto na esfera estadual (por cinco anos), quanto na municipal (por catorze anos), houve interpretações e deliberações que contrariavam o ordenamento jurídico nacional e internacional (WALDMAN, 2012).

A partir da segunda década do século XXI, algumas iniciativas governamentais, programas e políticas públicas foram elaborados e implementadas em âmbito municipal. Essas buscaram inferir ou conferiram outro *status* ao grupo e ao município de São Paulo, como o de vanguarda no reconhecimento do imigrante como sujeito de direitos, o que será mais bem tratado no próximo Capítulo.

CAPÍTULO 4
A ESCOLARIZAÇÃO DA CRIANÇA MIGRANTE EM SÃO PAULO: ENTRE A PRESENÇA E A AUSÊNCIA NA ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS

Acervo de pesquisa - Marcha dos Imigrantes 2015

"Não somos estrangeiros,
mas não há como negar que
todos somos migrantes."
(Paulo Illes, 2013,
Coordenador da CPMig)

Neste Capítulo, trataremos da presença de crianças migrantes internacionais nas escolas públicas municipais de São Paulo, a partir do adensamento dos fluxos migratórios na década de 1980. Com base nas matrículas efetuadas na rede municipal de educação no período de 2009 a 2017, abordaremos a diversidade presente e as questões que emergem dessa presença de diferentes nações. Nesse sentido, a escolas torna-se uma porta de entrada, e também apenas um início de um pleito por diferentes políticas públicas e sociais.

4.1. Teorias das migrações, sociais e educacionais: intentos rumo aos processos de escolarização das crianças migrantes em São Paulo

No âmbito das Teorias das Migrações, a educação, em geral, torna-se uma variável na análise dos processos sociais que podem influenciar ou motivar a migração para o contexto urbano. Entre as referências consideradas principais nesse campo, o demógrafo alemão Ernst Georg Ravenstein (1980, p. 26) dedicou-se a pensar uma "Lei" das migrações ao identificar padrões, relacioná-los e generalizá-los. Para o autor, a mobilidade de pessoas tem origem nas áreas rurais em direção à cidade, tendo como possibilidade "combinar o trabalho, o exercício de todas as artes e à prática de todas as profissões", como principal atrativo.

A relação entre migração e trabalho, para esse autor, baseou-se no crescimento e desenvolvimento das cidades inglesas em virtude do processo de industrialização, no qual "a procura de mão-de-obra em nossos centros industriais e comerciais é, sem dúvida, a causa primeira das correntes migratórias" (RAVENSTEIN,1980, p. 64), considerando que as oportunidades educacionais propiciadas pelo espaço urbano apresentam-se como um fator de atração para migrantes. Sob o

predomínio das motivações econômicas, o autor tratou das “facilidades” propiciadas pelos centros urbanos, as quais oferecem meios para suprir a crescente necessidade educacional imposta aos trabalhadores.

Para Everett S. Lee (1980, p. 99), a migração é conceituada pela “mudança permanente ou semi-permanente de residência”. Por considerar as migrações em grupo familiar e os fatores pessoais que implicam na decisão de migrar, a educação dos filhos torna-se um fator preponderante no projeto migratório. Para esse autor, a decisão de migrar não é completamente racional e nem todos chegam a decisão por si mesmos, como no caso das crianças, que são levadas pelos pais, pois “são ligadas a residência familiar pela necessidade de cuidado e subsistência” (LEE, 1980, p. 103). Quanto ao entendimento desses processos, ao considerar a socialização entre nacionais e migrantes em sua análise, apontou para a existência de uma “natural” hierarquização entre as funções desempenhadas na sociedade que recebe os fluxos.

Entre a literatura nacional, ao analisar a migração do rural para o urbano, Paul Singer (1980) tratou de tais processos sociais como uma tendência que abrange a América Latina. Para esse autor, ao analisar a infraestrutura das cidades e a disposição de serviços públicos (educação, pesquisa científica) ou prestação de serviços “especializados” (saúde e educação), constata que as omissões e ausências na origem impulsionariam os fluxos para as cidades. Portanto, como tais serviços, comumente, não estão disponíveis na área rural, tornam-se necessidades impostas pelas transformações econômicas, políticas e sociais.

A frequente referência a Singer justifica-se, ainda, pela análise do espaço urbano e sua relação intrínseca com o aumento da densidade populacional e com a dinâmica econômica, como já exploramos nos capítulos anteriores. Nesse sentido, o aumento do espaço urbano, o processo de industrialização e a inserção de homens, mulheres, crianças e jovens no mundo do trabalho produtivo também indicou aumento de demandas para as autoridades públicas, tornando necessária a ampliação de serviços urbanos. Para Singer, os fluxos de envio têm na origem a estagnação econômica e a carência de recursos e serviços e, no destino, conforme as características de expulsão, os migrantes ocupam os espaços já direcionados aos grupos populacionais mais empobrecidas, regiões menos servidas de recursos (bolsões de pobreza, favelas, ocupação irregular e áreas ocupadas por migrantes nacionais e

internacionais), delineado o espaço urbano segundo as desigualdades impostas às sociedades e países latino-americanos.

Quando relacionamos a tendência apontada pelos estudos produzidos pelo NEPO[49] relativos à origem dos fluxos em direção ao Brasil e intensificados nas últimas décadas do século XX, as rotas desses fluxos apresentam características de regionalização e/ou com mobilidade entre os países em desenvolvimento – as migrações sul-sul. Essa tendência tem despertado o interesse e acompanhamento de agências[50] internacionais que têm se debruçado sobre as motivações dos migrantes em buscarem outras rotas para além dos EUA, Canadá e Europa, ou seja, além da rota sul-norte.

As hipóteses explicativas, nesses estudos, sobre as motivações têm apontado para o fortalecimento de redes sociais de apoio e a localização geográfica, principalmente entre países fronteiriços. No caso dos países latino-americanos, um estudo realizado em 1996 pela "Comisión Económica para América Latina y el Caribe" (CELADE) apontou que as flutuações das atividades econômicas e as tendências da globalização econômica impulsionam um tipo de mobilidade temporal, na qual a circulação de pessoas começa a adquirir relevância "y que se associa a las nuevas modalidades de operación de los mercados nacionales" (p. 46)[51]. E considerando a origem e o destino, tais fluxos apresentam em "sus raíces en las desigualdades de desarrollo entre los países, lo que no solo se expresa en los procesos economicos sino también en circunstancias vinculadas con conflictos sociales y politicos" (p. 46)[52].

No caso dos direitos sociais e, em específico, o direito à educação na América Latina, com algumas especificidades, as desigualdades educacionais reverberam na maioria dos países inseridos nas migrações em âmbito regional. Se-

[49] Ressaltamos que outros centros de pesquisa apresentam produções sobre a temática das migrações no Brasil, tais como: Centro de Estudos Rurais e Urbanos - USP, Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional - UFMG, Núcleo Interdisciplinar de Estudos Migratórios-UFF, Instituto de Pesquisas e Planejamento Urbano e Regional - UFRJ, Laboratório de Estudos sobre Migrações Internacionais - UNB.

[50] Ver.: UNESCO – "Trends in International Migration in Latin America and the Caribbean", 2000; Banco Mundial – "South-south migration and remittances", 2007.

[51] Tradução livre da autora: "e que se associa às novas modalidades de operação dos mercados nacionais".

[52] Tradução livre da autora: "suas raízes nas desigualdades de desenvolvimento entre os países, o que não só se expressa nos processos econômicos como também nas circunstâncias vinculadas com conflitos sociais e políticos"

gundo o diagnóstico da educação no mesmo estudo do CELADE, entre 1960 a 1980, houve expansões rumo a quase universalização da educação primária (7 - 14 anos) em vários países da América Latina, proporcionando um relativo aumento nas taxas brutas de escolarização, que passaram de 58% para 82%. Nos níveis subsequentes, também houve o aumento na taxa bruta que passou de 36% para 62% em nível médio e de 6% para 24% em nível superior.

Tais taxas e percentuais referem-se aos números totais. No entanto, em países com baixa taxa de desenvolvimento foi detectada uma insuficiente cobertura no atendimento desde a educação infantil (antes dos 07 anos) até o nível médio, o que demonstra dificuldades em estabelecer uma regularidade na relação entre os números relativos à população e à educação na América Latina. Assim, mesmo com a construção de diferentes sistemas educacionais, as políticas governamentais apresentam a tendência de ainda dedicar maior atenção aos anos iniciais a fim de constituir uma cobertura para todos e ainda com pouco investimento nos níveis posteriores.

Segundo o estudo do CELADE, entre 1979 – 1990, vários países latino-americanos passaram por processos de transição democrática[53] e iniciaram-se novas configurações sociais em âmbito de participação e reivindicação de direitos sociais, conjuntamente a transformações estruturais incentivadas pelo capital internacional. Tais transformações, no formato de orientações aos governos latino-americanos, fazem referências a documentos como o *Consenso de Washington*[54] e à atuação de organismos internacionais (FMI; BIRD; BID; PNUD; OMC) e regionais (CEPAL; OREALC-UNESCO) no intuito de restringir direitos conquistados e elaborados nas diferentes configurações de políticas de Estado de bem-estar social (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2001).

Nessa perspectiva de análise das políticas desenhadas a partir da década de 1990, Sonia Draibe (1993) analisou as reformas nos programas sociais no início dessa década sob a égide da ideologia ou abordagem neoliberal, que ocorreram no mesmo período em que as reivindicações por políticas específicas para os grupos sociais como os migrantes, indígenas, negros estavam em evidência nesses países.

[53] Bolívia (1982); Argentina (1983); Uruguai (1984); Brasil (1985); Chile (1988); entre outros.
[54] Denomina-se o Consenso de Washington o resultado de reuniões realizadas por organismos internacionais e que culminou, em 1989, em uma série de “recomendações” para reformas nos Estados latino-americanos

Entretanto, na configuração das políticas sociais desenhadas a partir daquela década, para a autora, houve três características ou tendências presentes nas políticas públicas instituídas: a descentralização, a focalização e a privatização.

Sobre a descentralização, Draibe aponta que esta foi estruturada para propiciar um aumento da eficiência e da eficácia no âmbito dos recursos públicos; quanto à focalização, caberia ao Estado organizar e direcionar o gasto social com programas e com direcionamento a parcelas específicas da sociedade, eleitos por necessidade e urgência; e, por fim, a privatização que consistia no deslocamento da produção de bens e serviços públicos para o setor privado lucrativo ou não-lucrativo assim como a incorporação da administração privada nos serviços públicos. Mesmo ainda no início da década de 1990, a referência a Draibe (1993) deve-se à crítica aos efeitos desta "ideologia neoliberal ou proposições neoliberais", ao enfatizar o inegável agravamento dos problemas sociais, principalmente nas sociedades marcadas pela exclusão da maior parte da população, como ocorre no Brasil e demais países latino-americanos. Para exemplificar, ela analisou que quanto maior a influência da ideologia neoliberal nos governos, mais tem se demonstrado o agravamento das desigualdades sociais, levando ao descaso e posteriormente ao desmonte dos direitos sociais nas áreas de saúde, educação, sistema de seguridade, entre outros.

A partir das análises sobre os reflexos propiciados pelas crises inflacionárias, as baixas taxas de crescimento, a instabilidade econômica e a crise fiscal ocorridas na década de 1990, o debate político foi conduzido enfatizando as imprescindíveis reformas do Estado na América Latina, fortemente influenciadas pela ideologia neoliberal. Nesse sentido, Saviani (2008) sintetiza o desenho destas reformas

> um programa rigoroso de equilíbrio fiscal a ser conseguido por meio de reformas administrativas, trabalhistas e previdenciárias tendo como vetor um corte profundo nos gastos públicos. Em segundo lugar, impunha-se uma rígida política monetária visando a estabilização. Em terceiro lugar, a desregulação dos mercados tanto financeiro como do trabalho, privatização radical e abertura comercial. Essas políticas que incialmente tiveram de ser, de algum modo, impostas pelas agências internacionais de financiamento mediante as chamadas condicionalidades, em seguida perdem o caráter de imposição, pois são assumidas pelas próprias elites econômicas e políticas de países latino-americanos (SAVIANI, 2008, p. 428).

No contexto brasileiro, as reformas instituídas pelo, então, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), Luiz Carlos Bresser-Pereira (1998), ocorreram em consonância a essas proposições, já que os quatro eixos em que se baseou a reforma do Estado ou, nas palavras do ex-ministro, sua "reconstrução", sendo: a) delimitação da abrangência institucional e redução do tamanho do Estado; b) demarcação do papel regulador do Estado e os processos de desregulamentação; c) aumento da capacidade de governança com a reforma administrativa gerencial e ajustes fiscais; e d) aumento da governabilidade com o aperfeiçoamento da democracia representativa e do controle social.

Conforme os eixos destas reformas, a orientação quanto à redução dos gastos e investimentos públicos torna-se preponderante ou "um denominador comum" nas reformas de ensino ocorridas entre 1995 e 2001, nos países latino-americanos (SAVIANI, 2008). Ao considerar esse denominador comum, nessas análises sobre o contexto latino-americano (e que também envolvem outros países em desenvolvimento) ainda se revela generalizante a abordagem de políticas educacionais em países como um sistema de cobertura diversificado ou sem um sistema público ou parcialmente constituído. Assim como, as desigualdades socioeconômicas; ou ambientes considerados inseguros à vida; ou desastres ambientais presentes entre esses países e regiões e que se tornam mecanismos de expulsão da origem ou mesmo fator principal na decisão de migrar – como já analisaram Ravenstein, Lee e Singer, a educação comparece como uma variável de impacto na organização de movimentos sociais nas sociedades receptoras.

Na literatura considerada clássica, a partir de estudos etnográficos sobre a migração de argelinos para a França, Abdelmalek Sayad (1998) também defendeu a ideia da relação intrínseca existente entre migração e trabalho, na qual, migrantes chegam para suprir a mão de obra muitas vezes desprezada pelos trabalhadores nacionais e como tal permanecem invisíveis. Entretanto, a visibilidade desses trabalhadores dar-se-á na medida em que começam a reivindicar serviços e bens públicos, entre os quais, o direito à Educação, a saúde, etc. Além disso, o autor reconheceu a complexidade desse fenômeno social ao mapear as crenças que envolvem os migrantes, as quais também podemos entender como mitos – tais como: a neutralidade política do migrante, a presença justificável pelo mundo do trabalho, o tempo

que caracteriza essa presença, que pode ser provisória, temporária ou permanente – e os seus impactos no conjunto das sociedades.

Nesse sentido, através da abordagem política de temáticas ligadas às especificidades de grupos sociais, o objetivo dos movimentos de migrantes internacionais torna-se preponderantemente a criação de mecanismos de exigibilidade frente ao poder público referente à escolarização, às condições de trabalho, às necessidades de assistência social, de acesso à justiça, etc. A resposta a essas demandas, ou seja, a atenção sobre a intervenção e elaboração de políticas sociais, a partir da presença dos migrantes no território, ainda é pouco explorada nas pesquisas acadêmicas educacionais (MAGALHÃES, 2010).

Na perspectiva macro, os migrantes têm contribuído para problematizar ou mesmo para assegurar direitos fundamentais e humanos, dentre os quais a circulação irrestrita, independentemente de serem ou não cidadãos do país onde se encontram, o que também acaba por redimensionar o entendimento de direitos para os nacionais. Esses estudos, no contexto das cidades, trazem relevantes subsídios para pensar como os movimentos migrantes atuam no pleito por direitos humanos e como algumas experiências governamentais responderam a essas pressões. Nesse sentido, torna-se relevante abordar os espaços criados pelos grupos migrantes na cidade de São Paulo na gestão de 2013 a 2016.

4.2. O caso da Coordenação de Políticas para migrantes da cidade de São Paulo (CPMig) e a escolarização das criaças migrantes

Ao localizarmos a cidade de São Paulo como principal rota dos fluxos migratórios desde o século XIX, também destacamos a criação e atuação de organizações e movimentos sociais compostos por imigrantes que, apoiados por entidades sociais (ONG´s, igrejas, etc.), disputam o espaço público e a ação do Estado no que se refere às suas pautas. A exemplo do acesso à educação pública e ao direito à educação na cidade de São Paulo, a pesquisa elaborada por Giovanna Modé Magalhães (2010) analisou as experiências dos migrantes bolivianos matriculados na rede pública de educação. A autora indagou, através de entrevistas, como famílias bolivi-

anas se relacionavam com a comunidade escolar local e quais características marcaram a trajetória dos imigrantes nessas instituições.

A pesquisa elaborada por Magalhães (2010) explicita tanto as complexidades postas por tensões de ordem global como as contradições contemporâneas vividas nas dinâmicas sociais das cidades, que solicitam respostas aos governos locais. Portanto, criam-se contextos no cotidiano urbano, no qual, segundo Magalhães (2010), crianças e adolescentes são matriculadas na rede pública de educação e, junto a suas famílias, apresentam suas demandas primeiramente às instituições escolares e depois ecoam em outras instâncias sociais. Para a autora, em geral, essas instituições não sabem o que fazer ou como estabelecer uma relação de ensino-aprendizado com os chamados *estrangeiros*. Assim, Magalhães sugere, dentre os desafios presentes na relação entre nacionais e não-nacionais, a necessidade de criar relações de escuta com a finalidade de conhecer as propostas dessas famílias. No caso dos bolivianos que, considerando o histórico populacional da cidade, pertenceram e pertencem ao corpo social de São Paulo e foi considerado um dos fluxos mais numerosos.

Além dessa referência, no âmbito da educação pública municipal, a pesquisa de Rosali Siller (2011) investigou as relações estabelecidas entre as crianças oriundas de comunidades pomeranas[55] em dois centros de educação infantil municipais de Santa Maria do Jetibá, localizada no estado do Espirito Santo. Nesse, a autora identificou, nas instituições, práticas escolares que se pautavam em um padrão nacional preconizado pela língua portuguesa, pela religião católica e por valores regidos pelas relações de trabalho no contexto urbano-industrial. Conclui que esse modelo apagava as diferenças das crianças, cujas famílias vinham da tradição pomerana marcada pela língua pomerana, religião protestante e valores ancorados no trabalho rural e agrícola.

Visto que se trata de uma migração iniciada no século XIX, demonstrou relevância ao abordar a composição populacional e suas especificidades com a finalidade de intervir no processo de homogeneização inerente à educação de massas

[55] Segundo a autora, são comunidades descendentes de famílias oriundas da região da Pomerânia (Polônia e Alemanha) que chegaram ao Espírito Santo na primeira metade do século XIX. Tais comunidades ainda conservam tradições culturais, costumes, língua e trabalho familiar calcados nos valores rurais-agrícolas, os quais são vivenciados pelas crianças da comunidade.

e, por isso, com forte viés da pedagogia tradicional. Assim, os desafios apontados pela autora quanto ao processo de escolarização das crianças, avançam para a necessidade de criação de projetos interculturais e/ou multilíngues na educação pública, semelhantes às atuais perspectivas educacionais reivindicadas pelos movimentos sociais de migrantes na cidade de São Paulo. Visto que ações, nesse sentido, podem propiciar a criação de outros espaços de diálogo e aprendizagens no bojo da diversidade sociocultural (MAZZA; SIMSON, 2011).

Entretanto, na atual conjuntura político institucional ainda se faz presente a denúncia de Magalhães (2010), que observou que na elaboração de políticas públicas, tanto na esfera federal como nas esferas estadual ou municipal são desconsideradas as especificidades oriundas dos fluxos migratórios, o que contribui para a invisibilidade de tal temática nas esferas de deliberação e poder. E em termos de distinção e divisão administrativa em relação à imigração e demais adjacências temáticas, vale ressaltar que segundo a Constituição de 1988 cabe à União legislar nos âmbitos de: nacionalidade, naturalização, cidadania, emigração e imigração, entrada, extradição e expulsão de estrangeiros (Artigo Art. 22, Incisos XIII e XV). Isso, por um lado, torna justificável que órgãos, conselhos e instituições relacionadas a essas matérias concentrem-se na esfera federal, mas por outro, tende a tornar morosa a atenção ao migrante para governos estaduais e municipais, onde geralmente as demandas eclodem.

No caso da cidade de São Paulo, conforme descreveu a pesquisadora Beatriz de Barros Souza (2015), em 2011, o jurista e político com longa trajetória nas gestões de Fernando Henrique Cardoso, José Gregori, na condição de Secretário Especial de Direitos Humanos[56], criou o Núcleo de Atenção ao Imigrante e Refugiado (NAIR). A finalidade desse foi coordenar projetos e fomentar ações e diretrizes voltadas à imigração e refúgio em São Paulo e sobre a atuação do órgão, apontou que:

> Registros dessas diretrizes nunca foram encontrados e, pela própria experiência, embora breve, desta autora no âmbito deste Núcleo, sequer chegaram a ser elaboradas. O NAIR possuía, então, atuação limitada a apoiar

[56] Estava relacionada à Comissão Municipal de Direitos Humanos e locada na Secretaria Municipal de Participação e Parceria até o final da gestão 2009 – 2012.

> ações de terceiros, nomeadamente da sociedade civil ou organizações ligadas às migrações (SOUZA, 2015, p. 224 – 225).

Conforme descreveu Souza (2015), tratava-se de um órgão praticamente inócuo ou com ações bem pontuais. Ao passo que, durante a campanha para as eleições municipais o, então, candidato Fernando Haddad foi o único a pautar a temática das migrações em seu Plano de Governo e comprometeu-se em criar uma estrutura para atendimento das questões relativas aos migrantes em São Paulo. Fato queconfirmou a especulação quanto à disputa pelos votos dos imigrantes naturalizados ou das gerações posteriores naquela eleição.

Sobre o Plano de Governo de Fernando Haddad, conforme Souza (2015), foram estabelecidas metas para tal órgão ainda em 2012 e já na campanha o candidato posicionou-se frente às denúncias e investigações em relação à exploração do trabalho e formas análogas à escravidão, que envolviam, principalmente, oficinas têxteis, que empregavam, em sua maioria, bolivianos.

O candidato foi eleito e ainda no primeiro semestre de 2013, em 27 de maio, através do Artigo 242 da Lei Municipal n.15.764, foi criado um órgão dentro da Prefeitura do Município de São Paulo, denominado Coordenação de Políticas para Migrantes[57]. O coordenador nomeado foi Paulo Illes, filósofo e historiador, com trajetória de migração familiar e longo histórico no ativismo relacionado à migração, quando coordenador do Centro de Apoio e Pastoral do Migrante (CAMI) e como diretor do Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante (CDHIC). Locada na Secretaria de Direitos Humanos (SEDH), a Coordenação foi responsável por viabilizar ou criar canais de comunicação entre o poder público e a população migrante. Assim, propostas, ações, programas e políticas públicas e privadas foram pautadas através de eventos denominados “Diálogos”, por meio dos quais as comunidades de migrantes e demais entidades envolvidas com as temáticas foram convidadas a expor suas reivindicações ao Poder Público Municipal.

---

[57] Beatriz de Barros Souza, foi servidora pública de 2012 a 2015 na Secretaria de Direitos Humanos e a partir de 2013 atuou na equipe da Coordenação e acompanhou o período anterior e a implementação desta instancia administrativa naquele governo. No artigo publicado em 2015, sob título *Pelos imigrantes: Experiências com Direitos Humanos e Imigração na Prefeitura de São Paulo (2013-2014),* fez um histórico do período que antecedeu a criação da Coordenação. Ver.: file:///Users/katianoroes/Downloads/61-119-1-SM%20(2).pdf

4.2.1 *Os Diálogos e as Audiências: mobilização e preparação para a I Conferência*

Em abril de 2015, tornou-se público e disponível no sítio da PMSP o documento denominado 'Devolutiva do Biênio 2013 – 2014"[58], que logo na apresentação destacava a principal função da CPMig e quais seriam as formas de relação e de ação deste órgão em São Paulo:

> A CPMig é encarregada de **gerir a política migratória municipal de forma transversal, universal e não-assistencialista**. Atua transversalmente junto as demais Secretarias do Município que se relacionam com a população migrante; constrói políticas na perspectiva de atender a universalidade dos imigrantes, incluídos os refugiados, independente das nacionalidades e o faz na perspectiva de reconhecimento e garantias de direitos. **Sua atuação é pautada pelo diálogo com associações e comunidades de imigrantes,** em busca de consolidar uma política para imigrantes que seja fruto da participação e das reivindicações dos mesmos. A criação da Coordenação traduz-se em uma importante mudança de paradigma, **pois tirou o tema da imigração do âmbito da segurança nacional, como está expresso no Estatuto do Estrangeiro (1980), e trouxe para o dos direitos humanos** (PMSP, 2015, p. 03).

A forma de se relacionar com os migrantes e as demais ações começaram a transparecer ao longo da gestão municipal, na qual a Coordenadoria de Políticas de Migração tornava pública a proposta de propiciar um espaço de diálogo entre os migrantes e o governo municipal. Nesses termos, essa perspectiva dialógica adotada requer uma fundamentação específica quanto à origem e ao emprego do termo.

Conforme se posicionou Souza (2015) sobre a abordagem teórica presente adotada para a refletir as ações da CPMig, essa diferenciou-se das teorias neoclássicas presentes nas produções de Patarra (NEPO), entre outros, pois a perspectiva teórica adotada para uma análise da experiência da CPMig seguiu um "viés integracionista, interessado nas políticas de integração de imigrantes ao território" (SOUZA, 2015, p. 222).

Pode-se compreender, conforme também a autora explicita no texto, que tal viés baseia-se em recomendações de organismos internacionais sugeridas aos

[58] Relatório completo disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/ . acesso em novembro de 2016

governos e Estados-nação no trato com migrantes que, mesmo em diferentes contextos, devem seguir a prerrogativa da proteção[59]. O documento "Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2014"[60] (2014), relativo à Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, sugeriu:

> promover e proteger eficazmente os direitos humanos e as liberdades fundamentais de todos os migrantes, independentemente do status de migração, especialmente de mulheres e crianças, e abordar a migração internacional através de acordos internacionais, regionais ou cooperação e diálogo, bem como uma abordagem abrangente e equilibrada, reconhecendo os papéis e as responsabilidades dos países de origem, trânsito e destino em promover e proteger os direitos humanos de todos os migrantes e evitar abordagens que podem agravar sua vulnerabilidade (tradução livre),

Além desse documento, o Relatório Mundial da UNESCO intitulado "Investir na Diversidade Cultural e no Diálogo intercultural"[61] (2009) sugere aos Estados-nação:

> investir na diversidade cultural como **dimensão essencial do diálogo intercultural**, pois ela pode renovar a nossa percepção sobre o desenvolvimento sustentável, **garantir o exercício eficaz das liberdades e dos direitos humanos e fortalecer a coesão social e a governança democrática.**

Assim, as opções políticas adotadas pela Coordenação, narradas por S e pelos relatos levantados por essa pesquisa, rumaram para a construção de diálogos, nos quais na perspectiva intercultural, se reconheceria a diversidade de povos que compõem a cidade de São Paulo e, com isso, buscava elaborar ou fomentar a criação de políticas públicas que, alinhadas aos preceitos promulgados em âmbito internacional, mais se aproximassem da perspectiva dos Direitos Humanos. Isso indica

---

[59] Referência ao documento da ONU intitulado "Resolution adopted by the General Assembly on 18 December 2014", Disponível em: http://www.iom.int/sites/default/files/UN_Documents/69th_Session/N1470710.pdf

[60] Tradução livre, elaborado pela autora referente ao trecho original: "to promote and protect effectively the human rights and fundamental freedoms of all migrants regardless of migration status, especially those of women and children, and to address international migration through international, regional or bilateral cooperation and dialogue and a comprehensive and balanced approach, recognizing the roles and responsibilities of countries of origin, transit and destination in promoting and protecting the human rights of all migrants and avoiding approaches that might aggravate their vulnerability,

[61] Texto completo disponível em: http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf

que esse alinhamento extrapolou a caracterização de um “viés” ou uma “orientação” integracionista.

Para melhor compreender a abordagem de Souza sobre a “integração” relacionada às políticas focalizadas nos migrantes internacionais, essa terminologia foi encontrada na literatura no que tange acordos regionais (MERCOSUL, UE) ou a políticas específicas elaboradas por diferentes países referentes ao tratamento das questões migrantórias. Sobre essa última, citamos o exemplo da Lei argentina “Patria Grande”, que requer atenção devido a seu ineditismo em relação aos outros países da América Latina.

Resguardando as diferenças desde o período colonial, ressalta-se, na literatura sobre migrações, que a Argentina, em comparação com o Brasil, recebeu fluxos migratórios europeus em maior número desde o final do século XIX (KREUTZ, 2000. Nesse interim, o país passou por períodos de estímulo e restrição de acordo com os regimes e os governos no trato com os imigrantes. Contudo, desde o início do século XXI, a partir do acordo de livre residência do Mercosul (2002), o país promulgou, em 2004, sua nova lei de migração (Act n. 25. 871) que abarcou tanto a perspectiva dos direitos humanos universais quanto o enfoque em acordos regionais. Destaca-se que, a partir dessa Lei, o país passou a reconhecer o direito de migrar e a garantir ao migrante acesso à saúde, à educação e à assistência social, independente da condição de legalidade. Em 2006, o país tornou-se novamente referência com o Programa Nacional “Pátria Grande”, elaborado com a finalidade de prover a regularização da documentação de imigrantes, em especial, regularizar o *status* migratório daqueles advindos do acordo Mercosul e de países associados – Chile, Bolívia, Perú, Paraguay – (BRUNO; MAGUID, 2018).

Outro exemplo, nesse âmbito, refere-se ao contexto europeu, com o “The White Paper to the Norwegian Parliament” denominado “A comprehensive integration policy – diversity and community”. Foi lançado em outubro de 2012 na Noruega, e dispõe sobre a mais importante “meta para as políticas de integração do Governo é garantir que todas as pessoas que vivem na Noruega possam utilizar seus recursos e participar da comunidade” (p. 03, tradução livre)[62]. Conforme o texto, o migran-

[62] Citação na língua originária do documento consultado: “The most important goal for the Government’s integration policy is to ensure that all people who live in Norway are able to utilise their re-

te passaria a ser reconhecido como uma pessoa digna de direitos. E ao empreender políticas integracionistas em relação à população migrante, este governo o reconheceu o como parte da população e não como tendo a condição de "outro", de estrangeiro. Ao se considerar os dois exemplos, percebe-se que o fundamento que aproxima essas realidades tão distintas passa a influenciar diferentes governos e nações, que também passam a pautar e estabelecer diferentes formas no entendimento e tratamento de questões relativas ao fenômeno das migrações e, assim, com os migrantes.

A reflexões propiciadas por Souza (2015) em conjunto ao trabalho de campo que realizamos, ofereceu-nos subsídios para identificar a atuação da CPMig como a que mais se aproximou das experiências internacionais em âmbito dos direitos humanos. E mesmo com abrangência restrita a esfera municipal, foram implementados programas, ações e políticas focalizadas na temática das migrações mesmo com o Estatuto do Estrangeiro ainda estava em vigência, o que suscitou contornos políticos e teóricos que estendeu ou fomentou esse debate para outros níveis de poder público.

Do ponto de vista teórico, essa esperiência oferece-nos subsídios para abordar a existência de uma crise nas "teorias migratórias". Essa reflexão parte do que Carlos Vainer (2001) apontou em estudos que compreendem o fator migratório limitado à variável econômica e desconsideram as violências sofridas nos deslocamentos, as migrações indesejadas e a condição de ser migrante, que, para o o autor, precisam ser consideradas nessa Teorias. E complementou que:

> inspiradas no economicismo liberal neoclássico ou no economicismo do determinismo estruturalista, sistematicamente desconheceram a dimensão política do fato migratório. Falamos aqui da incapacidade dessas teorias de compreender que as relações entre grupos sociais, corpos e território, e é disso que se trata quando se fala de deslocamento de populações no espaço, remetem a processos de dominação – e não apenas a processos econômicos (VAINER, 2001, p. 182).

A análise de Vainer demonstra que há conflitos inerentes aos processos migratórios, e que rementem aos mitos fundadores da modernidade, como o de li-

---

sources and participate in the community". Documento completo disponível em: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/ima/integreringsmelding_mangfold_eng.pdf , acesso em dezembro de 2017.

berdade de “ir e vir” em um real repleto de violências que concomitantemente “expulsa e força deslocamentos e bloqueia e impede deslocamentos” (VAINER, 2001, p. 182). Uma “liberdade” operada sob a hegemonia da globalização “sem fronteiras”, com alinhamento de Estados, múltiplas agências e organismos internacionais (locais, nacionais e multinacionais), o que, para o autor, revela um desafio a ser encampado por toda a sociedade.

Essa breve incursão teórica nos deu elementos para compreender a peculiaridade da relação política daquela gestão municipal com os movimentos migrantes. Assim, ampliamos o escopo da pesquisa e incluímos como campo de observação e fontes documentais as reuniões e os materiais organizados no diálogo da municipalidade com os munícipes migrantes.

No primeiro evento[63], organizado no Centro Cultural São Paulo, em 19 de junho de 2013, a Coordenadoria de Políticas de Migração (CPMig) publicou o convite do #DIALOGOSP/MIGRANTES, fazendo uso das redes sociais, para comunidades de migrantes e propondo um espaço para que estes expusessem suas reivindicações e demandas ao poder público. Segundo Souza (2015), a relatoria estimou que compareceram cerca de quatrocentas pessoas, sendo que entre os migrantes havia uma forte presença de latino-americanos. Desse universo, duas características nos chamaram a atenção: 1) a configuração dos participantes, repleta de famílias e suas(seus) respectivas(os) filhas(os); e 2) a iniciativa ter-se dado por parte da gestão pública, que pensou e criou uma infraestrutura desenhada para propiciar a participação dos migrantes trabalhadores, tais como: horário noturno; local de fácil acesso e mobilidade; e alimentação gratuita.

Durante o evento, dentre as demandas apresentadas, nas vozes dos migrantes organizados ou não, as que permearam a maioria das exposições foram: o acesso à educação, saúde, segurança pública, moradia, cultura, a flexibilização do processo para emissão de documentos e o direito ao voto. No que concerne à educação, indagando sobre o acesso, os migrantes trouxeram à tona violações tanto no

[63] As referências aqui descritas são observações elaboradas para essa pesquisa de doutoramento, o que se tornou fonte documental e parte de documentos de pesquisa elaborarados pela autora. No sítio da PMSP, a Coordenação está disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/

que se refere à restrição ou impedimentos para a realização das matrículas como denúncias sobre maus tratos, *bullying*[64], entre outras.

Ações essas que remetiam a diferentes níveis de omissões, que envolviam vários membros da comunidade escolar e que, se comprovadas a veracidade e as responsabilidades de tais membros, eles poderiam ser enquadrados em crimes previstos pelo Código Penal, pois infringiam os direitos da criança previstos na C.F. 1988 e dispostos no Estatuto da Criança e do Adolescente. Tais denúncias dividiram espaço com propostas elaboradas pelos presentes, que envolviam o acesso e a permanência nas instituições públicas educacionais, que, em certo grau, aproximam-se das propostas elencadas por Siller (2011), no que se refere à criação de escolas públicas multilíngues e multiculturais. Também sugeriram a criação de vagas em concurso público para professores de outras nacionalidades, oferecimento de cursos de espanhol para servidores públicos, criação de espaços culturais para socialização e integração entre migrantes e brasileiros. Dentre essas propostas, as falas conduziam à criação de espaços de convivência, integração e trocas entre os povos que fazem parte da cidade. Nesse primeiro encontro, houve uma composição majoritariamente latino-americana, com alguns grupos já organizados em movimentos sociais e outros não.

Outro fato significativo, frente àquela configuração, foram as falas individuais como a de um migrante grego, que questionou as autoridades presentes sobre quais ações seriam empreendidas pelo poder público que considerariam os grupos de migrantes minoritários ou mesmo de outras nacionalidades. Essas falas retratam as complexidades advindas dessa iniciativa, repleta de possibilidades, limites e muitos desafios que, certamente, não abarcariam apenas uma gestão municipal ou mesmo apenas a Secretaria de Direitos Humanos.

---

[64] O Conselho Nacional de Justiça publicou em 2010 uma cartilha sobre Bullying no projeto “Justiça nas escolas”. A publicação conceitua que bullying “é utilizado para qualificar comportamentos agressivos no âmbito escolar, praticados tanto por meninos quanto por meninas. Os atos de violência (física ou não) ocorrem de forma intencional e repetitiva contra um ou mais alunos que se encontram impossibilitados de fazer frente às agressões sofridas. Tais comportamentos não apresentam motivações específicas ou justificáveis. Em última instância, significa dizer que, de forma ‘natural’, os mais fortes utilizam os mais frágeis como meros objetos de diversão, prazer e poder, com o intuito de maltratar, intimidar, humilhar e amedrontar suas vítimas”. Tal definição foi inspirada na relação entre nacionais, mas não encontramos estudos que se aprofundem na relação entre nacionais e não nacionais.

Do ponto de vista Institucional, independente da abrangência das pautas apresentadas, um novo espaço para os Imigrantes foi criado. O segundo #DIALOGOSP/MIGRANTES ocorreu, no mesmo local, em 31 de outubro de 2013, e contou com uma participação em menor número de pessoas, no entanto, vários outros eventos foram ocorrendo e as reivindicações e denúncias diversificavam-se. Entre os dois *Diálogos* houve uma Audiência Pública[65] organizada pelo recém criado Fórum Social pelos Direitos Humanos e Integração dos Migrantes no Brasil (FSIDHM)[66], juntamente com a Comissão de Direitos Humanos da Câmara Municipal, em 22 de agosto, na Câmara Municipal de São Paulo.

Entre as quase trinta reinvindicações e denúncias relatadas e apresentadas à mesa, uma relacionava-se ao acesso e à permanência dos migrantes no ensino superior que remente ao histórico de restrições que afetam inclusive o exercício profissional conforme creditação da titulação ora disposta, ora retirada das Cartas Constitucionais. Abdoul Hadi, malinês, membro-representante da ONG Casa das Áfricas, indagou sobre os casos de estudantes migrantes que são impedidos de trabalhar e, por isso, estariam recebendo multa ou até mesmo incorrendo em deportação, mesmo portando todos os documentos. E demonstrou indignação ao relatar

---

[65] Conforme relatório produzido pela pesquisadora, a mesa da Audiência foi composta pelos seguintes membros: A mesa foi composta pela Presidente da Comissão de Direitos Humanos da Câmara-vereadora Juliana Cardoso (PT), pelo vereador Toninho Vespoli (Psol), Clair Ruppert – representando João Antonio Felício, Secretário de Relações Internacionais da Central Única dos trabalhadores/CUT, Érico Lima de Oliveira, da Defensoria Pública da União e Coordenador do Ofício de Direitos Humanos e Estrangeiros, Diógenes Perez de Sousa, Delegado responsável pela Delegacia de Imigração da Polícia Federal/SP, Paulo Illes, Coordenador de Políticas para Migrantes da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania/Prefeitura de SP, Deputado Estadual Adriano Diogo, Presidente da Comissão de Dir. Humanos da Assembleia Legislativa e João Guilherme Granja Xavier Silva, Diretor do Departamento de Estrangeiros do Ministério da Justiça, sendo Coordenada pelas imigrantes Jobana Moya (Ong Warmis-Convergência das Culturas) e Verônica Yujra (Projeto "Si, Yo Puedo")

[66] O FSIDHM foi organizado no primeiro semestre de 2013 pelas seguintes instituições, coletivos, movimentos sociais e partidos: Agência de Informações Frei Tito para América Latina e Cariba – ADITAL Articulação Sul-americana Espaço Sem Fronteiras - ESF Associação BOLBRA Associação Brasileira de Antropologia - ABA Associação Latino Americana de Arte e Cultura Andina - ALAC Associação de Imigrantes Paraguaios – Japayke Associação Peruana de São Paulo Associação Salvador Allende Associação Malinês de São Paulo Associação da Comunidade Congolesa no Brasil Bolívia Cultural Casa das Áfricas Central Única dos Trabalhadores – CUT Centro de Direitos Humanos e Cidadania do Imigrante – CDHIC Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos Comitê Contra o Genocídio da Juventude Negra de SP Confederação Sindical das Américas – CSA Convergência das Culturas – Equipe Base de Warmis Cooperativa dos Empreendedores Bolivianos e Imigrantes em Vestuário e Confecção-COEBIVECO Força Sindical Grito dos Excluídos Continental Instituto de Reintegração do Refugiado – ADUS Instituto de Sociologia da USP Instituto para o Desenvolvimento da Diáspora Africana no Brasil – IDDAB Marcha Mundial das Mulheres – MMM Presença da América Latina – PAL Projeto de Extensão Universitária "Educar Para O Mundo" do Instituto de Relações Internacionais da USP Periferia Ativa Rádio Infinita Sindicato das Costureiras de São Paulo e Osasco, Une afro Brasil União Geral dos Trabalhadores – UGT

que, em algumas situações, a Polícia Federal não reconhecia os acordos PEC-G e PEC-PG[67] no estabelecimento e cumprimento de prazos, e mesmo portando toda documentação, ocorriam prejuízos para efetuar matricula em universidades públicas ou privadas. Após a fala de Abdoul, a professora e pesquisadora Denise Maria Cogo confirmou que casos semelhantes ocorreram com estudantes e orientandos na Universidade na qual trabalha.

Além dessas narrativas, quanto à educação e documentação, a ativista e Diretora Executiva do CDHIC, Tania Bernuy, peruana, denunciou as dificuldades da regularização migratória de crianças e adolescentes na Polícia Federal, quando desacompanhadas de um dos pais. Para Tania Bernuy, esse impedimento tende a dificultar ou impedir o acesso à direitos como educação, saúde e seguridade dessas crianças que têm laços familiares.

Essa denúncia demonstra as dificuldades encontradas por migrantes no acesso aos direitos como saúde e educação, que mesmo contando com marcos regulatórios de legislação educacional vigentes nas esferas administrativas (estadual e municipal), ainda sofrem interdições para a efetivação da matrícula nessas instituições públicas sob a justificativa de "desconhecimento" do direito, incompreensões quanto a outros idiomas utilizados pelas famílias e, por vezes, pela não portabilidade de documentações específicas (RNE, comprovante de residência, documentação escolar proveniente da origem).

As falas de ativistas foram marcadas por denúncias seguidas de propostas. Assim, quanto ao interior das escolas, houve a proposta de elaboração de "uma política pública de integração cultural" para combater o *Bullying*, o racismo e a xenofobia. Uma das proponentes, auto-identificada como paraguaia, justificou que a ausência de regras e desatenção aos casos de "violência de brasileiros com crianças migrantes" estimulava crianças e jovens a organizarem-se em "gangues" para se defenderem. Sobre esse caso, ressalta-se que toda denúncia requer investigação, mas, essas, referentes a fatos ocorridos nas escolas, foram frequentes e concomitantes a outras, tais como: violência obstétrica, tráfico de pessoas, deportações, e

[67] Trata-se do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G e Pós-Graduação – PEC-PG. Ambos foram constituídos com a finalidade de promover atividade de cooperação educacional exercida entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou de Ciência e Tecnologia.

que remetiam a um cotidiano exposto a diferentes graus de insegurança e vulnerabilidade, o que, por si, já justificaria ações de proteção a serem empreendidas pelo poder público a esses grupos.

O atendimento às reivindicações postas pelos migrantes exigia do poder público novos arranjos institucionais, pois problemas complexos exigem soluções complexas que não cabem às ações das secretarias e de pastas especificas. Exigem ações articuladas que englobam e envolvem diferentes Secretarias da PMSP, outras esferas do Poder Público ou mesmo de modificações de ordem jurídico-constitucional.

Como exemplo, um dos mais aclamados e discutidos foi o "Direito ao Voto". Mesmo sabendo-se que implicaria em modificar a Constituição Federal[68] em vigência, esse direito foi empregado no intuito de explicitar as desvantagens do não-empoderamento desses grupos, que são impedidos de participar de forma plena da vida política da cidade, do estado e do país tanto na eleição de seus representantes quanto no pleito por políticas públicas.

Através de acordos regionais (principalmente no MERCOSUL), dos princípios constitucionais presentes na Carta de 1988 e da atuação política de migrantes e demais entidades representativas, observa-se que as pautas e reivindicações dos migrantes encontravam-se em pleno debate político e institucional. Com efeito, se considerarmos os programas sociais e as políticas municipais em desenvolvimento na cidade de São Paulo, ambos indicavam algumas modificações substanciais no entendimento da relação entre o governo e os não-nacionais, no que tange extensão de direitos, programas e projetos sociais aos ainda considerados estrangeiros e, na condição de documentados ou indocumentados, como ocorreu na legislação educacional do município de São Paulo. Nesse sentido, vale abordar tais modificações em separado.

[68] Artigo 14 da CF/1988.

4.2.2. Da mobilização à 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes de São Paulo: uma relação pedagógica

Uma série de eventos foram realizados durante todo o ano de 2013, o que confirma a hipótese relativa a existência de uma agenda política compromissada com a população migrante. A 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes de São Paulo (Decreto Municipal nº 54.476 de 2013) aconteceu entre 28 de novembro e 1º de dezembro de 2013, em São Paulo, sob o lema “Somos tod@s Migrantes”. No intuito de construir uma mobilização que antecedesse a Conferência, foram realizados encontros envolvendo setores da sociedade civil e da administração pública.

Conforme o Documento Final do evento, o objetivo elencado pela Comissão organizadora foi o de “contribuir para o debate e elaborar propostas e diretrizes para subsidiar as políticas públicas para a população imigrante e suas famílias” (p. 06). A aposta da Coordenação foi mobilizar diversos setores da sociedade e da administração pública para esse evento. Conforme o Documento Final da 1ª Conferência, foi composta uma numerosa comissão organizadora com 28 componentes, que envolveu a participação de quatorze entidades da sociedade civil e quatorze Secretarias municipais.

No total, foram organizados treze encontros abertos ao público com a constituição de uma metodologia de participação a fim de garantir a mobilização e o evento. Foram propostas quatro as etapas pela Comissão Organizadora e nove por iniciativa de instituições e movimentos, sendo:

1) Etapas Mobilizadoras – organizadas pela Comissão Organizadora Municipal; e

2) Etapas Livres – organizados por diferentes instituições como Sindicatos, ONG´s, Coletivos e órgãos públicos.

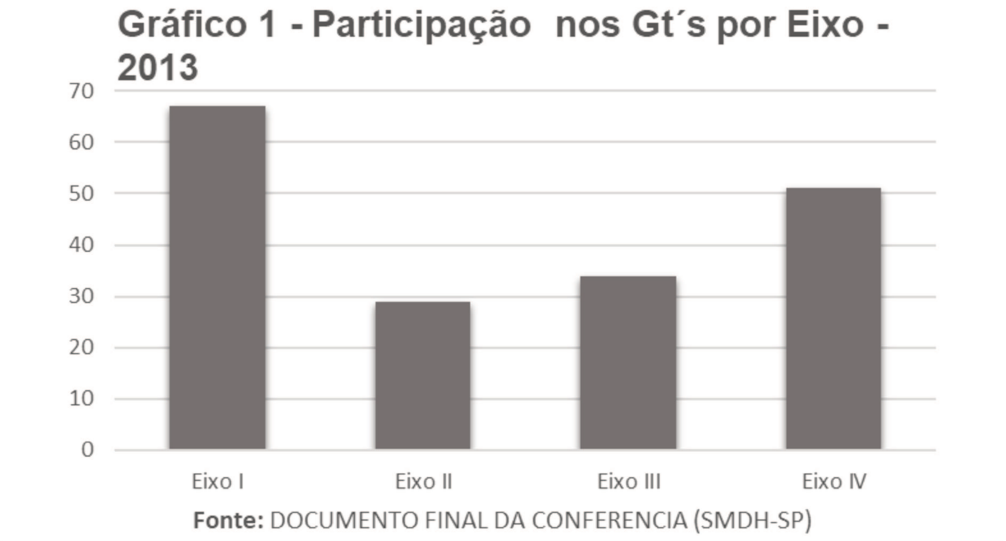
Para orientar os debates e as propostas, a Comissão criou quatro eixos temáticos, sendo:

> I - promoção e garantia de acesso a direitos sociais e serviços públicos
> II - promoção do trabalho decente
> III - inclusão social e reconhecimento cultural
> IV - legislação federal e política nacional para as migrações e refúgio
> (PMSP, 2015p. 07)

Tais eixos, segundo o texto introdutório do documento final, nortearam a organização e elaboração do texto-base da Conferência, o que diferenciava esses eventos de outros semelhantes, pois a metodologia criada pelos organizadores trouxe "um panorama crítico do estado da arte das políticas públicas voltadas aos imigrantes no país, de forma a oferecer subsídios para o debate" (PMSP, 2015, p. 07). Observou-se que, durante as discussões, os eixos frequentemente misturavam-se, principalmente os I e IV, ou seja, o que aborda os direitos e outro que trata dos impasses e obstáculos postos pelo Estatuto do Estrangeiro, o que impulsionava o consenso sobre a urgência de uma nova Lei.

Ao observarmos os itens de maior interesse com base na participação dos GT´s, percebe-se que os Eixos I e IV, foram os que mais impactaram o cotidiano do migrante e que contaram com mais propostas. Conforme o documento final, foram cerca de 150 propostas para cada um.

Para ilustrar, vejamos a disposição gráfica sobre o número de participantes por Eixo:



No registro de participação disposto no mesmo documento, o credenciamento abarcou 695 pessoas, representados em vinte e nove nacionalidades, mas ainda com supra-representação de nacionais. Destas, quatorze foram participantes oriundos de países africanos; oito foram de países americanos (central e do sul); dois asiáticos e dois europeus – houve, ainda, um grupo que não se identificou. Em números absolutos, a presença de migrantes americanos, principalmente latinos, credenciados e de entidades e movimentos sociais foi maciça, o que demonstra o quanto estão organizados ou, ao menos, melhor representados em relação às demais nacionalidades. Entretanto, ressaltamos que houve maior diversidade na participação de países africanos, o que também indica uma tendência para ser observada mais de perto sobre a composição dos fluxos migratórios para o Brasil a partir de 2010, o que será mais explorada nos próximos itens.

As propostas foram discutidas e elaboradas nos Grupos de Trabalhos (GT´s), somando um total de 463 propostas, das quais apenas 57 foram selecionadas como prioritárias em Assembleia. E entre as propostas aprovadas para o Documento final, foi criado um item específico para dispor as relacionadas à área da educação, sendo:

> - Garantir o acesso das crianças, jovens e pessoas adultas migrantes e refugiadas à rede de ensino público, em todos os níveis, sem exigência de documento de identidade no Brasil:
> - por meio da desburocratização no reconhecimento das atividades escolares e diplomas do país de origem (incluindo de nacionais que estudaram fora);
> - fomento à participação de imigrantes e refugiados nos conselhos escolares;
> - adequação dos horários à realidade vivida por imigrantes (caso da Educação de Jovens e Adultos, por exemplo);
> - combate à xenofobia e ao racismo a partir da valorização da cultura de origem de alunos;
> - efetivo comprometimento da Secretaria Municipal de Educação com este tema

Para a maioria das propostas elencadas já há legislações específicas, mas as indicações denunciam uma tendência ao descumprimento ou à criação de obstáculos para a implementação destas. Conforme a primeira proposta, o texto confirmou que a matrícula nas escolas públicas não se baseava na legislação vigente e que a barreira principal ainda se referia à exigência de documentos tanto indivi-

duais ou familiares, quanto documentos escolares provenientes da origem. Sobre essa exigência, torna-se evidente que a ausência de profissionais habilitados para examinarem e avaliarem a trajetória escolar dos migrantes para melhor acolher e adequar os conhecimentos prévios em um nível, série ou modalidade de ensino é um problema ainda a ser resolvido pela Administração Pública e a SME. Conforme a legislação municipal vigente e disposta na Portaria da SME nº 6837/2014, Artigo nº 30, cabe ao diretor essa função:

> Para matrícula por transferência de aluno estrangeiro, **o Diretor de Escola deverá analisar a documentação apresentada, observando-se o tempo de escolaridade no exterior, idade e grau de conhecimento, o que possibilitará sua classificação no ano/etapa/série adequado(a)s.**
>
> 1º - **Não havendo apresentação da documentação** necessária, a análise será efetuada com **base em informações do pai ou responsável**, idade e o desenvolvimento no processo de aprendizagem, para classificação do educando no ano/etapa do Ciclo ou série adequado(a).

De acordo como esses artigos, cabe ao diretor a responsabilidade em analisar os casos de migrante e, na sua ausência ou impossibilidade, fica a cargo da família. E em ambos os casos, exime a Secretaria de Educação e seus órgãos responsáveis pelas especificidades educacionais ou compostos por analistas educacionais. Revela, então, que essa especificidade posta pela presença de famílias migrantes na rede municipal ainda deve ser regulamentada pela SME para que espaços pedagógicos sejam criados com a finalidade de mediar e contribuir de forma qualificada para um real acesso ao direito à educação desses grupos, o que certamente trará contribuições para todos. Nesse sentido, observa-se a ciência dos participantes ao inserirem entre as propostas a solicitação ou um chamado à presença efetiva da Secretaria Municipal de Educação para o acompanhamento e a necessária atuação nessa matéria.

Outra proposta que evidencia o descumprimento de legislação vigente foi a que explicitou: “fomento à participação de imigrantes e refugiados nos conselhos escolares”. Assim, vale recuperar a legislação que ampara os conselhos escolares na rede municipal de educação de São Paulo:

LDB (9394):
Art. 14 – "Art. 14. **Os sistemas de ensino definirão as normas** da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
Inciso II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Indicação CME nº 07/98 –
O Conselho de Escola por ser constituído por representantes de todos os segmentos da Unidade Educacional, oportuniza a participação **da comunidade escolar nas decisões, no estabelecimento de metas e na busca de soluções para os problemas do cotidiano da Unidade.** Reunindo representantes dos vários segmentos interessados no bom andamento dos trabalhos escolares, o Conselho de Escola significa a oportunidade de participação nas decisões, no estabelecimento de metas e na busca de soluções para os inumeráveis problemas do cotidiano da escola.

Lei Municipal nº 14.660, de 26/12/07 –
Art. 51. Além dos deveres e proibições previstos nas normas estatutárias para os demais servidores municipais, constituem deveres de todos os Profissionais da Educação:
XV - acatar as decisões do Conselho de Escola, em conformidade com a legislação vigente;
Art. 117. **O Conselho de Escola é um colegiado com função deliberativa e direcionada à defesa dos interesses dos educandos e das finalidades e objetivos da educação pública do Município de São Paulo.**
Art. 118. Compete ao Conselho de Escola:
I - discutir e adequar, no âmbito da unidade educacional, as diretrizes da política educacional estabelecida pela Secretaria Municipal de Educação e complementá-las naquilo que as especificidades locais exigirem;
II - definir as diretrizes, prioridades e metas de ação da escola para cada período letivo, que deverão orientar a elaboração do Plano Escolar;
III - elaborar e aprovar o Plano Escolar e acompanhar a sua execução;
IV - participar da avaliação institucional da escola face às diretrizes, prioridades e metas estabelecidas;
V - decidir quanto à organização e o funcionamento da escola, o atendimento à demanda e demais aspectos pertinentes, de acordo com as orientações fixadas pela Secretaria Municipal de Educação, particularmente:
a) deliberar sobre o atendimento e acomodação da demanda, turnos de funcionamento, distribuição de séries e classes por turnos, utilização do espaço físico, considerando a demanda e a qualidade de ensino;
b) garantir a ocupação ou cessão do prédio escolar, inclusive para outras atividades além das de ensino, fixando critérios para o uso e preservação de suas instalações, a serem registrados no Plano Escolar;
VI - indicar ao Secretário Municipal de Educação, após processo de escolha, mediante critérios estabelecidos em regulamento, os nomes dos Profissionais de Educação para, ocupar, transitoriamente ou em substituição, cargos da Classe dos Gestores Educacionais da Carreira do Magistério Municipal, por período superior a 30 (trinta) dias;
VII - analisar, aprovar e acompanhar projetos pedagógicos propostos pela equipe escolar ou pela comunidade escolar, para serem desenvolvidos na escola;
VIII - arbitrar impasses de natureza administrativa e pedagógica, esgotadas as possibilidades de solução pela Equipe Escolar;
IX - propor alternativas para solução de problemas de natureza pedagógica e administrativa, tanto aqueles detectados pelo próprio Conselho, como os que forem a ele encaminhados;
X - discutir e arbitrar critérios e procedimentos de avaliação relativos ao processo educativo e a atuação dos diferentes segmentos da comunidade escolar;

> **XI - decidir procedimentos relativos à integração com as Instituições Auxiliares da escola, quando houver, e com outras Secretarias Municipais;**
> XII - traçar normas disciplinares para o funcionamento da escola, dentro dos parâmetros da legislação em vigor;
> XIII - decidir procedimentos relativos à priorização de aplicação de verbas.
> **Art. 119. O Conselho de Escola será composto pelos seguintes membros:**
> **I - membro nato: Diretor da Escola;**
> **II - representantes eleitos:**
> a) da equipe docente: Professores de todas as áreas de atuação da escola;
> b) da equipe técnica: Assistente de Diretor e Coordenadores Pedagógicos;
> c) da equipe de apoio à educação: Secretário de Escola, Agente Escolar e Auxiliar Técnico de Educação;
> d) dos discentes: alunos de 5º a 9º anos do Ensino Fundamental, alunos de todos os anos do Ensino Médio, alunos de quaisquer termos da Educação de Jovens e Adultos;
> **e) dos pais e responsáveis: pais ou responsáveis pelos alunos de quaisquer estágios, anos e termos das escolas.**
> § 1º. Poderão participar das reuniões do Conselho de Escola, com direito a voz e não a voto, os profissionais de outras Secretarias que atendem às escolas, representantes da Secretaria Municipal de Educação, profissionais e representantes de entidades conveniadas ou parceiras e membros da comunidade.
> § 2º. Os membros eleitos, referidos nas alíneas "a", "b" e "c" do inciso II do "caput" deste artigo deverão obrigatoriamente encontrar-se em exercício na unidade escolar.
> Art. 120. Os membros do Conselho de Escola e seus suplentes serão eleitos em assembleia, por seus pares, respeitadas as respectivas categorias e o critério da proporcionalidade.
> § 1º. O mandato dos membros eleitos do Conselho será anual, permitida sua reeleição.
> § 2º. O mandato inicia-se em 30 (trinta) dias após o início do ano letivo e será prorrogado até a posse do novo Conselho de Escola. (grifos da autora)

Conforme a disposição das legislações vigentes – sob a orientação de gestão democrática – sobre os conselhos escolares, as normas devem ser definidas pelos sistemas, nesse caso, o municipal. Conforme os excertos, não há qualquer menção à diferenciação entre nacionais e estrangeiras(os). Uma vez que a criança foi matriculada, os pais ou responsáveis teriam condições de participarem dos Conselhos escolares que tem (quando exercido) um significativo poder deliberativo e, inclusive, capaz de atender a várias reivindicações já explicitadas por migrantes no que abrange: propostas pedagógicas, projetos de integração e interculturais, ações antirracismo e xenofobia, no estabelecimento de convênios e parcerias para apoio pedagógico. No entanto, questões são colocadas quando observamos os mecanismos exigidos para se tornar um membro do conselho escolar, e considerando a história da imigração no Brasil: quais seriam as chances de participação de estrangei-

ros em eleições, mesmo que internas das instituições públicas? Qual a probabilidade de serem eleitos? De votarem e serem votados?

Se considerarmos o histórico de restrição na participação política e restrição de demais direitos dos imigrantes no Brasil, particularmente desde 1930, fica evidente que há mecanismos, nem sempre evidentes, que impedem a participação de pais e responsáveis estrangeiros nos Conselhos Escolares. Logo, faz-se pertinente essa proposta, pois explicitou que a norma relativa à eleição dos membros, por si só, pode seguir interesses contrários à participação de estrangeiros ou de outros grupos minoritários, indicando a existência de lacunas e fragilidades desse mecanismo entendido como democrático.

Assim, para haver um pleito sob a égide de igualdade, deve-se considerar as especificidades da comunidade escolar para ser construída uma distribuição equitativa na participação da Comunidade Escolar. Para isso, torna-se imprescindível a elaboração de legislações complementares que explicitem essas especificidades da comunidade escolar e forneçam diretrizes para uma composição diversa entre os membros do Conselho Escolar.

Vale ressaltar que concomitante ao último dia da Conferência e da Assembleia para definição das propostas, houve a 7ª. Marcha dos Imigrantes sob lema “Por uma nova lei de migração justa e humana para o fim da discriminação”. A Marcha é tradicionalmente agendada para o primeiro domingo de dezembro e, naquele ano, o calendário coincidiu com o dia primeiro de dezembro, no qual se comemora o Dia do Imigrante na cidade de São Paulo. A data foi promulgada pelo, então, Prefeito Jânio Quadros, através do Decreto nº 30.128, de 14 de novembro de 1957. A escolha deste dia pelo Prefeito pode evidenciar relação com a tradição católica, que professa sua crença ao reservar o primeiro domingo de dezembro para a simbologia do “advento”, que significa "vinda, chegada" de seu Salvador, Jesus Cristo. Essa simbologia corresponde às quatro semanas de preparação que antecedem as festividades natalinas entre os católicos.

As motivações de Jânio Quadros não serão exploradas e aprofundadas nesse trabalho, no entanto, ressaltamos que as questões migratórias têm a forte presença de seguimentos da tradição católica no Brasil e no Mundo. Assim, ao considerarmos a relevante atuação religiosa – da Missão Paz, da Congregação dos Scalabrinianos e da Pastoral do Migrante, e mais recentemente de tradições pente-

costais e neo-pentecostais – no que tange o debate sobre migração e sua influência sócio-histórica no Brasil, percebe-se que tal data remete a relações simbólicas já construídas, principalmente, dos movimentos sociais e demais instituições de apoio sob orientação religiosa, tornando-se assim uma data com forte significado para o tema das migrações em São Paulo.

Dessas construções históricas surgiram conflitos sobre a presença de migrantes nos dois eventos, pois foi selada uma divisão que urgia por posicionamento dos migrantes, sendo: Participar da Conferência ou da Marcha? A discussão política de propostas ou a manifestação pública para sociedade paulistana? Ambas eram fundamentais, visto que havia uma sequência de atividades propostas para concluir a Conferência e havia um debate em ebulição sobre a nova Lei de Imigração.

Entre conflitos e disputas entre lideranças e grupos e instituições de apoio, a solução envolveu um encontro dos dois lados. Assim, a Marcha partiu da Praça da República com forte presença latino-americana e encontrou os participantes da Conferência por volta de 11h, em frente da Câmara de Vereadores de São Paulo, também na região central de São Paulo e, juntos, seguiram para a Praça da Sé para o fechamento das atividades.

A dúvida que pairou sobre os migrantes e demais participantes foi fundamental para analisar aquele período histórico de debate público sobre esse tema. Nesse sentido, a demonstração de vozes e corpos por uma pauta política invisibilizada, perante grande parte da sociedade, tornava-se fundamental para articular e pressionar por uma nova lei de migrações. Além disso, ocupar as ruas coletivamente é, por vezes, uma ação conflituosa da organização até o ato de “marchar”, pois conflitos de interesses são dispostos e expostos por todos e nem sempre se relacionam à motivação desta pauta política. Para quem marcha junto, torna-se questão individual e coletiva a sua condição humana. No encontro com as mazelas daqueles que também se reconhecem como *outros*, mazelas vivenciadas frente a manifestações desses *outros*, que frente à presença daqueles corpos (estando de frente àquelas pessoas), pode se observar posicionamentos públicos de apoio e de desacordo. Dentre as manifestações de apoio, ouvimos buzinas e pessoas que engrossavam a marcha. Dentre as manifestações de desaprovação assistiu-se à ação repressora disposta em frases ditas durante a Marcha e observadas para esta pesqui-

sa, tais como: “Tá reclamando? Volte pra sua terra!” ou “Vai trabalhar vagabundos! Bando de Vagabundos!”; ou mesmo “Você é brasileira, o que tá fazendo aí?”.

Dúvida também vivida pela pesquisadora que acompanhou a constituição da Coordenação e toda a mobilização do órgão durante todo o ano, mas também sentia – junto com os coletivos – que outros espaços deveriam ser ocupados para além das ruas. Os eventos que antecederam a I Conferência e o evento em si possibilitaram uma nova relação entre os migrantes e a cidade, os migrantes e os nacionais, os migrantes e o poder público. E frente às metodologias de participação, uma das características observadas durante os GT´s – com a finalidade de elaboração de propostas – foi a possibilidade de nacionais e não-nacionais também discutirem suas condições, sua realidade, sua condição humana, através das opressões cotidianas, as quais todos nós somos acometidos e que não percebíamos até então.

Esses debates não se reduziam simplesmente à elaboração de propostas, pois na análise dos processos que envolviam a reivindicação, esses debates gestavam processos de novas compreensões e conceituações, criando o que Freire chamou de “tema-gerador” (1985). E, no exercício de pensarmos sobre seus anseios, sobre as possibilidades de viver em diferentes contextos, sobre a realidade posta na área da educação, saúde, segurança pública, etc, no município, constituíam-se relações com profundo caráter pedagógico, pois as propostas elaboradas conjuntamente pelas comunidades e as autoridades expressavam tensões e desejos na busca de responder aos problemas que concretamente enfrentam, parte a parte. Neste sentido, tanto o alcance quanto os limites da convivência presenciados nesses diálogos educaram a ambos sobre o que é construir uma sociedade *com* a autoridade reconhecida, legitimada e mesmo desejada.

Por fim, o evento marcou o início de uma discussão pública sobre a Nova Lei de Migrações, que estava em debate por diferentes legisladores e setores (intuições, acadêmicos), e, nesse sentido, marcou a primeira etapa do processo de construção da 1ª Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio (COMIGRAR), também sediada em São Paulo, e agendada para maio do ano seguinte.

Rumo à COMIGRAR, houve uma eleição de delegados. E segundo o Documento intitulado “ATA DE ELEIÇÃO DOS DELEGADOS DA SOCIEDADE CIVIL

PARA A COMIGRAR – CONFERÊNCIA NACIONAL DE MIGRAÇÕES E REFÚGIO – PELA I CONFERÊNCIA MUNICIPAL DE POLÍTICAS PARA IMIGRANTES”[69] foi formada uma comissão eleitoral que organizou a eleição com base nos seguintes critérios:

> A mesa orientou a Plenária sobre os critérios de eleição, também previstos no regimento da Conferência Municipal, a saber: no mínimo 50% dos eleitos deveriam ser mulheres, e no mínimo 50% deveriam ser migrantes, havendo ainda reserva de 10% das vagas para Refugiados ou Solicitantes de Refúgio, 10% das vagas para Portadores de Visto Humanitário e 10% das vagas para Estudantes Estrangeiros. Continuando, explicou sobre o mecanismo da eleição, relatando a quantidade de delegados que seriam eleitos, entre a sociedade civil, no total de 50 titulares e 50 suplentes, e explicado que a votação seria feita em urna, com voto secreto, e cada votante teria direito a 3 cédulas de votação.

Observamos naquele processo eleitoral que houve o cuidado e a consideração com a heterogeneidade presente na mobilidade humana, pois entre as diferentes caracterizações também se incluiu as migrações, refúgio e visto humanitário para a etapa nacional. E ao findar esse processo, “as urnas foram retiradas e iniciou-se a apuração dos votos pela Comissão Eleitoral. Foram 160 votantes e 480 votos, sendo 477 votos válidos, 1 branco e 2 nulos”. Foram eleitos, durante o evento, cinquenta delegados e dezesseis suplentes para a etapa seguinte, a COMIGRAR, ressaltando que as vagas reservadas aos suplentes não foram inteiramente preenchidas.

Do legado desses eventos junto às demais ações da Coordenação, outro processo de participação merece destaque: a eleição de estrangeiros para os Conselhos Participativos Municipais.

4.2.3. *Da participação “extra-ordinária”: os Conselhos Municipais*

[69] Disponível nos documentos anexos ao Documento final da 1ª Conferência Municipal, disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Doc%20Final_Conf%20Mun%20Imigrantes %20de%20SP_2014.pdf , último acesso em maio de 2018.

Na descrição dos temas mais debatidos durante a 1ª Conferência Municipal de Políticas para Imigrantes de São Paulo, o Texto Base (2014) finalizou com o item relativo à “Participação Política e o Direito ao Voto”. A ênfase nesse tema não é fortuita, pois revolve uma longa história das migrações no Brasil centrada em proibições, restrições e uma severa política de fiscalização e controle, que mesmo a C.F. de 1988, a Carta Cidadã, não resolveram, mantendo mecanismos que reforçam e reafirmam tais preceitos.

No Capítulo IV – DOS DIREITOS POLÍTICOS, o Art. 14 da C.F., ao tratar do sufrágio universal, diz em seu “§ 2º Não podem alistar-se como eleitores os estrangeiros e, durante o período do serviço militar obrigatório, os conscritos”, e no Inciso seguinte diz: “§ 3º São condições de elegibilidade, na forma da lei: I - a nacionalidade brasileira;”. Logo, a participação política e o direito ao voto dos migrantes são impedidos pela Lei maior, o que insere o Brasil em um grupo de países extremamente restritivos quanto a esse tema, e aquém de países latino-americanos, tais como: Argentina, Bolívia, Chile, Peru, Paraguai e Uruguai, que reconhecem, em algum nível, a participação política de estrangeiros, principalmente os residentes (TEXTO BASE, 2014, p. 64).

O mesmo documento elencou Propostas de Emenda Constitucional (PEC) que versam sobre modificações na letra da Lei, e que reconhecem o direito ao voto à(aos) estrangeiras(os) como necessário para a efetivação da cidadania plena. Nesse sentido, o que mais apresenta esse caráter foi a PEC “nº 347 de 2013, de autoria do Deputado Carlos Zarattini (PT-SP)”, que prevê o direito ao voto para estrangeiras(os) em todos os níveis: federal, estadual e municipal (TEXTO BASE, 2014, p. 63). O mesmo Documento denuncia:

> Atualmente, **o direito ao voto para os imigrantes no Brasil passa pela naturalização**, ou seja, **pela aquisição da nacionalidade brasileira**, o que deveria ser uma escolha livre e não um requisito para a participação social e política. Essa **exigência está na contramão da legislação internacional sobre direitos humanos e migração** e, portanto, deve ser rejeitada, fomentando-se em seu lugar uma perspectiva de pleno reconhecimento dos direitos políticos, como dimensão integrante da cidadania (p. 64).

Se considerarmos que as PEC´s apresentadas pelos legisladores datam da segunda década do século XXI (2011; 2012; e 2013), a restrição ao direito ao voto para estrangeiros passa por um processo de naturalização na sociedade brasi-

leira, tornando-se “comum” a não participação política de estrangeiros nos mecanismos de decisão e deliberação, assim como, explicitou as denúncias sobre as eleições dos Conselhos Escolares, dispostas no item anterior.

Até a finalização desta pesquisa, esse tema ainda era motivo de tensões e muitos silêncios. Visto que conforme o texto da atual Lei de Migração – n. 13.445 de 24 de maio de 2017 – o Art. 3º, que dispõe sobre os princípios e diretrizes da política migratória brasileira, prevê o “XIII - diálogo social na formulação, na execução e na avaliação de políticas migratórias e promoção da participação cidadã do migrante”. Entretanto, no restante do texto não é mencionado em seus 125 Artigos nem o voto e nem as eleições, o que torna contraditória a “promoção da participação cidadã do migrante”.

Essa fundamentação jurídica de restrições aos direitos políticos torna-se responsável pelos entraves jurídicos enfrentados por municípios e estados que se comprometem (ou assim são pressionados a legislar) sobre temas relativos aos migrantes internacionais. Prova disso foi a trajetória da primeira eleição para conselheiros municipais de São Paulo que inseriu migrantes não-naturalizados.

Dentre as várias experiências de integração e participação possibilitadas a partir de iniciativas da CPMig e da Gestão municipal 2013 – 2016, a eleição para os Conselhos Participativos Municipais oferece subsídios para analisarmos como os estrangeiros são impedidos de participar politicamente nas esferas desta sociedade. Esse Conselho, previsto pelo Decreto Municipal n. 54.156[70], de 1 de agosto de 2013, dispõe sobre a criação, composição e atribuição do Conselho em cada uma das dezenove Subprefeituras de São Paulo. Conforme disposto no sítio da PMSP, trata-se de “um organismo autônomo da sociedade civil, reconhecido pelo Poder Público Municipal como espaço consultivo e de representação da sociedade”. E para concorrer a tal pleito, fica instituído o Art. 6º que:

> Os Conselheiros serão eleitos por voto direto, secreto, **facultativo e universal de todas as pessoas com mais de 16 (dezesseis) anos e que sejam portadoras de título de eleitor, cédula de identidade ou outro documento de identificação oficial com foto.** (grifos da autora)

[70] Regulamenta os os Artigos 34 e 35 da Lei nº 15.764, de 27 de maio de 2013.

Sobre isso, Souza (2015) ressaltou que esse Artigo é proveniente de um convênio instituído entre a PMSP e o Tribunal Regional Eleitoral de São Paulo para a realização desta eleição. Contudo, se apenas os nacionais portam o título de eleitor, apenas os nacionais podem concorrer para tal eleição. No entanto, a mesma autora salientou que havia um compromisso da gestão municipal para a inserção de imigrantes nesse processo eleitoral e "com a promulgação, no primeiro dia da Conferência, do Decreto 54.645, de 29 de novembro de 2013 (p. 232 – 233)" foi criada uma cadeira para imigrantes nos Conselhos Participativos.

No ano seguinte, em 30 de março, no centro de São Paulo, houve uma eleição "extraordinária" de imigrantes, na qual, pela primeira vez, dentre todas as esferas administrativas do poder público, os migrantes não naturalizados e naturalizados puderam votar e eleger seus representantes para a Composição do Conselho Municipal, como bem observou Souza (2015).

Ao elaborarmos esse histórico parcial – pois tratou de algumas iniciativas e ações propiciadas durante o primeiro ano daquela gestão municipal – nos indagamos sobre o quanto uma gestão comprometida com diferentes e diversos setores da sociedade pode intervir tanto nos limites de seu território, quanto influenciar outros municípios e estados e indicar para a esfera federal que a diversidade populacional requer transformações urgentes.

Tal urgência pode ser analisada a partir do adensamento do número de matrículas de estrangeiros na rede pública municipal de São Paulo, que mesmo com as restrições e impedimentos denunciados pelos migrantes e apoiadoras(es) durante absolutamente todos os encontros, audiências e a 1ª Conferência, alcançou, entre 2009 e 2017, um aumento de 124%.

4.3. De criança a migrante, de migrante à estrangeira: entre o direito e a semi-participação na educação pública municipal

Com o crescimento e fortalecimento das demandas pelo direito à matrícula e permanência nas escolas públicas nas décadas anteriores, surgem outras questões sociais que envolvem a educação pública municipal e que passam a compor a

agenda para a prefeitura de SP e o governo do estado: crianças estrangeiras e suas famílias teriam direitos? Entre os quais, à educação pública?

A partir das últimas deliberações das SEE e SME e do eminente crescimento no número dessas matrículas em escolas públicas, torna-se evidente tanto a diversidade que compõe o corpo discente, o que já podemos considerar como um traço populacional da cidade, como uma real necessidade de um sistema ou rede pública que reconheça tal composição para além da legislação específica. Assim, ao reconhecer o direito torna-se fundamental mecanismos de implementação deste, no intuito de adequar e combinar as demandas e necessidades de grupos de crianças ainda denominados nos documentos municipais como *estrangeiras* às dinâmicas do sistema público de educação.

Neste sistema, cada nacionalidade *estrangeira* remete a uma configuração familiar[71], uma sociedade e diversas e diferentes nações. Pessoas que trazem sonhos, expectativas, histórias e contribuições ainda pouco reconhecidas pelas instâncias deliberativas ou mesmo desconsideradas, porque não há mais como dizer que elas são invisíveis. E essa pesquisa coaduna com a necessidade, já citada por Magalhães (2010), de mediações nas instâncias públicas e deliberativas e na sociedade como um todo.

A prerrogativa da diversidade composta por diferentes nacionalidades torna-se visível nos dados da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo que foram cedidos à pesquisadora para fins de pesquisa, referentes ao período de 2009 a 2017[72]. A partir desses dados oficias, registrou-se a presença de 106 nacionalidades

[71] Estudos recentes e reduzidos têm se dedicado a crianças que migram desacompanhadas para países da América Latina, mas esta pesquisa, não tratará desses casos devido à falta de informações a respeito dos dados disponibilizados pela SME, o que demandaria outros levantamentos ou estudos. Para iniciar, ver.: MARTUSCELLI, Patrícia Nabuco. *Crianças desacompanhadas na América Latina: reflexões iniciais sobre a situação na América Central*. Disponível em: file:///C:/Users/Nininha/Downloads/467-1135-1-PB.pdf

[72] Em fevereiro de 2018 foi solicitada à SME uma atualização dos dados, visto que, tínhamos coletado dados relativos ao período de 2009 a 2014 e à disposição nas bases públicas, tendo como base o Censo Escolar disposto até o ano de 2016. Conforme as outras duas solicitações anteriores, essa foi realizada através de Ofício direcionado à SME, gabinete do Secretário de Educaçao de São Paulo. E frente à ausência de resposta, após dois meses, por email, recebemos uma negativa justificando que os microdados solicitados estavam disponíveis no Censo Escolar e que qualquer solicitação deveria seguir o protocolo de acesso aos dados públicos. Entretanto, nem todas as variáveis solicitadas estavam disponíveis no Censo, além da morosidade no processo de atualização dos dados pela PMSP-SME que, até meados de 2018, não havia enviado os dados relativos a 2017 e até o presente momento não estavam disponíveis. Com insistência e um pouco de "sorte" pude encontrar uma servidora pública que acolheu tanto minhas angústias e indignação com a impossibilidade de atualizar os

autodeclaradas (ANEXO I), oriundas dos cinco continentes, representadas por crianças e suas famílias matriculadas nas escolas municipais.

A partir dos dados oficiais, essa pesquisa acompanhou tais matrículas dispostas nos níveis e modalidades de ensino (educação infantil, ensino fundamental e EJA)[73] ofertados na rede municipal de educação e analisou sua composição e possíveis tendências e possibilidades para pensar a Educação pública nesta cidade e quiçá inspirar outros municípios, estados e a política nacional para a educação.

4.3.1. *Perfil da criança migrante matriculada na rede pública de educação de São Paulo*

No último Censo Populacional foi contabilizado o percentual de 1% de população de outras nacionalidades residente em território brasileiro. A mesma proporção revela-se nos dados relativos ao município de São Paulo, que não chegam a 2% de estrangeiros quando comparados ao total da população (IBGE, 2010).

No caso das políticas e instituições educacionais, deve-se considerar que tal porcentagem refere-se à sétima cidade mais populosa no ranking mundial[74]. Cidade composta por jovens e crianças que se fazem presentes e apresentam questões para gestão pública, professores e comunidade escolar cotidianamente, então, as análises que focalizam unicamente a representação em números absolutos podem desconsiderar características concentradas em determinadas regiões ou cidades do país, como no caso de São Paulo. Nesse sentido, os dados serão analisados

---

dados. Assim, agradeço a Coordenadoria de Transparência Ativa e Controle Interno – COTAC, pois a servidora Fernanda Campagnucci realizou a pesquisa, conforme os descritores solicitados até 2016, e enviou por email, em 13 de abril de 2018. Sobre 2017 e 2018, segundo a servidora, estaria disponível o número de alunos estrangeiros por nacionalidade e DRE até junho de 2018. No entanto, foram disponibilizados até 2017, sendo que os demais cruzamentos e descrições abrangeram apenas o período de 2009 a 2016.

[73] A rede municipal também conta com 08 escolas que ofertam ensino médio, no entanto, observaremos as matrículas conforme a distribuição entre as esferas administrativas que reservam ao município os níveis anteriores.

[74] Dados relativos a 2013, disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao /Estimativas_2013/estimativa_2013_dou.pdf (acesso em julho de 2014). Base no último documento das Nações Unidas de 2012, disponível em: http://esa.un.org/unpd/wpp/index.htm (acesso em julho de 2014)

conforme a sua representação enquanto diversidade social presente nas escolas públicas.

Do ponto de vista dos estudos demográficos, destaca-se a pesquisa de Gabriela Camargo de Oliveira (2012), que se baseou nos dados do Censo do IBGE 2000 e do Censo Escolar 2010 e analisou o perfil dos estudantes matriculados identificando gerações de crianças imigrantes que acessaram a escola pública na cidade São Paulo, em ambas as redes. Segundo os dados coletados em uma das escolas públicas de São Paulo, para melhor conhecer o volume e a composição da segunda geração de imigrantes latino-americanos residentes na cidade, a autora conclui que:

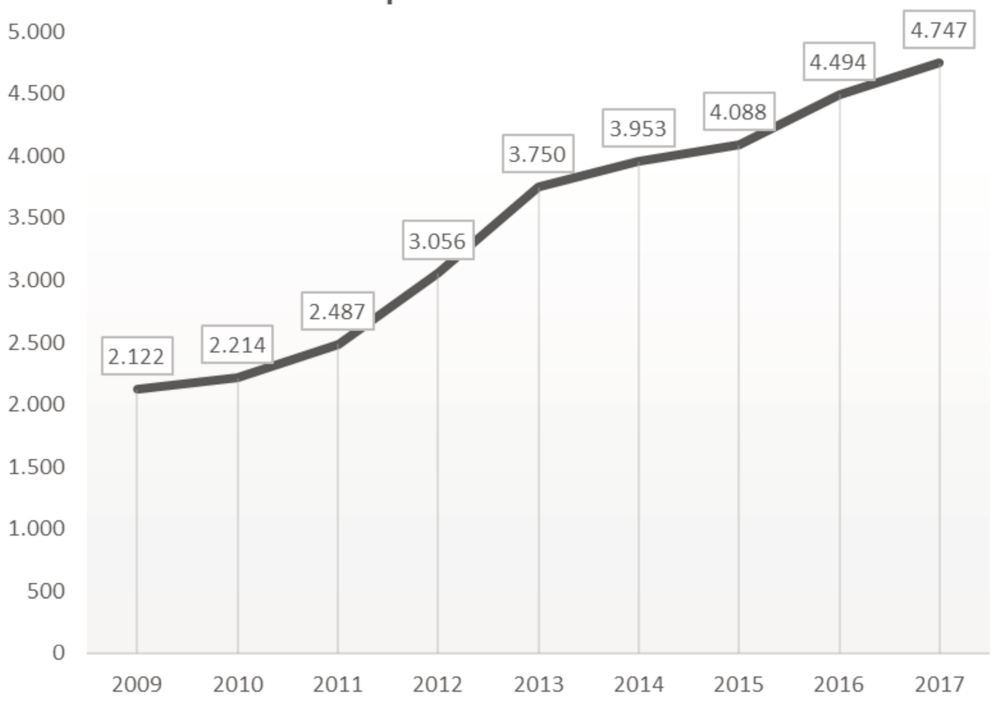
> A importância da segunda geração ao analisarmos as populações imigrantes em São Paulo e a composição dessas famílias pôde ser constatada a partir das estruturas etárias das populações latino-americanas na RSMP, nas quais foi possível observar, no geral, para toda a primeira geração uma estrutura etária adulta com pequena presença de crianças e jovens, enquanto para a primeira e **segunda geração em conjunto foi possível notar um rejuvenescimento da estrutura, com importante presença de crianças e jovens para todas as nacionalidades analisadas** (OLIVEIRA, 2012, p. 195, grifos da autora)

Esta pesquisa, ao considerar a segunda geração de crianças e jovens migrantes, principalmente latino-americanos, revelou uma tendência de diversificação dos fluxos que também é refletida na composição das matriculas na rede municipal. Entretanto, ao compararmos os dados utilizados e analisados por Camargo (2012) e os dados da SME nesta segunda década do século XXI, essa leitura requer atualizações no que se referente à composição das principais nacionalidades, visto que as dinâmicas sociais que envolvem os fluxos trazem outros contornos para o atual contexto educacional.

De acordo com dados disponíveis no sítio da SME, a rede municipal de educação é composta por 2.113 unidades que atendem à educação infantil e 546 escolas de ensino fundamental, distribuídas em 13 Diretorias Regionais de Ensino.

A começar pelo número crescente de matrículas, considerando os dados obtidos no levantamento efetuado junto à Secretaria Municipal de Educação, no período de 2009 a 2017, elaboramos gráficos que demonstram o crescimento destas matrículas, desde a educação infantil (CEI´s e EMEI´s) até o Ensino Fundamental II e EJA, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 2 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo - 2009 a 2017



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

A partir do Gráfico 2, evidenciamos um contínuo crescimento no número de matrículas de crianças estrangeiras, que, nos últimos nove anos, foram de 124%. Conforme expõe a Tabela 3:

Tabela 3 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo

Ano	Número de Matrículas
2009	2.122
2010	2.214
2011	2.487
2012	3.056
2013	3.750
2014	3.953
2015	4.088
2016	4.494
2017	4.747
~2009-2017	124%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Observado o crescimento, conforme os objetivos secundários desta pesquisa, o outro item a ser observado referiu-se a mapear as nacionalidades presentes na rede municipal escolar.

4.3.1.1. *Perfil, segundo nacionalidade e raça/cor*

Nesta parte, para efeito de análise, considera-se o perfil de nacionalidade em conjunto ao de raça/cor. Segundo a SME, esse último quesito foi introduzido no formulário de matrícula a partir de 2005, sendo facultado aos pais ou responsáveis tal declaração quanto aos dois quesitos. Além disso, ressaltamos que essa ação ocorreu um ano após o reconhecimento do direito à educação para crianças migrantes no município de São Paulo, demonstrando que, anteriormente, a base de dados da SME não dispunha de descritores que propiciassem esse tipo de análise.

Ao voltarmos às denúncias em relação às escolas públicas no trato com migrantes, torna-se compreensível que a auto-identificação por nacionalidade ou mesmo raça-cor possam gerar inseguranças por parte das famílias ou responsáveis. Assim, se considerarmos que, durante a matrícula da criança, tanto a nacionalidade quanto o quesito raça/cor são facultados aos pais ou responsáveis a declaração, pode-se indagar se haveria, entre as famílias autodeclaradas brasileiras[75], crianças migrantes e filhos de migrantes de primeira e segunda gerações. E, nesse caso, os números aqui analisados podem indicar tendências, mas podem não representar a população total.

Conforme demonstrou os estudos de Patarra; Baeninger (1995; 2006); Magalhães (2010); Camargo (2012); Waldman (2012), a nacionalidade mais representada numericamente é a boliviana, que também se refere à migração com a tendência regional e fronteiriça. Na série analisada, ao considerarmos o crescimento de matrículas por ano, percebemos que outros fluxos se tornam representativos, vejamos a Tabela 4:

[75] A pesquisa não analisou os dados relativos aos alunos brasileiros.

Tabela 4 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por País autodeclarado

País de Origem	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Bolívia	1.479	1.516	1.712	2.221	2.637	2.777	2.688	2.514	2.457
Angola	20	25	30	32	44	58	143	538	627
República do Haiti	-	-	-	2	8	44	106	239	437
Japão	254	293	289	300	296	271	247	215	191
Paraguai	67	66	71	79	100	101	117	132	168
Peru	47	57	60	75	91	92	111	122	138
Argentina	41	48	60	77	118	111	118	111	116
Congo	3	4	6	6	23	32	55	83	104
Colômbia	11	9	10	9	20	39	44	63	58
Síria	-	-	-	1	2	11	39	44	49
Outras Nacionalidades	200	196	249	254	411	417	420	433	402
Total	2.122	2.214	2.487	3.056	3.750	3.953	4.088	4.494	4.747

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Essa tabela reuniu as dez nacionalidades numericamente mais representativas. Frente aos dados agrupados, observamos que os alunos bolivianos ainda representam o maior número de matrículas, no entanto, houve uma sucessiva queda a partir de 2014. Quanto às características que se referem à tendência à regionalidade (e países fronteiriços), entre as dez nacionalidades, cinco são de países latino-americanos, o que confirma essa característica dos fluxos migratórios para São Paulo já analisado pelos estudos demográficos.

Entre os vinte países latino-americanos, até 2010, a migração haitiana não tinha uma relação direta com o Brasil, o que justifica porque até 2012 não havia matrículas de alunos haitianos na rede municipal e, posteriormente, revelou um significativo crescimento ao compararmos com outras nacionalidades presentes entre os alunos estrangeiros matriculados. Apontado como um fluxo recente, destacam-se as pesquisas que englobam a análise histórica e conjuntural sobre a migração haitiana como as elaboradas por Magalhães (2018) e a que envolveu a etnografia dos haitianos em São Paulo, elaborada por Oliveira & Araujo (2018). Por essas pesquisas, pode-se observar que há outras características a serem consideradas, em comparação aos outros fluxos, para compreender essa tendência crescente de matrículas.

Nas pesquisas elaboradas por Magalhães (2018), foi construído um histórico dos processos socioeconômicos daquele país para analisar o adensamento deste fluxo para o Brasil, a partir do final de 2010. Para o autor,

> A relação entre subimperialismo e fluxos migratórios não é, certamente, direta ou causal. Trata-se, melhor dizendo, de fenômenos vinculados, associados**. O subimperialismo**, como vimos anteriormente, **se insere em uma conjuntura nacional que reúne fatores de expulsão populacional** que vêm sendo produzidos desde a retomada imperialista no país, pós 2004. Ademais, esta conjuntura viu-se agravada pela **destruição material, abatimento moral e caos sanitário causado pelo terremoto de 2010**. Da mesma forma com que é limitada e equivocada a interpretação de que a imigração haitiana no Brasil decorre exclusivamente do terremoto de 2010, ignorando os **processos históricos de emigração haitiana e a própria natureza estrutural** de seus fatores de expulsão populacional (BAPTISTE; VIEIRA, 2016), também pode ser equivoca a consideração de que **esse processo migratório decorre unicamente da presença militar brasileira no país, a partir da coordenação da Minustah** (MAGALHÃES, 2010, p. 380, grifos da autora).

Assim, Magalhães (2018), ao refletir sobre a imigração haitiana no Brasil, a compreende como um fenômeno social complexo com três dimensões que envolvem e relacionam a conjuntura nacional daquele país, a internacional e os meios de produção capitalista e a intervenção militar brasileira, a partir de 2004. Outra característica a ser observada é o reflexo de discriminações raciais em relação aos haitianos no contexto paulistano.

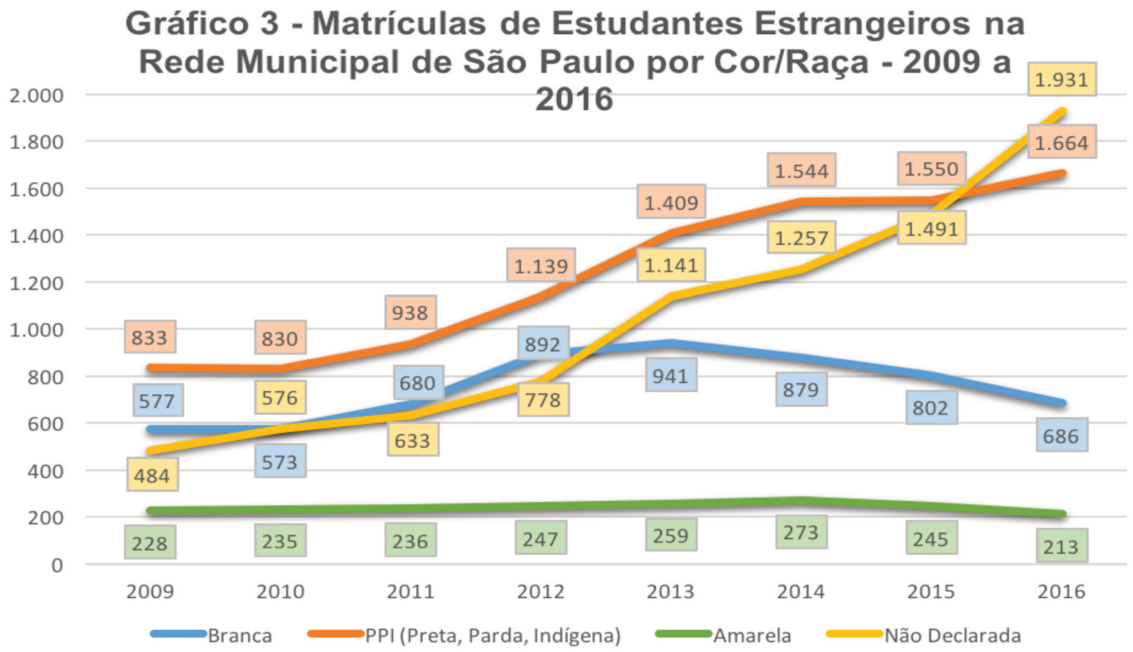
Na pesquisa etnográfica sobre a presença haitiana em São Paulo, segundo Oliveira & Araujo (2018), torna-se central observar os efeitos do racismo relativos aos haitianos, pois esses migrantes “passam pelo crivo da racialização no Brasil e, – via de regra – começam a sentir as dificuldades de ascensão econômica e social dos afro-brasileiros, bem como o tratamento que a sociedade os dispensa” (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2018, p. 436). A observação dos autores torna-se fundamental para analisar o impacto do racismo e xenofobia presente no cotidiano das populações pretas e pardas no Brasil e que são comumente estendidos a pretos e pardos, independente da nacionalidade.

Nesse sentido, as frequentes denúncias sobre situações de discriminação racial e de racismo sofridas por migrantes e explicitadas nos eventos organizados pela CPMig demonstram a necessidade de ações mais contundentes do Poder Público frente a tais crimes, relacionadas tanto às consequências desses atos, quanto

à necessária formação, intervenção e conscientização como formas de inibir essas práticas, ações discriminatórias e os crimes raciais.

A começar pelo interior das escolas, como instituições sociais presentes nesta mesma cidade, o debate sobre racismo e xenofobia ainda se faz uma necessidade constante. Com base nas Leis 10.639 (2003) e 11.645 (2008), a rede municipal contou com ampla distribuição da publicação elaborada pelo MEC-SECAD intitulada "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana", publicada em 2004. Cada escola recebeu diversos exemplares, no entanto, a implementação destas ainda se encontra em lento processo e, por isso, aquém de suas reais necessidades, além disso, refere-se à diáspora africana e não trata das migrações contemporâneas, refugio ou a mobilidade humana como parte das discussões sobre relações étnico-raciais.

Apenas se considerarmos a composição dos alunos, ao somarmos a quantidade de pretos, pardos e indígenas (PPI) e amarelos, estre grupo de *não-brancos* compõe a maior representatividade numérica entre as matrículas de estrangeiros, tornando-se uma forte tendência disposta no perfil dos alunos matriculados na rede municipal de educação de São Paulo. Vejamos no Gráfico 3:

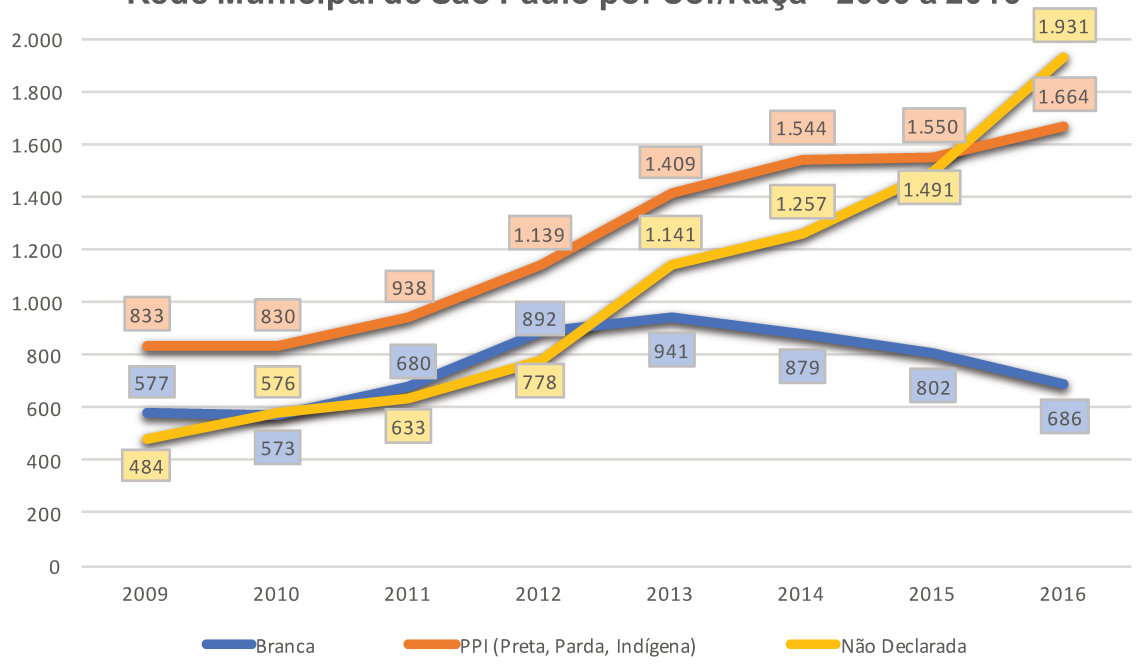


Nesse gráfico é possível observar que as matrículas de autodeclarados brancos e amarelos decresceram a partir de 2013. Ao passo que as matrículas de alunos autodeclarados PPI nitidamente crescem, o que foi intensificado a partir de 2013. Observa-se também que dos 4.494 alunos estrangeiros matriculados, em 2016, 57% optou por não declarar raça/cor durante a matrícula e, nesse grupo, houve um crescimento 299% de não-declarações, entre 2009 e 2016, revelando-se um item a ser melhor estudado, a fim de compreender as motivações desta crescente tendência.

Outra observação refere-se aos alunos autodeclarados amarelo, que conforme apontou a Tabela 4 representa uma população majoritariamente formada por japoneses e seus descendentes. Esta, manteve a média em torno de 240 matrículas por ano, com a variação do mínimo de 213, em 2016, e máximo de 273, em 2014, registrando uma queda no número a partir de 2014.

Na comparação entre os grupos brancos e de PPI (pretos, pardos e indígenas), esse ultimo grupo torna-se o mais representativo e, para melhor visualização, comparamos apenas Brancos e PPI no Gráfico 4:

Gráfico 4 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Cor/Raça - 2009 a 2016



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

A partir do Gráfico 4, fica evidente que no perfil de estudantes estrangeiros matriculados em São Paulo há uma participação predominante de alunos PPI que se manteve durante todo o período analisado. Ao compararmos as disposições de dados demonstrados no Gráfico 4 e na Tabela 4, essa característica se confirma em números absolutos. Pois, observa-se a predominância de alunos bolivianos, cerca de 51% do total de matrículas em 2017, e que se autodeclaram indígenas; seguido da segunda maior representatividade de alunos angolanos, cerca de 13% do total, e a terceira de haitianos, cerca de 9%. Ao somarmos as matrículas das três primeiras nacionalidades, representam 74,2% do total.

Para abordar os números relativos, vejamos a Tabela 5:

Tabela 5 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Continente de Origem

Continente	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
América do Sul	1.678	1.725	1.950	2.497	3.009	3.154	3.111	2.988	2.995
América Central	9	15	39	17	20	62	127	262	459
América do Norte	27	22	21	36	45	53	46	46	42
Ásia	280	323	328	330	332	317	329	303	282
África	49	52	55	59	100	137	289	741	848
Europa	73	71	87	94	141	143	133	120	117
Oceania	2	2	1	1	0	0	1	1	2
Outros	4	4	6	22	103	87	52	33	2
Total	2.122	2.214	2.487	3.056	3.750	3.953	4.088	4.494	4.747

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Ao considerarmos os números relativos, houve um evidente decréscimo no número de matrículas de alunos latino-americanos no período analisado. Visto que, de 2009 a 2013 ainda havia uma predominância de matrículas de alunos latino-americanos, que chegaram a representar 79% do total em 2013, mas, em quatro anos, essa representação caiu para 61,08% do total. No que se refere aos alunos africanos, o que também corresponde ao aumento dos autodeclarados pretos e pardos, observou-se que, em 2009, alunos angolanos e congoleses representavam 1% e, em 2013, representavam 1,8% e, em 2017, 15,4% do total de matrículas.

Entre a literatura disposta para esta pesquisa, vale ressaltar que de acordo com os estudos demográficos publicados pelo IPEA, em 2001, no capítulo referente a “Novos Imigrantes” o primeiro texto deste tratou dos “Africanos no Brasil:

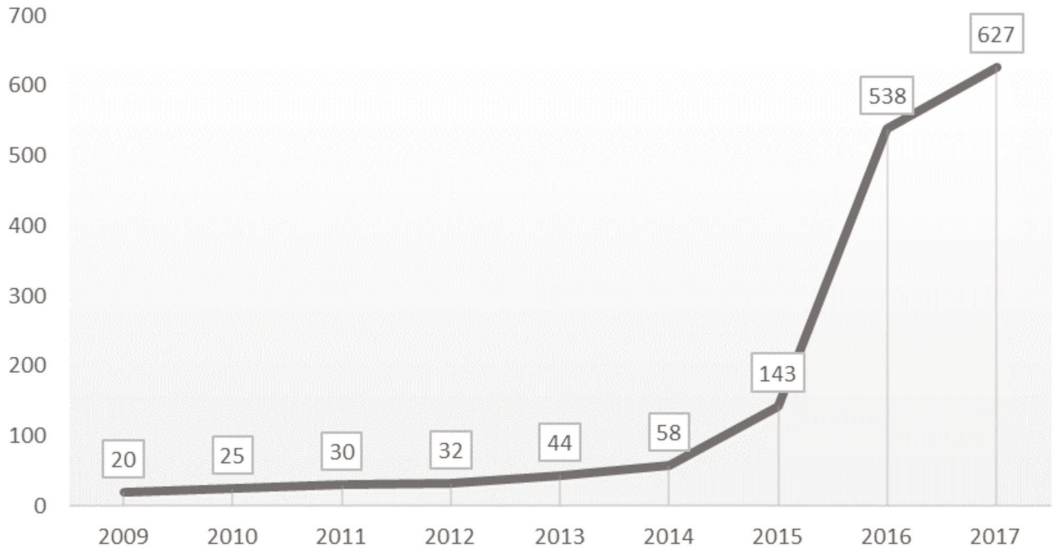
uma ameaça ao paraíso racial". Esse texto, segundo a sua localização entre os estudos sobre migrações internacionais dispostos nesta publicação, ironicamente organizou a sequência de textos na qual as configurações da migração de africanos para o Brasil no Século XX é entendida como "nova", desconsiderando que o tráfico atlântico e a diáspora africana para o Brasil ocorrem desde o século XVI. Esse fato, entre vários outros, apenas reforça como tais estudos não reconhecem os fluxos de africanos para o Brasil como migrações, bem como, denominam como o período das Grandes Migrações entre o final do século XIX e início do XX, desconsiderando que o processo anterior de colonização e povoamento foi altamente impactado pelo fluxo de povos africanos, proveniente da costa oeste do continente africano.

Sobre o referido texto desta coletânea publicada pelo IPEA, Vida (2001, p. 449) tratou dos "dilemas vivenciados pelos imigrantes africanos no Brasil e as vicissitudes que marcam historicamente a existência dos afro-brasileiros", bem como as frequentes omissões e contribuições do Estado brasileiro frente a discriminações raciais e "anti-africanismo" criado no Brasil, que juntos refletem um contexto de intolerâncias que chegaram intactas ao Século XXI.

Em conjunto ao histórico de racismo direcionado à afro-brasileiros, Vida (2001) e Silva (2018) localizam que a migração de angolanos para o Brasil no século XX intensifica-se a partir das décadas de 1970 – 1980, com as lutas por libertação colonial. Posteriormente, Silva (2018) complementou que a partir de 1990, quando é promulgado o Estatuto do Refugiado no Brasil (Lei 9474 – 1997, p. 830), iniciou-se um outro processo de "readequação da recepção do imigrante Angolano tratou de acompanhar o acirramento da Guerra Civil e da crise de sociabilidade que impera em Angola". A partir do instituto jurídico da condição de refúgio para africanos, acrescenta-se mais uma especificidade nos fluxos que compõem o grupo de alunos estrangeiros pretos e pardos em São Paulo, que ainda é um tema pouquíssimo abordado entre as pesquisas educacionais, e, no interior das escolas, beira do total desconhecimento.

A partir de 2010, nota-se o adensamento das matrículas de alunos originários de Angola, Congo e Síria. Sobre os fluxos citados, vale observar a representação sobre o seu crescimento em separado, conforme expõem os gráficos abaixo:

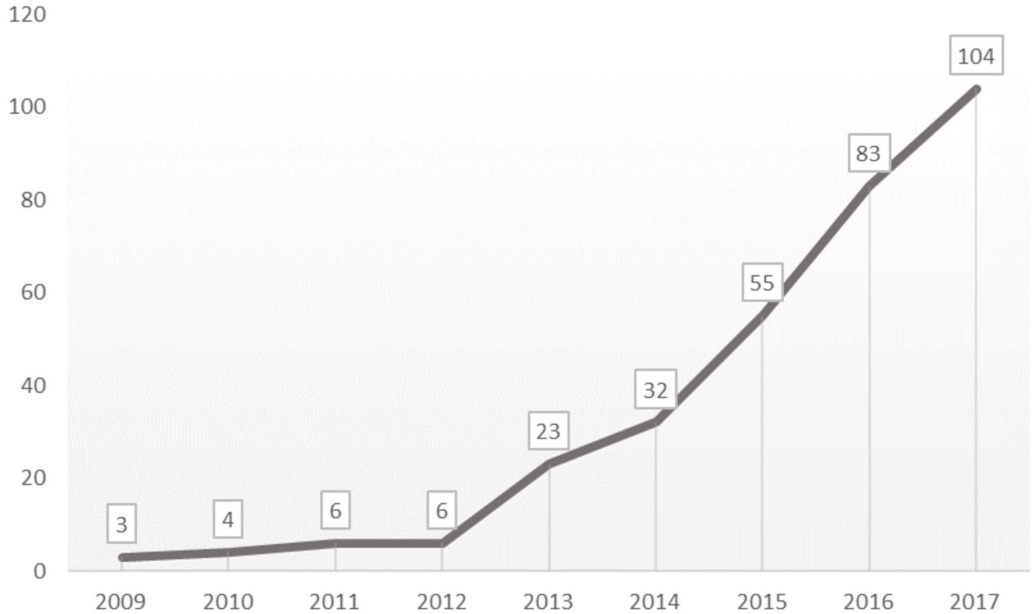
Gráfico 5 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por País de Origem - 2009 a 2017 - Angola



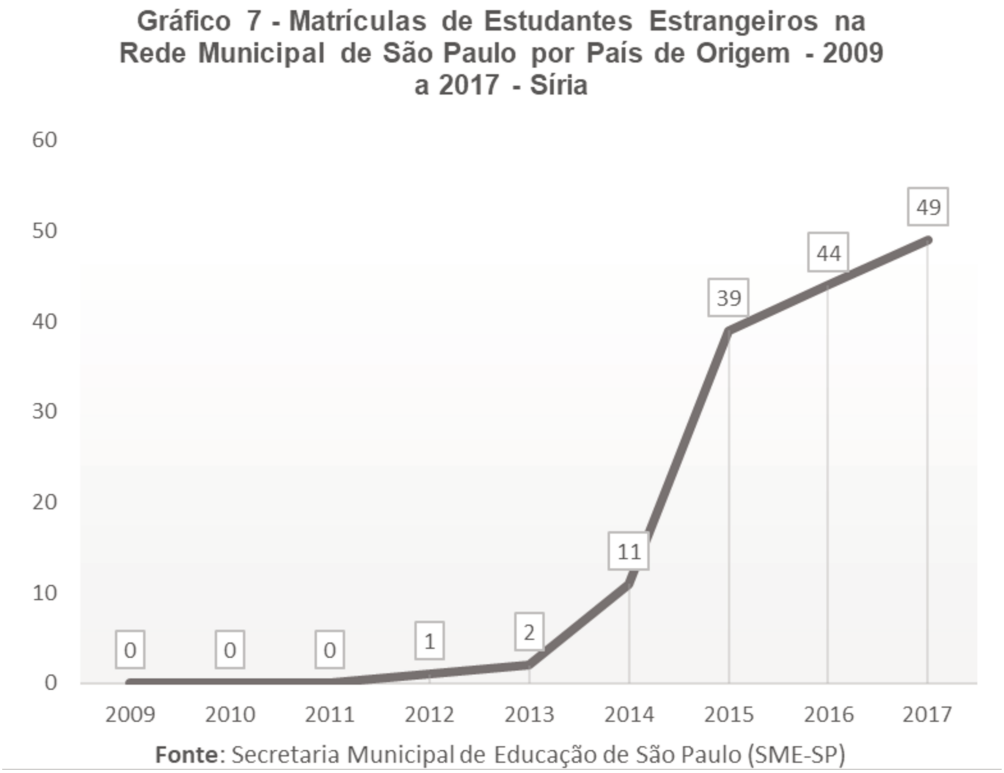
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

Ao comparmos os dois países africanos, as matrículas de alunos angolanos tornam-se mais representativas em números o que sugere que essa é uma migração que vem assumindo diferentes características entre as últimas décadas do século XX e início do século XXI.

Gráfico 6 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por País de Origem - 2009 a 2017 - Congo



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)



Resguardados as diferenças de motivos históricos que impulsionam as migrações nos lugares de origem, a geografia dos fluxos, a condição jurídica e o *status* de imigrantes ou de refugiados, a situação migratória referente aos fluxos de chegada ainda carecem de debate no âmbito das políticas educacionais, nas Secretarias de Educação e nas pesquisas em Educação, no intuito de intervir nesse contexto da homogeneidade que paira na definição: *aluno estrangeiro*.

Por fim, vale observar a distribuição das matrículas, segundo o continente de origem:

Tabela 5 - Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Continente de Origem

Continente	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
América do Sul	1.678	1.725	1.950	2.497	3.009	3.154	3.111	2.988	2.995
América Central	9	15	39	17	20	62	127	262	459
América do Norte	27	22	21	36	45	53	46	46	42
Ásia	280	323	328	329	330	305	289	257	231
África	49	52	55	59	100	137	289	741	848
Europa	73	71	87	94	141	143	133	120	117
Oceania	2	2	1	1	0	0	1	1	2
Total	2.118	2.210	2.481	3.033	3.645	3.854	3.996	4.415	4.694

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

No intuito de preservar a principal característica dos fluxos mais representativos em números absolutos (regionalidade, fronteira), optou-se por separar o continente americano conforme as subdivisões: américa do sul, central e do norte. Destaca-se entre os fluxos de asiáticos, norte-americanos e europeus, além do que já foi indicado sobre os bolivianos, apresentam uma sensível queda no número de matrículas a partir de 2014, que se manteve até 2017.

Do ponto de vista dos estudos demográficos como o de Magalhães (2018), no último Relatório da OIM, em 2017, sobre migrações para a América do Sul e para o Brasil, indicaram-se importantes tendências nas dinâmicas das migrações na atualidade. Ainda sobre tal relatório, “os tradicionais países de destino das migrações desde a América do Sul, particularmente os mais desenvolvidos, levantam crescentes barreiras, impedindo os fluxos de entrada e saída, assim como a residência” (MAGALHÃES, 2018, p. 369), o autor complementou. Esse excerto visa apresentar um Início de discussão sobre a dinâmica que envolve os fluxos migratórios, e visa indicar que a apreensão de um fenômeno social completo (SAYAD, 1998) tal como a migração internacional apresenta dinâmicas que extrapolam as possibilidades de análise dos trabalhos acadêmicos, pois solicita acompanhamento constante.

4.3.1.2. *Distribuição das matrículas, por distrito e por Diretorias Regionais de Educação (DRE)*

A distribuição das matrículas dos alunos estrangeiros, segundo o mapa de distritos e de Diretorias de Ensino (DRE), oferece-nos relevantes subsídios para pensar a dinâmica urbana e a territorialidade, as quais dizem respeito e englobam as instituições escolares.

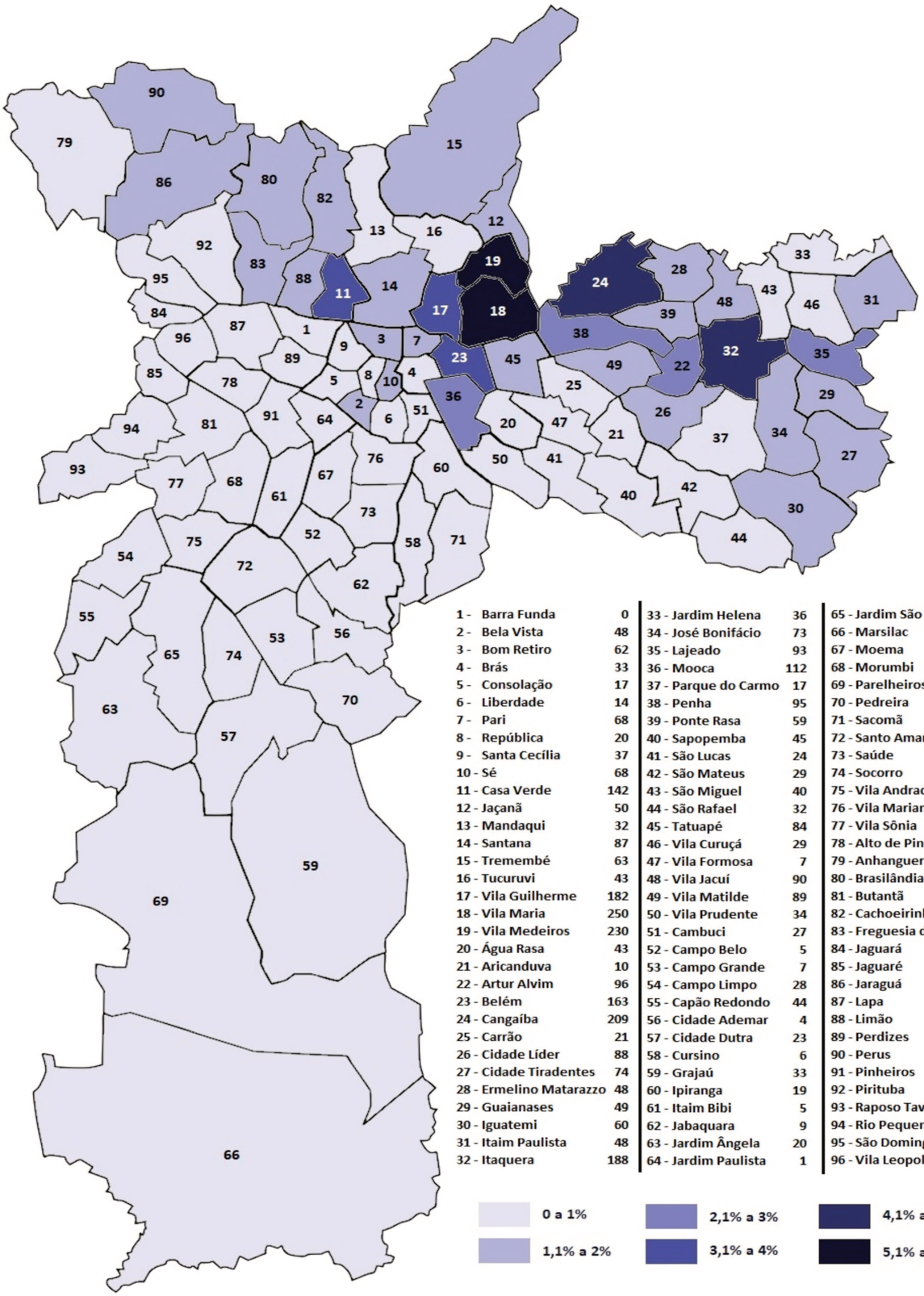
Nas principais referências citadas nesta pesquisa sobre os estudos migratórios, a partir do fenômeno da globalização da economia e dos meios de produção e trabalho, são analisados os fluxos de migrantes para cidade de São Paulo. Assim, na dinâmica dessa cidade são constituídos territórios que, no enfoque econômico de Milton Santos (2000), tornam-se espaços complexos de disputa na medida em que relações conflitantes constituem-se de forma que:

> para os atores hegemônicos o território usado é um recurso, garantia de realização de seus interesses particulares" e para os "atores hegemonizados" corresponde a um abrigo, no qual buscam constantemente "se adaptar ao meio geográfico local, ao mesmo tempo em que recriam estratégias que garantam sua sobrevivência nos lugares" (SANTOS et al, 2000, p. 12-13)

Assim, Santos convida-nos a pensar o conceito de *território usado,* ou seja, o território através de seus usos, sua utilização e não limitado a 'zonas' administrativas ou funcionais. O que não interfere em sua delimitação ou regulação, mas sim sob a lógica da formação de rede de relações, que se estabelecem entre "o lugar, a formação sócio-espacial e o mundo" (SANTOS et al, 2000, p. 12-13). Ao diferenciar território de territorialidade, o autor evidencia que o território é um espaço físico onde as pessoas vivem e tecem ações simbólicas que produzem pertencimentos, territorialidades. Essa, para o autor, está relacionada com as relações sociais repletas de ações e atividades diárias (SANTOS, 2007).

Entre as relações sociais significativas, encontra-se as do trabalho, de moradia, assistência social (educação, saúde, segurança, lazer, religião) presentes no território urbano.. Essas conceituações tornam-se relevantes para observar a distribuição de matrículas de alunos estrangeiros que, conforme os limites postos entre os distritos da cidade, apresentam concentração nas regiões do extremo norte (Vila Maria, Vila Medeiros, Tremembé, Perus, etc) e do extremo leste (Itaquera, Belém, Artur Alvim, Lajeado, Guaianases, etc). Ressaltamos que dos noventa e seis distritos paulistanos, apenas em quatro não há registro de matrículas de alunos estrangeiros nas escolas públicas municipais. Nota-se que, em dois desses há uma grande concentração de extratos sociais mais enriquecidos, tais como: Morumbi e Alto de Pinheiros. Em distritos com características semelhantes como Campo Belo, Itaim Bibi, Jardim Paulistano, Moema, Pinheiros e Vila Leopoldina, há registros que não ultrapassam dez matrículas. Esses extremos demonstram que a concentração de crianças e famílias estrangeiras no território urbano revela traços de segregação social, com recorte de classe, cor e também nacionalidades. Ao considerarmos as crianças e famílias migrantes presentes nas escolas públicas municipais, elaboramos o Mapa 1:

Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Bairro/Distrito - 2016



1 - Barra Funda	0	33 - Jardim Helena	36	65 - Jardim São Luís	30
2 - Bela Vista	48	34 - José Bonifácio	73	66 - Marsilac	0
3 - Bom Retiro	62	35 - Lajeado	93	67 - Moema	9
4 - Brás	33	36 - Mooca	112	68 - Morumbi	0
5 - Consolação	17	37 - Parque do Carmo	17	69 - Parelheiros	3
6 - Liberdade	14	38 - Penha	95	70 - Pedreira	7
7 - Pari	68	39 - Ponte Rasa	59	71 - Sacomã	27
8 - República	20	40 - Sapopemba	45	72 - Santo Amaro	19
9 - Santa Cecília	37	41 - São Lucas	24	73 - Saúde	6
10 - Sé	68	42 - São Mateus	29	74 - Socorro	13
11 - Casa Verde	142	43 - São Miguel	40	75 - Vila Andrade	11
12 - Jaçanã	50	44 - São Rafael	32	76 - Vila Mariana	15
13 - Mandaqui	32	45 - Tatuapé	84	77 - Vila Sônia	13
14 - Santana	87	46 - Vila Curuçá	29	78 - Alto de Pinheiros	0
15 - Tremembé	63	47 - Vila Formosa	7	79 - Anhanguera	6
16 - Tucuruvi	43	48 - Vila Jacuí	90	80 - Brasilândia	91
17 - Vila Guilherme	182	49 - Vila Matilde	89	81 - Butantã	22
18 - Vila Maria	250	50 - Vila Prudente	34	82 - Cachoeirinha	71
19 - Vila Medeiros	230	51 - Cambuci	27	83 - Freguesia do Ó	56
20 - Água Rasa	43	52 - Campo Belo	5	84 - Jaguará	2
21 - Aricanduva	10	53 - Campo Grande	7	85 - Jaguaré	7
22 - Artur Alvim	96	54 - Campo Limpo	28	86 - Jaraguá	56
23 - Belém	163	55 - Capão Redondo	44	87 - Lapa	3
24 - Cangaíba	209	56 - Cidade Ademar	4	88 - Limão	84
25 - Carrão	21	57 - Cidade Dutra	23	89 - Perdizes	9
26 - Cidade Líder	88	58 - Cursino	6	90 - Perus	85
27 - Cidade Tiradentes	74	59 - Grajaú	33	91 - Pinheiros	4
28 - Ermelino Matarazzo	48	60 - Ipiranga	19	92 - Pirituba	30
29 - Guaianases	49	61 - Itaim Bibi	5	93 - Raposo Tavares	26
30 - Iguatemi	60	62 - Jabaquara	9	94 - Rio Pequeno	14
31 - Itaim Paulista	48	63 - Jardim Ângela	20	95 - São Domingos	11
32 - Itaquera	188	64 - Jardim Paulista	1	96 - Vila Leopoldina	2

0 a 1%	2,1% a 3%	4,1% a 5%
1,1% a 2%	3,1% a 4%	5,1% a 6%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

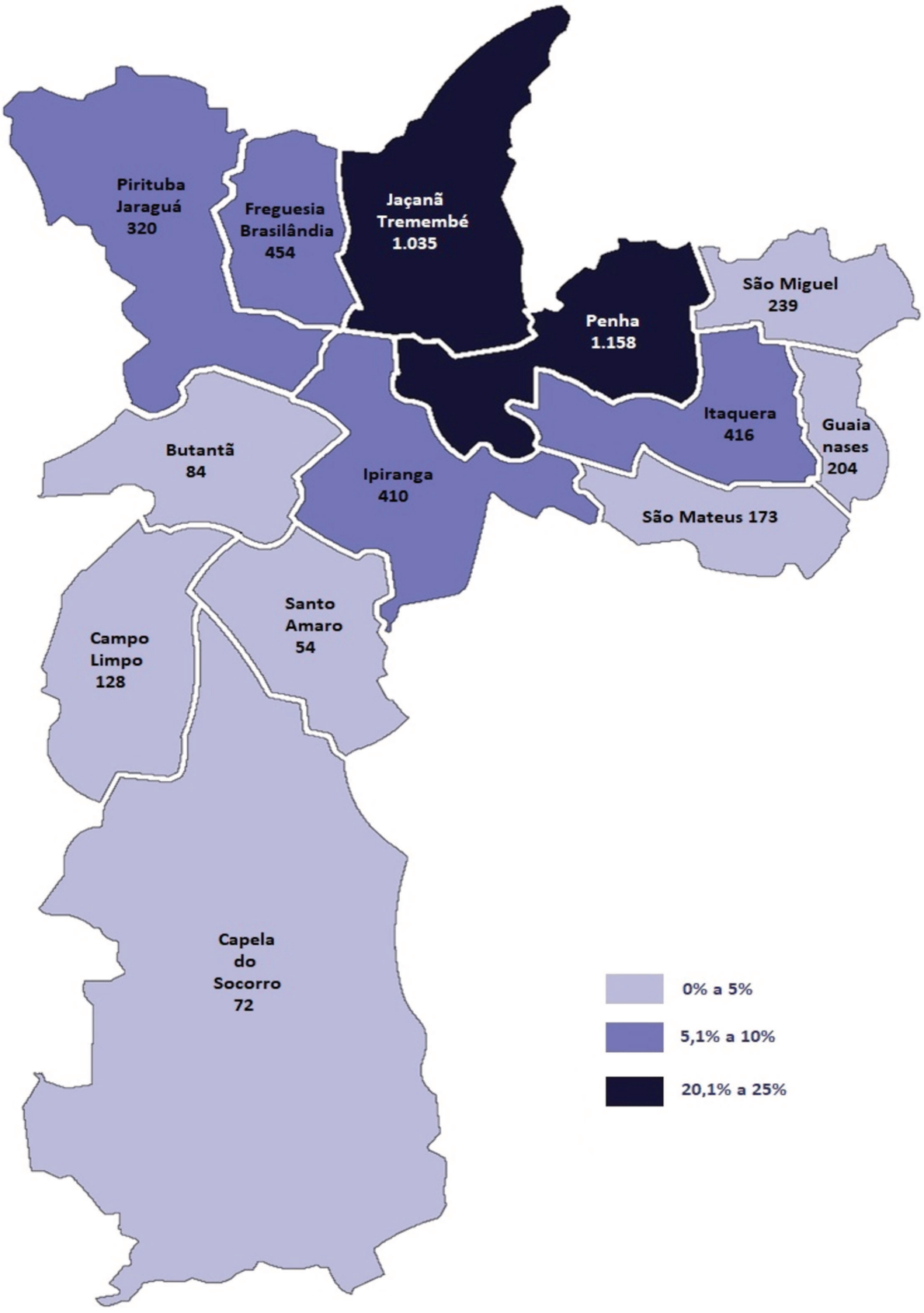
Essa disposição dos dados levantados aponta que a presença de crianças e famílias migrantes têm endereços já demarcados e soma-se à ‘invisibilidade’ postas em regiões com baixo índice de desenvolvimento humano (IDH). Sendo a educação uma das dimensões avaliadas pelo IDH, segundo Gonçalves & Maeda (2017, p. 181), na cidade de São Paulo:

> os piores indicadores estão distribuídos pelas subprefeituras da periferia da cidade, classificados como médio IDH, trata-se das áreas que apresentam maiores dificuldades socioeconômicas. Seguidas por um conjunto de locais onde podemos encontrar bairros mais estruturados e que trazem a classificação para alto desenvolvimento. Por fim, os bairros mais ricos de urbanização consolidada, classificados como muito alto desenvolvimento na dimensão Educação.

Esse estudo abordou a educação como um indicador relativo a anos de escolaridade da população adulta e do fluxo escolar da população jovem. Para esse último, elaborou-se uma medida que considerou o percentual de crianças e jovens matriculados nas escolas, de acordo com os níveis de ensino que compreendem a educação básica. Assim, concluíram que nas periferias da cidade de São Paulo encontram-se os piores índices e os piores problemas sociais, em especial os educacionais.

Com a finalidade de observar as matrículas de estrangeiros nessas regiões, o Mapa 2 confirma essa distribuição de matrículas em zonas consideradas com os piores índices educacionais:

Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por Diretoria Regional de Educação - 2017



Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

No Mapa 2 observamos que a concentração de matrículas de alunos estrangeiros divide-se entre as DRE´s: Jaçanã-Tremembé e Penha. Essa concentração ocorre porque nessas encontram-se em maior número as comunidades bolivianas, bem como seus locais de trabalho e as escolas para as crianças vindas ou nascidas no Brasil.

Assim, as relações sociais dispostas no território urbano, conforme analisou Milton Santos, tornam evidente as desigualdades estruturais ou econômicas, que impõe a segregação social e distrital e que abarca a população mais empobrecida e também uma boa parcela de crianças e famílias estrangeiras. Essa subdivisão auxilia-nos a observar que tais regiões, distritos e territórios urgem por políticas públicas, que incluam a 'dimensão educação' e propiciem intervenções nesses territórios e nas suas territorialidades.

4.4. Notas sobre o acesso de famílias migrantes a bens sociais

Passados dois anos da gestão 2013 – 2016, conforme o relatório de ações elaborado[76] pela CPMig, foi identificando algumas ações em diferentes âmbitos no que se refere à vida dos migrantes na cidade de São Paulo, demonstrando, assim, que algumas das reivindicações iniciais dos movimentos e demais entidades representativas foram atendidas ou estavam tramitanto nas esferas municipais.

Para qualificar nossa análise, citaremos algumas das principais ações, conforme a ordem cronológica:

1) Realização de acordo assinado entre a Prefeitura de São Paulo e os Bancos Caixa Econômica Federal (CEF) e Banco do Brasil, com o objetivo de facilitar a abertura de conta bancária para os imigrantes;
2) Organização da 1ª Conferência Municipal de Políticas Imigrantes ;
3) Mapeamento da população estrangeira residente na cidade de São Paulo;

[76] Dados coletados no sítio da Prefeitura do Município de São Paulo http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/, acesso em 02 de fevereiro de 2015.

4) Organização, participação e eleição de migrantes internacionais para atuarem nos Conselhos Participativos Municipais;
5) Assistência Social e recepção de refugiados haitianos, sírios e palestinos;
6) Organização para sediar a 1ª Conferência Nacional sobre Migrações e Refúgio, em conjunto com o Governo do Estado e Governo Federal;
7) Organização de cursos gratuitos de Língua Portuguesa para estrangeiros;
8) Criação de centro de acolhida e apoio a migrantes e refugiados;
9) Organização de cursos de formação para funcionários públicos municipais;
10) Regularização de feira comercial organizada por bolivianos em vias públicas;
11) Criação de espaços para cultura, festas e festivais que congreguem a diversidade de origens presentes na cidade;
12) Cadastro de migrantes residentes (e refugiados), com filhos em idade escolar e que comprovem renda familiar de até R$ 154,00, no Programa Bolsa Família e Minha Casa e Minha Vida.

A partir dessas ações, direta ou indireta, observamos como ocorreu o acesso a programas e bens sociais uma vez que foi efetivada a matrícula da criança estrangeira na escola pública municipal, assim como, o acesso a outras ações, concessões e programas sociais. Dentre os itens citados, chamamos a atenção para o referente ao Programa Bolsa Família[77], que foi criado pelo Governo Federal em 2003 e já atendia, em 2014, cerca de 42.091[78] famílias migrantes. Entre os que recebiam o benefício, encontramos diferentes nacionalidades, como: paraguaios, bolivianos, portugueses, japoneses, haitianos, peruanos, argentinos, uruguaios e estadunidenses. Mesmo com um número expressivo de atendimentos, essa possibilidade era desconhecida pelos migrantes residentes na cidade de São Paulo e provavelmente, esse deconhecimento se extendeu à muitos outros municípios brasileiros. Esse desconhecimento, que se refere às estratégias de manutenção na sociedade receptora, ou seja, as possibilidades de acesso a bens e serviços públicos tornam-se fundamentais para a vida de famílias migrantes, na condição de não-nacionais.

[77] Programa federal de transferência de renda, ver.: https://www.beneficiossociais.caixa.gov.br/consulta/beneficio/04.01.00-00_00.asp, aceso em 01 de novembro de 2014. Para o Bolsa Família ver.: http://www.mds.gov.br/programabolsafamilia/cadastro_unico, aceso em 01 de novembro de 2014

[78] Informações coletadas nos dados públicos disponíveis em: http://aplicacoes.mds.gov.br/sagi/RIv3/geral/index.php , acessado em 08 de dezembro de 2014.

Nesse caso, indagamos se se trata de um “desconhecimento” dos migrantes ou opção política dos entes federados? Por que razoes essas informações são pouco disseminadas ou inexistentes na maioria das Prefeituras dos mais de 5.000 municípios brasileiros?

Para acessar os Programas e Ações Sociais, para qualquer pleiteante, o processo inicia-se no âmbito municipal, através de visita familiar ou através da criação de postos com infraestrutura para atender tais demandas, nesse caso, o pleiteante necessita comparecer ao local. O próximo passo envolve um cadastro em uma base de dados nacional por meio da qual se identifica todas as famílias de baixa renda residentes no país. Esse sistema foi denominado Cadastro Único para Programas Sociais (CadÚnico). Com base na renda familiar, esse cadastro visa mapear o diagnóstico sócio-econômico das famílias e selecionar o acesso a programas e ações sociais implementadas pela União, estados e municípios. Visto que esse processo é institucional e com amparo legal, o “desconhecimento” ou inabilidade das Prefeituras, em si, já demonstra outra faceta dos mecanismos de restrição ou negação de “direitos” ou “concessões” que podem ser extendidos ou destinados a migrantes internacionais, no entanto, os contextos de “desconhecimentos” perduram em detrimento ao ordenamento jurídico nacional.

Ainda que sejam consideradas possíveis dúvidas processuais por parte da administração pública, a única constante perfeitamente compreendida por qualquer estrutura pública é a necessidade de portar pelo menos um documento nacional, reconhecido e expedido pelas autoridades públicas brasileiras. Outro mecanismo muito recorrente entre as famílias migrantes no contato com instituições e serviços públicos.

Tecnicamente, o processo para acesso ao CadÚnico não difere entre nacionais e não nacionais documentados. E efetuado esse cadastro, será analisado se o pleiteante está dentro dos critérios para cobertura, descritos como:

1) composição familiar com gestantes, nutrizes, crianças ou adolescentes (0 a 17 anos);
2) renda *per capita* de até R$ 77,00 mensais.

Caso preencha esses dois critérios, a família é socialmente considerada pobres ou extremamente pobre pelos órgãos governamentais e aptas a tornarem-se beneficiárias de ações, programas e políticas públicas de proteção social. Visto que no texto destas Lei e Decreto que englobam essas ações de proteção não houve especificação para estrangeiros, curiosamente, o entendimento legal que propicia esse acesso aos programas e ações sociais baseia-se no Artigo 95 do Estatuto do Estrangeiro que diz "o estrangeiro residente no Brasil goza de todos os direitos reconhecidos aos brasileiros".

Outro fator que voltamos a citar e que contribui com a lenta e gradativa inserção de famílias migrantes nas políticas sociais brasileiras, é a prerrogativa legal de que crianças nascidas no Brasil são consideradas brasileiras[79] – *jus solis*. Conforme Emendas Constitucionais 3/1994 e 54/2007, o filho de migrantes registrado em cartório brasileiro exime os pais da comprovação do período de residência mínima de 4 anos[80] e, assim, inicia-se o processo de naturalização dos pais e/ou responsáveis para obtenção do Registro Nacional do Estrangeiro (RNE) – documento oficial concedido em condição de temporário, permanente, asilado ou refugiado. O direito *jus solis* difere o Brasil da política comum em vários outros países, tais como: EUA, Canadá ou Portugal nos quais o direito de nacionalidade é o direito de sangue.

Através de ações, programas e políticas sociais, fica evidente as incongruências e a incapacidade comunicativa entre as esferas administrativas e os Poderes dos entes federados, o que não tem relação direta com desconhecimento, mas sim com o histórico de omissões e desinteresses de sucessivos governos frente às pautas e reivindicações dos movimentos sociais de imigrantes. A partir desses contextos, analisamos que fica a cargo de municípios e estados a elaboração de diretrizes ou orientações para o atendimento dessas. Nesses, a visibilidade das temáticas relativas às populações migrantes, quando acolhidas pelo Poder Público pode oferecer novas formas de sociabilidade, justiça social e melhorias das condições concretas de vida das populações envolvidas.

[79] Ver. Art. 1ºda Lei 818 de 18 de setembro de 1949, acesso em 10 janeiro de 2014.
[80] Disponível em http://www.cgbrasil.org/Templates/InsideTemplate.aspx?PostingId=410, acesso 10/04/2014.

A partir das recentes deliberações legais quanto à matrícula de migrantes internacionais nas escolas públicas ao lado das denúncias sobre maus tratos das mesmas, tem-se elementos para redimensionar a necessidade de se aprofundar tais debates rumo a uma cidade justa. Assim, o tratamento, o (não) reconhecimento, as discriminações travestidas de “dúvidas administrativas”, que muitas vezes incorrem em ações inconstitucionais, refletem a dubiedade presente no mito de receptividade brasileira. A educação torna-se, então, pano de fundo e primeiro plano onde emergem mais e mais questões, quanto ao espaço das crianças nessa sociedade, os sentidos da educação pública, gratuita e laica e o posicionamento do país em relação aos acordos internacionais. Essas questões reverberam no corpo social e clamam por posicionamentos e intervenções na construção de sociedades mais igualitarias.

.

Considerações desse sorrateiro 'fim'

Uma vez que o direito à escolarização, segundo a legislação vigente, extende-se a todas as crianças em idade escolar, a hipótese desta pesquisa visa analisar as reais condições de inserção dos migrantes internacionais junto às políticas públicas e sociais, em particular na educação municipal de São Paulo.

Para isso, ao longo deste trabalho, procurou-se registrar a presença de migrantes na história da educação brasileira, em específico no estado de São Paulo, relatando eventos significativos divididos em dois momentos históricos: 1 – do final do século XIX, início do século XX; e 2 – final do século XX e início do século XXI. Tais períodos, longe de constituírem acontecimentos pontuais, fortalecem, juntamente com as razões que os motivaram, argumentos em favor de se considerar a presença de migrantes na educação, em particular os provenientes do contexto internacional, como um componente essencial para o desenvolvimento de propostas, projetos e, inclusive, uma malha escolar pública e privada neste estado.

Nesse sentido, essa pesquisa concorda com a tese de Demartini que já relacionara o fenômeno da imigração à analise da educação paulista como componente fundamental para a sua constituição. Seja através de experiências educacionais (alemã, italiana, japonesa, africanas, entre outras), seja informando modelos pedagógicos para implementação em âmbito público e privado, nas zonas rural e urbana. O que nossa pesquisa trouxe à tona foi evidenciar um fenômeno similar e igualmente constitutivo da educação na cidade de São Paulo nos dias atuais, com a distinção de que atualmente existe uma rede pública de educação estruturada e que, bem ou mal, conta com mecanismos de acesso para essa população. A medida em que se avançou no trabalho de campo, consultando tanto o poder público quanto os movimentos sociais de imigrantes, esses mecanismos de acesso mostraram-se parciais ou relativos de maneira que a compreensão obtida da inserção social dos imigrantes através da educação pública mostrou alcances e limites de implementação dessa política.

O fato de socialmente esses migrantes internacionais serem caracterizados costumeiramente como estrangeiros, os estigmatiza e aprofunda processos de privação e dificuldades de acesso a serviços de assistência assegurada. Entretanto,

esses constrangimentos passam por períodos de maior ou menor arrocho em função da capacidade de organização e resistencia dos grupos migrantes e da possibilidade de dialogo com governos mais ou menos democráticos. Nesse jogo de contradições e disputas de interesses, existem períodos os migrantes, mesmo enfrentando arbitrariedades que versam da rejeição social e cultural à repressão direta do Estado, marcam presença na cidade e participam dos espaços democráticos que marcam o ciclo das politicas públicas: a agenda, a formalação, a implementação e a avaliação. (BALL & MAINARDES, 2011)

É patente reconhecer que a presença dos migrantes internacionais na educação paulistana não é um fato isolado, nem merece ser tratado como algo circunstancial, assim, como equivocadamente são tratadas por sucessivos governos, pelos órgãos reguladores da educação nacional e até mesmo pela academia brasileira que ainda pouco produz sobre temas que envolvem a educação de 'não-nacionais' e seus impactos no aprofundamento dos direitos e da justiça social. Assim, ao afirmar que a sociedade brasileira é, como um todo, constituída e formada de migrantes – alguns oriundos de regiões do Brasil, outros de lugares além de suas fronteiras nacionais – admite-se a complexidade trazida por essa composição tão diversa. A educação reflete essa condição social, na medida em que procura, justamente, dar respostas as dinâmicas da sociedade brasileira, amparando-se nos marcos regulatórios e nas solidas instituições republicas e nas autoridades que as representam. A questão do estrangeiro desponta como um desafio que acossa a sociedade, como um todo, assim como suas partes constitutivas, o Estado e o mercado.

A presença dos migrantes internacionais, sob as vestes desse personagem que perturba o imaginário de um país aculturado e uniforme. Na escola pública ocasiona, especialmente, uma ruptura com os propósitos de uma educação tradicional, homogênea e monolingue. Não é preciso que as famílias queiram muito além de simplesmente matricular seus filhos e garantir que eles sejam cuidados enquanto os pais trabalham para que sua presença na escola ainda represente, para alguns, uma ameaça.

O seu registro na escola representa o tácito reconhecimento da educação como um direito. Através "acesso universal à educação" eles também passam a poder reivindicar e empoderar suas demandas e ratificam a dimensão universal da escola como um direito público subjetivo. Por meio da escola, outras agendas de direi-

tos vão se configurando e os movimentos vão alargando processos de participação. Uma vez ingressos, torna-se tanto mais difícil invisibiliza-los.

Mas, a bem da verdade, as famílias em muitas ocasiões querem mais do que matricular os seus filhos. A pesquisa identificou em diversos momentos que os pleitos dos migrantes vão do ensino de português ao direito ao voto, seus projetos ousam eliminar fronteiras, circular saberes e, por vez, sonham a transcender o sistema econômico aprisionante que em grande medida os coloca na condição de transmigrantes (FELDMAN-BIANCO, 2010).

Com isso, outras questões emergem. Como comunidades postas à margem da condição de plena cidadania reservada a “alguns nacionais”, marginalidade a qual se soma outros estigmas e estereótipos de classe, raça, cor, sexo, opção sexual etc. O associativismo e a organização autônoma dessas populações apresenta uma complexa teia de constrangimentos à ordem social vigente e resistências aos ditames do *status quo*. Transpondo as fronteiras que aqui encontraram, os migrantes fizeram no passado e fazem no presente, da educação uma porta de entrada para agênciamentos sociais, com ou sem o reconhecimento do Estado. O ineditismo das migrações atuais é que, uma vez que reivindicam o reconhecimento do Estado, mesmo não sendo brasileiros, essas pessoas estão redefinindo o que se entende por cidadania.

Vale ressaltar que com o respaldo e o subsídio da última esfera administrativa do pacto federativo, o governo municipal, em São Paulo ensaiou uma relação com os grupos migrantes rumo a um entendimento inclusivo da dignidade da pessoa humana, independente de sua condição ou situação de legalidade. A gestão trouxe outras possibilidade e experiências de sociabilidade para a cidade e quiçá possa servir de modelo para o país. As ações da CPMig mostraram que questões complexas, tais como o fenômeno das migrações necessitam de políticas intersetorais, que extrapolam as esferas administrativas e dialogem com a dinâmica do espaço urbano a fim de construir o direito da cidade para todos. Essa perspectiva expande as fronteiras das esferas administrativas rumo a um regime cooperativo, embassa as intervenções isoladas das secretarias e reclama ações intersetoriais e novos arranjos institucionais com instancias de diálogo, integração e construição de consensos. Tudo isso requer vontade politica e muita criatividade e disposição, características que

a pesquisa localizou entre os membros que compuseram a Coordenação durante a gestão 2013 – 2016.

É sobremaneira importante para as políticas pública entender que cabe ao Estado atualizar-se a este respeito dessas demandas sociais e responder a esse pleito com os instrumentos adequados. Como já citamos a CPMig, algumas das políticas já implementadas durante uma gestão municipal parecem indicar que a continuação de tais esforços aponta para novos caminhos para as pesquisas em educação, politicas públicas e demais áreas das ciências humanas voltadas para o estudo das condições de vida das populações na cidade. (LOTTA & FAVARETTO, 2014)

Para a área da educação, frente a obstáculos burocráticos e institucionais, a concentração e presença de migrantes em idade escolar nas escolas públicas nas regiões fronteiriças ou nos centros urbanos impulsiona governos federal, estaduais e municipais, a posicionarem-se quanto a temática. E para acalorar o debate, a atual dinâmica dos fluxos internacionais presente na rede municipal de educação apresenta rápido crescimento, mudança na geografia de origem dos fluxos, dados ainda pouco precisos e mais de 100 nacionalidades, desafiando-nos a contabilizar seus sentidos, significados, limites e possibilidades em uma sociedade marcada pelo colonialismo, pelo racismo estrutural, pela desigualdade social e por longos períodos autoritários com curtos períodos de intentos democráticos.

Dentre tais intentos, do reconhecimento do direito constitucional à educação até a efetivação desse há uma longa jornada a ser percorrida considerando que a efetivação da matricula e o acolhimento das crianças e famílias estrangeiras ainda carecem de regulamentações, diretrizes e assistência especializada para a realização de um trabalho pedagógico nas escolas municipais, nas Diretorias de Ensino e na própria Secretaria de Educação.

O desenvolvimento da pesquisa promoveu alterações no escopo da lente da pesquisadora. Ela se inicia na escola, deslisa para os moviemtnos da cidade que acolhiam a pauta dos migrantes e se encerra na escola. Aponta que o direito à educação das criancas migrantes depende, por um lado, da organização interna da escola considerando sua estrutura e funcionamento e a sensibilização sobre a compreensão desse fenômeno social como parte de um problema que atinge a sociedade brasileira e, por outro, a urgencia de criação de uma infra-estrutura pedagógica para a rede com a função de respaldar as escolas municipais como um todo, no que

se refere a adequação de idada-série e demais processos pedagógicos, de aprendizado e comunicação em outros idiomas. Isso poderá fazer da diversidade uma contribuição para a educação pública e evitar a caracterização do migrante como o "problema", dando assim condições à rede pública para a real implementação do direito à educação para as todas crianças.

Retomando a hipótese desta pesquisa, o estudo apresentado indica que a inserção social dos migrantes internacionais através da rede de educação municipal de São Paulo revela-se parcial, incompleta e desigual. Contudo, longe de ser uma peculiaridade desse município, tal realidade vem confirmar que as políticas públicas no Brasil pouca atenção tem dado aos migrantes para além de trata-los historicamente como "problema de segurança nacional". Ao mesmo tempo, nossa pesquisa também revelou que experiências de inserção e integração dessa população em políticas públicas requerem direta participação dos coletivos e dos orgaos publicos, como nos esforços ocasionados pela CPMig e Gestão Municipal 2013 – 2016. Assim, o deficit de atendimento à população migrante precisa ser enfrentado como um problema de Estado. Os migrantes internacionais são sujeitos de fato constitutivos do processo sócio-histórico da educação brasileira, adentraram na agenda política, mas ainda não encontram esse direito completamente reconhecido, por isso estando mutias vezes ausentes na construção das pautas, nos processos de elaboração, implementação e avaliação das políticas educacionais e sociais. Desejamos que esta pesquisa auxilie na transformação necessária desta realidade rumo a plena cidadadia para todas(os).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, José Ricardo Pires de (1989). *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília: INEP/MEC.

ALVIM, Zuleika Maria Forcione (2000). *O Brasil italiano (1880 – 1920)* IN: FAUSTO, Boris (org.) Faze a América. São Paulo: Edusp.

ANTICO, Claudia (1998), *Imigração internacional no Brasil durante a década de 80*: explorando alguns dados do Censo de 1991. In: Anais do XI Encontro Nacional de Estudos Populacionais da ABEP. Caxambu, vol. 1: pp 665 – 685.

BAENINGER, Rosana (2015). *Migrações contemporâneas no Brasil: desafios para as politicas sociais*. IN: PRADO, Erlan Jose P do e COELHO, Renata (orgs). Migrações e Trabalho. Brasília: Ministério Publica do Trabalho, p. 79-86.

BALL, Stephen J. & MAINARDES, Jefferson (orgs.) Politicas educacionais: questões e dilemas. S.P.: Cortez, 2011.

BARROS, Surya Aaronovich (2005) Pombo de. Discutindo a escolarização da população negra em São Paulo entre o final do século XIX e início do XX IN: BRASIL. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

BARROZO, Paulo Daflon (2004). *A idéia de igualdade as ações afirmativas*. Revista Lua Nova: revista de cultura e política. N° 63, p.p 103-141.

BASSANEZI, Maria Silvia C. Beozzo (1995). Imigrações internacionais no Brasil: um panorama histórico IN: PATARRA, Neide. Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: FNUAP.

BEISIEGEL, Celso de Rui (1979). Cultura do Povo e Educação Popular. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/rfe/article/view/33249/35987 . Acesso em 29 de janeiro de 2018.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (2007). *EDUCAÇÃO ÉTNICA: a pluralidade das propostas educacionais de origem germânica no Estado de São Paulo*. Tese de doutorado. Campinas: Faculdade de Educação da UNICAMP.

BOTO, Carlota (1996). A escola do homem novo: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora UNESP.

_____ (2003). A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: cultura em classes, por escrito. Cadernos Cedes, Campinas: CEDES,

v. 23, n. 61, p. 378-397, dez. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 15 de julho de 2015.

BRASIL. Constituição (1981). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, RJ, de 24 de fevereiro de 1891. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm . Aceso em 10/01/2015.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

BRASIL. Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (2001). *Migrações Internacionais: Contribuições para Políticas*. Brasília: CNPD.

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal nº 8069 (2002), de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Censo Demográfico: 1940, 1950, 1960, 1970, 1980, 1991. Disponível em: https://sidra.ibge.gov.br/pesquisa/censo-demografico/demografico-2000/sinopse-preliminar . Acesso em: 15/01/2015.

_____ (2011). Estudos e Análises – *Reflexões sobre os Deslocamentos populacionais no Brasil*. Rio de Janeiro.

BRASIL (2014). Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Censo Escolar da Educação Básica 2013: resumo técnico. Brasília: O Instituto. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf. Acesso em 15/01/2015.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos (1998). A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Revista Lua Nova: revista de cultura e política. N° 45. São Paulo. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451998000300004&lng=en&nrm=iso&tlng=pt.

BRESSIANI, Maria Stella Martins (2005). O charme da ciência e a sedução da objetividade: Oliveira Vianna entre interpretes do Brasil. São Paulo: Editora Unesp.

BRETTELL, C. B. e HOLLIFIELD, J. F. (2000) *Migration theory*. In: BRETTELL, C. B. e HOLLIFIELD, J. F. (orgs.) Migration theory: talking across disciplines. New York: Routledge.

BRUNO, Sebástian & MAGUID, Alicia (2018). Contribuición e impacto de los immigrantes sudamericanos en el mercado de trabajo de la Argentina. IN: BAENINGER et al. (Orgs.). Migrações Sul-Sul Campinas, SP: Núcleo de Estudos de População "Elza Berquó" – Nepo/Unicamp. Disponível em: http://nempsic.paginas.ufsc.br/files/2015/02/LIVRO-MIGRA%C3%87%C3%95ES-SUL-SUL.pdf . Acesso em maio de 2018.

CALVELO, Laura; PIZARRO, Jorge M. (2012). *La migración internacional em los censos de 2010 em los países de américa Latina y el caribe*. Revista interdisciplinar da Mobilidade Humana, Brasilia, Ano XX, Nº 39, p. 9-27, jul./dez.

CANO, Wilson. Ensaios sobre a crise urbana do Brasil. Campinas: Editora Unicamp, 2011.

CASTEL, S.; MILLER, M. J. (1998). *The age of migration – International Population Movement in the Modern*. World. Londres: 1998.

_____ (2010). *Entendendo a migração global*. In: REMHU; 35: 11-43, JUL/DEZ, 2010.

CASTRO, Rosane Michelli de (2012). *A história da educação em São Paulo: a instrução pública dada a ler nos Annuarios do ensino do estado de São Paulo – 1907-1927*. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 2 (29), p. 209-238, maio/ago. Disponível em: file:///C:/Users/BRUNO/Downloads/392-1083-1-PB.pdf . Acessado em 10/01/2015.

CELADE. Centro Latino-americano de Demografia (1996). *Impacto de las tendencias demográficas sobre los sectores sociales en América Latina: contribución al diseño de políticas y programas*. Santiago [de] Chile: CELADE.

COHEN, Robin (2005) *Globalização, migração internacional e cosmopolitismo quotidiano*, In Barreto, A. (org) Globalização e Migrações. Lisboa: ICS.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, Marquês de (2008). Cinco memórias sobre a instrução pública. Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza. São Paulo: UNESP.

COMPARATO, Fábio Konder (1997), *Fundamentos dos direitos humanos*. Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, disponível em: http://www.iea.usp.br/textos/comparatodireitoshumanos.pdf acesso em julho de 2015.

COSTA, Ana M. C (1983). Infantosi da. *A escola na república velha: expansão do ensino primário em São Paulo*. São Paulo: EDEC.

CURY, Carlos Roberto Jamil (2001). *A educação e a Primeira Constituinte Republicana* In: FÁVERO, Osmar (Org.) A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988. Campinas: Autores Associados.

CRUZ, Mauriléia dos Santos (2005). Uma abordagem sobre a história da educação dos negros IN: BRASIL. História da Educação do Negro e outras histórias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

DOCUMENTO FINAL DA CONFERÊNCIA. Disponível em: http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/direitos_humanos/Doc%20Final_Conf%20Mun%20Imigrantes%20de%20SP_2014.pdf

DÁVILA, Jerry (2006). Diploma de Brancura: política social e racial no Brasil 1917 – 1945. São Paulo: Editora da UNESP.

D´ANGELIS, Wilmar da Rocha (2012). Aprisionando sonhos. A educação escolar Indígena no Brasil. Campinas, SP: Curt Nimuendajú.

DRAIBE, S. M (1993). As Políticas Sociais e o Neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. São Paulo: Revista USP, p. 86-101, trimensal, março.

DEMARTINI, Zeila De Brito Fabri (1979). Observações sociológicas sobre um tema controverso: população rural e educação em São Paulo. São Paulo. Tese. (Doutorado em Sociologia). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

_____. (1995). Memórias de velhos mestres da cidade de São Paulo na 1ª metade deste século. Reunião Anual da Anpocs, 19. Caxambu, 1995.

_____ (1997). Viagens vividas, viagens sonhadas: os japoneses em São Paulo na primeira metade deste século. In: LANG, Alice Beatriz da Silva Gordo (org.). Família em São Paulo: vivências na diferença. São Paulo: Humanitas. p. 77-95. (Coleção Texros. série 2. n.7).

_____. (2000). *Relatos orais de famílias de imigrantes japoneses: elementos para a história da educação brasileira*. Campinas: Educação e Sociedade, ano XXI, nº 72, Agosto, p.p. 43-72.

_____. (2004a) *Culturas escolares: algumas questões para a história da educação*.IN: FERREIRA, António Gomes. (Org.). *Escolas, culturas e identidades*. Coimbra: Comunicações, v. I, III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação/SPCE, p.p. 91-101.

_____ .(2004b) *Imigração e educação*: discutindo algumas pistas de pesquisa. Pró-Posições, v. 15, n. 3(45), set./dez. p.p. 215-230.

_____. (2004c) Marcas da Guerra em terras distantes: relatos de japoneses em São Paulo. Revista História Oral, 7.

_____ (2006). Educação entre três continentes: portugueses e luso-africanos em terras brasileiras. In: VI Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - COLUBHE, 2006, Uberlândia. Anais do COLUBHE 2006. Uberlândia, p. 2563-2573.

DIEGUES, M. J. (1964). *Imigração, urbanização e industrialização*. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais.

FÁVERO, Osmar (2001). *A Educação nas Constituintes Brasileiras 1823 – 1988*. Campinas: Autores Associados.

FAUSTO, B. (1977). *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: Difel/Difusão Editorial.

_____ et al (1991). *Historiografia da imigração para São Paulo*. São Paulo: Editora Sumaré – FAPESP.

FELDMAN-BIANCO, Bela (2000), *Globalização, antigos imaginários e reconfiguração de identidades*: percursos de uma pesquisa comparativa. *Caderno CRH Salvador*, n. 33, p.p. 27-48.

_____ (2010). *Naçoes e diásporas: estudos comparativos entre Brasil e Portugal*. Campinas: Editora da Unicamp.

_____ & SCHILLER, Nina Glick (2011). Una conversación sobre transformaciones de la sociedade, migración transnacional y trayectorias de vida. *In Revista Critica Y Emancipación. Revista Latino Americana de Ciencias Sociales,* Ano III, no. 5 (9-42).

FERNANDES, FLORESTAN (1987). *A revolução burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica*. Rio de Janeiro: Guanabara.

_____. (2008). A integração do negro na sociedade de classes: Ensaio de interpretação sociológica – Volume I e II. São Paulo: Editora Globo.

FREITAS, Marcos Cezar de, BICCAS, Maurilane de Sousas (2009). *História social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (2001). Teoria e educação no labirinto do capital. 2. ed. Petrópolis: Vozes.

GRAHAM, Douglas H. (1973). *Migrações estrangeiras e a questão da oferta de mão-de-obra no crescimento econômico brasileiro, 1880 – 1930*. Estudos Econômicos nº 3, nº 2:7-64, abril.

_____. & MERRICK, T.W. (1981). População e Desenvolvimento Econômico No Brasil de 1800 Até a Atualidade. Zahar, Rio de Janeiro.

HANAYAMA, Elissa. (2008) Depoimento de um imigrante japonês sobre seus primeiros anos de experiência escolar no Brasil. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 2, n. 4.

HASENBALG, Carlos Alfredo (1979). Discriminação e desigualdades raciais no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal.

HOBSBAWM, Eric (1995). *Era dos extremos: o breve século XX 1914 – 1991*. São Paulo: Companhia das Letras.

KURZ, Robert (2005). *Barbárie, migrações e guerras de ordenamento mundial* IN: SERVIÇO PASTORAL DOS MIGRANTES (org.). Travessias na desordem global: Fórum Social das Migrações. São Paulo: Paulinas.

KREUTZ, Lucio (2000). *Escolas comunitárias de imigrantes no Brasil*: instâncias de coordenação e estrutura de apoio. Revista Brasileira de Educação, n° 15, p.p. 159-176.

LEE, Everestt S (1980[1966]) *Uma teoria sobre a migração* IN: MOURA, Hélio A. de. Migração Interna: textos selecionados. Fortaleza: Banco Nordeste do Brasil S.A, p.p. 89-114.

LOTTA, G. S.; FAVARETO, A (2014). Attempts to integrate public policies in contemporary Brazil - between new institutional arrangements and sectoral culture. In: 18th Annual Conference of the International Research Society for Public Management, 2014, Ottawa. 18th IRPSM Annual Conference - Annals.

LUCHESE, Tarciane Angela. (2014). Itinerários das escolas italianas em terras brasileiras: uma história contada pelos materiais didáticos (1875 – 1945). Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/219-0.pdf . Acesso em 10 julho de 2015.

LOVE, Joseph (1983). *A locomotiva. São Paulo na federação brasileira 1889 – 1937*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

MADRUGA, Sidney (2005). *Discriminação Positiva*: ações afirmativas na realidade brasileira. Brasília: Brasília Jurídica.

MAGALHÃES, Giovanna Modé (2010). *Fronteiras do direito humano à educação: um estudo sobre os imigrantes bolivianos nas escolas públicas de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Faculdades de Educação da USP.

MARCÍLIO, Maria Luiza (2005). *História da Educação em São Paulo e no Brasil*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo: Instituto Fernand Braudel.

MAZZA Débora & SIMSON, Olga V. (2011). *Mobilidade humana e diversidade sócio-cultural.* Jundiaí: Paco Editorial.

_____ (2015). *O direito humano à mobilidade*: dois textos e dois contextos. Brasília: REMHU. Ano XXIII, n. 44, p. 237-257, jan./jun. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/remhu/v23n44/1980-8585-REMHU-23-44-237.pdf . Acesso em 10/01/2015.

MERRICK, Thomas W.; GRAHAM, Douglas H. (1979). *População e Desenvolvimento economico no Brasil: de 1800 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

MELLO, Cristiane Silva & MACHADO, Maria C. Gomes (2009). *Notas para a História da Educação: considerações acerca do Decreto 7.247, de 19 de abril de 1879, de autoria de Carlos Leôncio de Carvalho.* Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.34, p.294-305, jun. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/34/doc01_34.pdf . Acesso em 10/01/2015.

MIKI, Bianca Sayuri (2014). O antiniponismo no Brasil: debates na Assembleia Nacional Constituinte de 1933-34. Disponível em: http://www.encontro2014.sp.anpuh.org/resources/anais/29/1406696571_ARQUIVO_BiancaMiki.pdf . Acesso em 30 de março de 2018.

MOTOYAMA, Shozo; OKUBARO, Jorge J (2011). *Sob o Signo do Sol Levante – Uma História da Imigração Japonesa (1908-1941)*. Volume I. São Paulo: Editora Paulo´s.

_____ (2016). Do Conflito à Integração – Uma História da Imigração Japonesa no Brasil.Volume II. São Paulo: Editora Paulo´s.

MUNDURUKU, Daniel (2012). O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970 – 1990). São Paulo: Paulinas.

NORÕES, Katia Cristina (2011). Cotas Raciais ou Sociais? Trajetória, percalços e conquistas na implementação de Ações Afirmativas no Ensino Superior Público – 2001 a 2010. Dissertação de Mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

OLIVEIRA, Antonio Tadeu Ribeiro de (2011). *Algumas abordagens teóricas a respeito do fenômeno migratório*. IN: BRASIL, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE). Estudos e Análises – Reflexões sobre os Deslocamentos Populacionais no Brasil. Rio de Janeiro: IBGE.

OLIVEIRA, Gabriela C. de (2012) *A segunda geração de latino-americanos na região metropolitana de São Paulo*. Dissertação de Mestrado. Campinas: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Unicamp.

PANIZZOLLO, Claudia. "Piccolo Mondo, letture per le scuole elementar": mutualismo e educação em uma escolas étnica italiana de São Paulo IN: MAZZA, Débora; NORÕES, Katia. Educação e Migrações internas e internacionais. Jundiaí: Pacco Editorial, 2016.

PATARRA, Neide Lopes; BAENINGER, Rosana. Migrações Internacionais recentes: o caso do Brasil IN: PATARRA, Neide. Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: FNUAP, 1995.

_____ (2006). *Migrações internacionais*: teorias, políticas e movimentos sociais. Dossiê Migrações. São Paulo, vol. 20, p.p. 7-24.

PIOVESAN, Flávia (1997). *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*. São Paulo: Max Limonad.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n° 124, São Paulo: 2005.

RAMATIS, Jacinto. O Trabalho do negro livre na cidade de São Paulo 1872-1890**.** 2006. 110 f. Tese (Doutorado) - Curso de História Social, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Sao Paulo, 2006. Disponível em: <file:///Users/katianoroes/Downloads/TESE_JACINO_RAMATIS.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

RAMOS, Jair de Souza (2003). Ciência e racismo: uma leitura crítica de Raça e Assimilação em Oliveira Vianna. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702003000200005&script=sci_abstract&tlng=pt . Acesso em 30 de março de 2018.

RAVENSTEIN, Ernst G, (1980 [1885]) *As leis da migração*. IN: MOURA, Hélio A. de. Migração Interna: textos selecionados. Fortaleza: Banco Nordeste do Brasil S.A., p.p. 24-87.

RIBEIRO, Maria José Ferreira de Araújo (2005). Fábrica de tecidos Carioba: educação em uma vila industrial paulista no início do século XX. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas.

REIS FILHO, Casemiro dos (1981). *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1980). *O Contrato Social e Outros Escritos*. 5. ed. São Paulo: Cultrix.

SANTOS, Sales Augusto (2007). Movimentos Negros, Educação e Ações Afirmativas. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/1973/1/Tese%20Sales%20versao%20final%203.pdf . Acesso em 30/08/2010.

SAVIANI, Dermeval (2004). *A escola pública brasileira no longo do século XX (1890-2001)*. Disponível em: http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe3/Documentos/Coord/Eixo3/483.pdf Acesso em 10 julho de 2015.

_____ (2008). *História das Idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.

SAYAD, Abdelmalek. (1998) *A imigração*. São Paulo: EDUSP, 1998.

SEYFERTH, Giralda (2002). *Colonização, imigração e a questão racial no Brasil*. São Paulo: Revista USP, nº 53, p. 117-149, março/maio.

_____ (2011). *A dimensão cultural da imigração*. São Paulo: Revista Brasileira de Ciências Sociais, vol.26 nº 77, Out. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092011000300007 . Acesso em 20/08/2015.

SILLER, Rosali Rauta (2011). *Infância, educação infantil, migrações.* Tese de doutoramento. Campinas: Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira (2013). História de vida e militância: associações negras e luta pela cidadania no interior de São Paulo. Disponível em : http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364763848_ARQUIVO_comunicacaoanpuh2013.pdf . Acesso em 15/08/2017.

SILVA, Sydney Antonio (1995). Migrantes laborais na América do Sul: o caso dos bolivianos IN.: PATARRA, Neide. Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: FNUAP.

_____ (1997) Costurando sonhos. Trajetória de um grupo de imigrantes bolivianos em São Paulo. São Paulo: Paulinas.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von (1998). A Reelaboração da Tradição Orientando a Educação Informal: os teuto-brasileiros de Friburgo em Campinas-SP. In: Villas Bôas, Glaucia. (Org.). Territórios da Língua Portuguesa: Culturas, Sociedades, Políticas. Rio de Janeiro RJ: Universidade federal do Rio de janeiro IFCS, v. , p. 544-553.

SINGER, Paul (1980 [1976]). *Migrações internas*: considerações teóricas sobre o seu estudo IN: MOURA, Hélio A. de. Migração Interna: textos selecionados. Fortaleza: Banco Nordeste do Brasil S.A., p.p. 212-224.

SOUZA, Beatriz de Barros (2015). Pelos imigrantes: Experiências com Direitos Humanos e Imigração na Prefeitura de São Paulo (2013-2014). AracÊ – Direitos Humanos em Revista, [s. L.], v. 2, p.221-238, set.. Disponível em: <https://arace.emnuvens.com.br/arace/article/view/61>. Acesso em: 20 nov. 2015.

SOUZA, Rosa Fátima de (1998). *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: EdUNESP.

SKIDMORE, Thomas E (2000). Brasil: De Getúlio a Castelo. São Paulo: Paz e Terra.

TRENTO, Angelo (1988). *Do outro lado do Atlântico: um século de imigração italiana no Brasil*. São Paulo: Nobel.

SCHWARCZ, Lilia Moritz (1993). O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras.

_____ & GOMES, Flavio (2018). Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. 1a ed. — São Paulo: Companhia das Letras.

VAINER, Carlos B. (1995) Estado e Imigração Internacional: da emigração à imigração IN: PATARRA, Neide. Emigração e imigração internacionais no Brasil contemporâneo. São Paulo: FNUAP.

_____ (2001). Deslocados, Reassentados, Clandestinos, Exilados, Refugiados, Indocumentados. *Migrações internacionais: contribuições para políticas.*Comissão Nacional de População e Desenvolvimento (CNPD).Brasília, DF.

VEDOVATO, L. R.; ASSIS, A. E. S. Q (2018). Os vetos à Nova Lei de Migração Brasileira A interpretação como um passo necessário. IN: Migrações Sul Sul. Campinas: Editora UNICAMP, Vol. 1, pp. 12, pp.597-608.

VIDA, Samuel S. (2001). Africanos no Brasil: uma ameça ao paraíso racial IN.: BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Migrações Internacionais: contribuições para Políticas. Brasília: CNPD.

WALDIMAN, Tatiana Chang (2012). *O acesso a educação escolar de imigrantes em São Paulo*: a trajetória de um direito. Dissertação de mestrado. São Paulo: Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

WIEVIORKA, Michel (2007). O racismo, uma introdução. São Paulo: Perspectiva.

WILLEMS, Emílio. (1980) A aculturação dos alemães no Brasil: um estudo antropológico dos imigrantes alemães e seus descendentes no Brasil. São Paulo: Editora Nacional.

ANEXO I

Matrículas de Estudantes Estrangeiros na Rede Municipal de São Paulo por País de Origem

País de Origem	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	~2009-2017
Bolívia	1.479	1.516	1.712	2.221	2.637	2.777	2.688	2.514	2.457	66%
Angola	20	25	30	32	44	58	143	538	627	3035%
República do Haiti	0	0	0	2	8	44	106	239	437	43700%
Japão	254	293	289	300	296	271	247	215	191	-25%
Paraguai	67	66	71	79	100	101	117	132	168	151%
Peru	47	57	60	75	91	92	111	122	138	194%
Argentina	41	48	60	77	118	111	118	111	116	183%
Congo	3	4	6	6	23	32	55	83	104	3367%
Colômbia	11	9	10	9	20	39	44	63	58	427%
Síria	0	0	0	1	2	11	39	44	49	4900%
Nigéria	6	6	7	7	11	14	32	42	43	617%
Portugal	40	36	43	39	62	67	58	46	41	3%
Estados Unidos da América	21	19	16	31	39	44	37	36	35	67%
Espanha	8	12	21	30	44	43	40	38	34	325%
Guiné Bissau	2	1	1	1	6	8	20	24	21	950%
Equador	13	11	12	9	12	13	11	20	17	31%
Itália	12	11	8	9	10	13	13	16	17	42%
Chile	14	13	15	21	22	14	11	8	16	14%
Venezuela	2	2	4	3	4	3	4	8	16	700%
China	10	18	23	12	12	9	13	14	10	0%
Inglaterra	2	2	2	2	10	7	7	9	8	300%
Paquistão	3	2	3	3	3	6	5	5	8	167%
República Dominicana	1	1	0	0	1	4	4	7	7	600%
Cabo Verde	2	1	0	0	2	5	9	8	6	200%
Guiné	0	0	0	0	2	2	4	6	6	600%
Honduras	0	0	0	1	1	5	7	6	6	600%
Marrocos	0	0	0	1	0	1	7	9	6	600%
Líbano	6	7	8	6	8	10	9	7	5	-17%
México	4	1	3	4	5	6	7	8	5	25%
Moçambique	6	6	5	6	6	6	7	5	5	-17%
Uruguai	4	3	5	2	4	3	4	6	5	25%
Cuba	1	1	0	1	0	1	3	3	4	300%
França	0	0	1	3	1	1	2	3	4	400%
Bangladesh	0	0	0	0	0	1	1	0	3	300%
Bósnia Herzegovina	0	0	0	0	0	0	0	0	3	300%
Camarões	2	0	0	0	1	1	2	3	3	50%
Guiana Francesa	0	0	1	1	1	1	3	4	3	300%
Martinica	6	12	38	12	9	5	5	5	3	-50%
Palestina	0	0	0	0	0	0	3	5	3	300%
República da África do Sul	4	2	0	0	1	1	2	3	3	-25%
Togo	0	0	0	0	0	1	0	3	3	300%
Alemanha	1	1	1	2	2	2	2	2	2	100%

Antártico Argentino	0	0	0	0	0	0	0	1	2	200%
Birmânia	0	0	0	0	0	1	1	2	2	200%
Botsuana	0	0	0	0	0	0	0	0	2	200%
Burkina Fasso	1	0	0	0	0	0	1	0	2	100%
Canadá	2	2	2	1	1	3	2	2	2	0%
Gana	0	0	0	0	0	0	0	2	2	200%
Iraque	0	0	2	0	0	1	2	1	2	200%
Líbia	0	0	0	0	1	1	2	0	2	200%
Quênia	0	0	0	0	0	0	0	2	2	200%
República Árabe do Egito	1	1	1	1	1	4	2	2	2	100%
Romênia	2	1	0	1	1	2	3	1	2	0%
Senegal	0	0	0	0	0	0	0	2	2	200%
Arábia Saudita	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
Benin	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
Brunei	2	1	0	2	1	0	0	0	1	-50%
Burundi	0	2	1	0	0	0	0	1	1	100%
China (Taiwan)	0	0	0	0	1	2	0	0	1	100%
Coréia	0	0	1	3	4	4	3	1	1	100%
Emirados Árabes Unidos	0	0	0	0	0	0	1	1	1	100%
Grã-Bretanha	5	4	2	2	1	1	1	1	1	-80%
Grécia	0	0	0	1	1	1	0	1	1	100%
Holanda	0	1	1	0	0	0	0	2	1	100%
Índia	0	0	0	0	0	0	2	1	1	100%
Irã	3	2	1	2	3	1	1	2	1	-67%
Irlanda	1	0	1	1	3	3	3	1	1	0%
Israel	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
Jamaica	0	1	1	0	0	1	1	1	1	100%
Mali	0	0	0	0	0	0	1	1	1	100%
Nova Zelândia	1	1	1	0	0	0	0	0	1	0%
Polinésia Francesa	0	0	0	0	0	0	1	1	1	100%
República Centro Africana	0	0	0	0	0	0	0	1	1	100%
República de El Salvador	0	0	0	0	0	0	0	1	1	100%
República do Niger	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
República Guiana	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
República Tcheca	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
Serra Leoa	0	1	2	2	1	1	1	1	1	100%
Suíça	0	0	2	2	3	2	1	0	1	100%
Turquia	1	0	0	0	0	0	2	2	1	0%
Zâmbia	0	0	0	0	0	0	0	0	1	100%
Afar Francês	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0%
Argélia	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0%
Austrália	1	1	0	1	0	0	0	0	0	-100%
Bélgica	0	0	0	0	0	1	2	0	0	0%
Bulgária	1	1	1	0	0	0	0	0	0	-100%
Costa do Marfim	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0%
Filipinas	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0%

Georgia	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0%
Guatemala	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-100%
Hungria	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0%
Iemen	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0%
Jordânia	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0%
Libéria	1	1	0	0	0	0	0	0	0	-100%
Lituânia	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0%
Malásia	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-100%
Malawi	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0%
Outra Nacionalidade	4	4	5	22	103	87	52	32	0	-100%
Polônia	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0%
República do Níger	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0%
Roncador	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0%
Rússia	1	1	0	2	3	0	0	0	0	-100%
Saara Espanhol	1	0	0	0	0	0	0	0	0	-100%
São Tomé e Príncipe	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0%
Sudão	0	1	1	1	0	0	0	0	0	0%
Trinidad e Tobago	0	0	0	1	1	2	1	0	0	0%
Vietnã do Sul	0	0	0	0	2	0	0	1	0	0%
Zaire	0	0	0	0	0	0	0	2	0	0%
Total	2.122	2.214	2.487	3.056	3.750	3.953	4.088	4.494	4.747	124%

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (SME-SP)

ANEXO II

PORTARIA N o 6837 Ano: 2014 Secretaria: SME

Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições legais, e,

- a Lei Federal nº 8.069, de 1990- Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;

- a Lei Federal nº 9.394, de 1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

- a Lei Federal nº 10.793, de 2003- Altera a redação do art. 26, § 3º da Lei nº 9.394, de 1996;

- a Lei Federal nº 12.796, de 2013 – Altera a Lei nº 9.394 de 1996;

- o Decreto-Lei nº 1.044, de 1969 - Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica;

- a Lei Federal nº 6.202, de 1975- Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares, instituído pelo Decreto-Lei nº 1.044 de 1969;

- - o Parecer CNE/CEB nº 16 de 2009 – Reconhecimento de títulos referentes a estudos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio não Técnico, no âmbito do MERCOSUL;

- a Resolução CNE/CEB nº 3, de 2010 – Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância.- a Resolução CNE/CEB nº 1, de 2013 – Define normas para declaração de validade de documentos escolares emitidos por escolas de Educação Básica que atendem a cidadãos brasileiros residentes no exterior;

- as diferentes diretrizes curriculares nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação;

- a Deliberação CME nº 03, de 1997 e a Indicação CME nº 04, de 1997- Estabelece diretrizes para a elaboração do Regimento Escolar, ratificada pelo Parecer CME nº 142 de 2009;

- o Parecer CME nº 17, de 2004- Alunos estrangeiros sem Registro Nacional de Estrangeiro - RNE;

- a Indicação CME nº 06, de 2005- A inclusão no âmbito escolar;

- a Indicação CME nº 17, de 2013 – Orientações para o Sistema Municipal de Ensino quanto à implementação da Lei nº 12.796 de 2013 na educação infantil;

- o Parecer CME nº 345, de 2013 - Trata da unificação nas nomenclaturas na Rede Municipal de Ensino;

- A Deliberação CME nº 06, de 2014 e a Indicação CME nº 18/14 – Fixa normas para decisão de pedidos de reconsideração e de recursos contra a retenção de educandos nas escolas da Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo;

- o Decreto nº 54.452, de 2013 – Institui na Secretaria Municipal de Educação, o "Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo", regulamentado pela Portaria SME nº 5.930, de 2013;

- o Decreto nº 54.454, de 2013 - Fixa diretrizes gerais para a elaboração dos regimentos educacionais das Unidades integrantes da Rede Municipal de Ensino, bem como delega competência ao Secretário Municipal de Educação para o estabelecimento de normas gerais e complementares que especifica, regulamentado pela Portaria SME nº 5.941, de 2013;

- a Portaria SME nº 5.929, de 2013 - Dispõe sobre a integração do Ensino Fundamental com duração de 8(oito) anos ao Ensino Fundamental com duração de 9(nove) anos;

- a Portaria SME nº 5.941, de 2013 - Estabelece normas complementares ao Decreto nº 54.454, de 2013, que dispõe sobre as diretrizes para a elaboração do Regimento Educacional das Unidades da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências;

- a Orientação Normativa nº 01, de 2013 – "Avaliação na Educação Infantil: aprimorando olhares";

- a Resolução SE nº 108, de 2002- Dispõe sobre a informatização do sistema de publicação de nomes de alunos concluintes de estudo, de nível fundamental e médio, bem como de registro de diplomas e certificados;

- a necessidade de definir normas e estabelecer procedimentos comuns que regulamentem a vida escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Médio e da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino.

RESOLVE:

Art. 1º - O Regime Escolar dos educandos matriculados na Educação Infantil, no Ensino Fundamental, no Ensino Médio, na Educação Profissional e na Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino será disciplinado pelo disposto na presente Portaria.

Parágrafo Único - Entender-se-á a expressão "Regime Escolar" como o conjunto de normas que regulamenta os procedimentos da vida escolar dos educandos, organizada na seguinte conformidade:

I – para a Educação Infantil (exclusivamente para as crianças matriculadas no Infantil I e II) – em progressão continuada, compreendendo o avanço progressivo da criança, observados os critérios de idade e frequência, estabelecidos em lei, para cada ano de efetivo trabalho educacional;

II- para o Ensino Fundamental:

a) Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar- compreende a continuidade de estudos do educando, observados os critérios de idade e frequência estabelecidos em legislação para cada ano de efetivo trabalho escolar, considerando-se, nos últimos anos dos Ciclos, o desempenho escolar do educando;

b) Ciclo Autoral – compreende a continuidade de estudos do educando, observados os critérios de idade, frequência e desempenho escolar estabelecidos em legislação, para cada ano do Ciclo.

III – Para a Educação de Jovens e Adultos:

a) Etapas de Alfabetização e Básica: com duração de dois semestres cada uma, compreendendo continuidade de estudos do educando, observado o critério de frequência ao final do primeiro semestre e ainda o desempenho escolar ao final de cada Etapa;

b) Etapas Complementar e Final: com duração de dois semestres cada uma, compreendendo continuidade de estudos do educando, observados os critérios de frequência e desempenho escolar previstos na legislação para cada semestre e em cada uma das Etapas.

III - Para o Ensino Médio: compreende o avanço do educando, observados os critérios de frequência e desempenho escolar previstos na legislação para cada ano de efetivo trabalho escolar.

IV – Para a Educação Profissional – de forma modular, na conformidade dos respectivos Pareceres autorizatórios expedidos pelo Conselho Municipal de Educação.

DA MATRÍCULA E DA TRANSFERÊNCIA

Art. 2º - A matrícula dos educandos poderá ocorrer conforme segue:

I - Matrícula Inicial: destina-se aos educandos que iniciam uma das Etapas da Educação Básica e efetiva-se mediante preenchimento da "Ficha de Matrícula", com assinatura do pai ou responsável ou do próprio educando, quando maior, e apresentação de documento de identidade ou certidão de nascimento;

II - Matrícula por Transferência: realizada a qualquer época do ano , por solicitação da família e/ou com anuência dela ou do próprio interessado, se maior, e destinada

aos educandos provenientes de outras Unidades Educacionais, inclusive do exterior, que poderão requerê-la mediante atendimento às condições especificadas no inciso anterior e apresentação da Declaração de Transferência, indicando o ano/etapa/série para a matrícula.

§ 1º - A Secretaria Municipal de Educação, por meio de Portaria específica, estabelecerá o cronograma e requisitos para matrícula, competindo a cada Unidade Educacional a sua divulgação à comunidade local.

§ 2º- Na hipótese do inciso II, o educando deverá apresentar o Histórico Escolar, para o Ensino Fundamental e Médio ou Relatório Descritivo para a Educação Infantil, no prazo de 30(trinta) a 45 (quarenta e cinco) dias após a efetivação da matrícula.

§ 3º - A não apresentação do Relatório Descritivo na Educação Infantil, na Unidade de transferência, não deverá incorrer em quaisquer impedimentos para efetivação da matrícula e permanência da criança na Unidade Educacional.

§ 4º - As matrículas para a Educação de Jovens e Adultos- EJA deverão considerar a idade mínima de 15(quinze) anos completos.

Art. 3º - As Unidades Educacionais de Educação Básica que tiverem educandos que pretendam continuar estudos fora do Brasil, em quaisquer dos países-membros ou associados do MERCOSUL, atualmente Argentina, Paraguai, Uruguai, Venezuela, Colômbia, Chile, Peru, Bolívia, México e Equador e outros que vierem a se filiar, devem estar atentos quanto à correta utilização da “Tabela de Equivalência para o Reconhecimento de Certificados, Títulos e Estudos de Nível Fundamental e Médio não Técnico”, anexa ao Parecer CNE/CEB nº 23 de 2005, atualizado pelo Parecer CNE/CEB nº 11 de 2013.

§ 1º - Caberá aos Supervisores Escolares responsáveis pela Unidade Educacional, conferir a documentação escolar a ser expedida para fins de continuidade de estudos em outros países-membros e associados do MERCOSUL e vistá-la, com a finalidade de ratificar a validade da mesma.

§ 2º - Em decorrência do disposto no parágrafo anterior, o Supervisor Escolar da respectiva Unidade Educacional deve apor, no documento escolar expedido para o educando que pretenda continuar estudos em quaisquer dos países-membros e associados do MERCOSUL, o carimbo especificado no (Anexo III desta Portaria), devidamente preenchido e assinado.

§ 3º - Na hipótese de haver dúvida quanto à correta aplicação da referida Tabela de Equivalência, o Supervisor Escolar, por meio do Diretor Regional de Educação, deverá formular consulta ao Conselho Municipal de Educação, via Secretaria Municipal de Educação.

DA CLASSIFICAÇÃO E RECLASSIFICAÇÃO

Art. 4º - A classificação dos educandos em qualquer ano/etapa/série do Ensino Fundamental e Médio, exceto o primeiro ano do Ensino Fundamental, pode ser feita:

I - por promoção ou retenção- aos que cursaram o ano/etapa/série na própria Unidade Educacional;

II - por transferência- aos procedentes de outras Unidades Educacionais, mediante apresentação de documento de escolaridade e que requereram matrícula no ano/etapa/série ali indicado;

III - independentemente de escolarização anterior e aos que não possuírem documento comprobatório de escolaridade e requererem matrícula em determinado ano/etapa/série.

Parágrafo Único – Na hipótese prevista no inciso III deste artigo, a Unidade Educacional de Ensino Fundamental ou de Ensino Médio procederá à classificação, por meio de avaliação, que deverá contemplar a base nacional comum, obedecendo aos seguintes procedimentos:

I - a direção da Unidade Educacional nomeará comissão composta por, no mínimo, três educadores, dentre docentes e especialistas, que avaliará a condição do educando, idade, desenvolvimento no processo de aprendizagem, experiências anteriores ou outros critérios que a Unidade indicar;

II - a comissão emitirá parecer sobre o ano/etapa/série adequado(a) para a matrícula, apontando, se necessário, eventuais intervenções pedagógicas;

III - o parecer da comissão deverá ser aprovado pelo Diretor de Escola e arquivado no prontuário do educando.

Art. 5º - A reclassificação dos educandos em qualquer ano/etapa/série do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, exceto no primeiro ano do Ensino Fundamental, será aplicada quando o educando, representado pelo pai/responsável, se menor de idade, ou seu professor ou membro da equipe gestora da Unidade Educacional, requerê-la justificadamente e nas seguintes situações:

I - o educando estiver matriculado na própria Unidade Educacional e requerer matrícula em ano/etapa/série diverso daquele em que foi classificado;

II - o educando transferir-se para a Unidade Educacional, apresentando documento de escolaridade e requerer matrícula em ano/etapa/série diversa(o) do(a) indicado(a).

§ 1º - Para cumprimento do disposto neste artigo, serão adotados os procedimentos especificados no Parágrafo Único do artigo anterior.

§ 2º - Para os educandos matriculados no Ensino Fundamental regular a reclassificação dar-se-á, apenas no decorrer do primeiro bimestre letivo e, para a Educação de Jovens e Adultos, a reclassificação dar-se-á a qualquer tempo do semestre letivo.

§ 3º - Fica vedada a utilização do instituto da reclassificação como instrumento de promoção coletiva, com a finalidade de acomodar a demanda ou organizar turmas.

DA VERIFICAÇÃO E REGULARIZAÇÃO DE VIDA ESCOLAR

Art. 6º - Após a matrícula por transferência, competirá ao Diretor de Escola proceder à minuciosa verificação da documentação educacional apresentada, observando as normas legais vigentes e os meios técnicos informatizados disponíveis.

Parágrafo Único – No caso de lacuna curricular e/ou de defasagem de carga horária, a equipe gestora da unidade educacional, com o acompanhamento do Supervisor Escolar, providenciará a regularização, utilizando os mecanismos de Apoio Pedagógico Complementar, previstos no Projeto Político-Pedagógico.

Art. 7º - Havendo dúvidas quanto à exatidão, autenticidade ou legitimidade do documento, o Diretor da Escola deverá explicitá-las, encaminhando-o à Diretoria Regional de Educação da região a que ele se refere, por meio da sua respectiva Diretoria, solicitando a competente e eficaz verificação.

Art. 8º - Recebida a documentação na Diretoria Regional de Educação, o documento será remetido à Unidade Educacional que efetuará a sua verificação, adotando os seguintes procedimentos conforme o caso:

I - comprovada a regularidade dos registros, confirma a autenticidade e devolve o documento ao solicitante;

II - constatada a incorreção, falha ou omissão nos registros, emite novo documento, confirma a sua autenticidade e devolve ao solicitante;

III - verificada irregularidade na vida escolar do educando, passível de regularização, o Diretor de Escola, com acompanhamento do Supervisor Escolar, procede à regularização, emite novo documento e encaminha-o ao solicitante;

IV - constatada falta de autenticidade ou de idoneidade, comunica o fato ao solicitante.

Art. 9º - Nos casos a que se refere o inciso IV do artigo anterior, a Unidade Educacional que solicitou a conferência, deve convocar o interessado, representado por seu pai ou responsável, se menor de idade, imediatamente após a constatação da irregularidade, para tomar a termo suas declarações, facultando-lhe ampla defesa e produção de provas.

§ 1º - O resultado do procedimento deve ser comunicado à Unidade Educacional a que se refere o documento.

§ 2º - Utilizados todos os meios de comunicação com o interessado, inclusive publicação em Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC, e não tendo ele atendido a convocação no prazo estipulado pela autoridade competente, devem ser adotados os procedimentos previstos nos artigos 10 e 11 e, quando for o caso, nos artigos 12 e 13, todos desta Portaria.

Art. 10 - Comprovada a falta de autenticidade ou de idoneidade, compete ao Diretor da Escola a que os documentos se referem, proceder à anulação dos mesmos, mediante Portaria (modelo Anexo I) e encaminhá-la para publicação em DOC.

Parágrafo Único: Em se tratando de Unidade Educacional extinta ou inexistente, a anulação será feita por meio de Portaria expedida pelo Diretor Regional de Educação.

Art. 11 - Após a publicação de anulação de documentos, nos termos do artigo anterior, o Diretor da Escola onde o interessado tenha usufruído direitos indevidos, anulará os atos escolares praticados pelo educando e possíveis documentos emitidos mediante publicação de Portaria em Diário Oficial (modelo Anexo II).

Art. 12 - Quando a matrícula for instruída com documentação que suscite dúvidas, expedida por Unidades Educacionais ou instituições vinculadas a outros sistemas de ensino, inclusive de outros Estados/Municípios da Federação, o Diretor de Escola solicitará a conferência diretamente aos órgãos das respectivas Secretarias de Educação.

Parágrafo Único: Confirmada a falta de autenticidade ou idoneidade da documentação, serão tomadas as providências previstas nos artigos 9º e 11 desta Portaria.

Art. 13. Cumpridas as providências de anulação, o Diretor da Escola onde o educando tenha usufruído os direitos indevidos providenciará a completa instrução do expediente, encartando as comprovações pertinentes e encaminhando à respectiva Diretoria Regional de Educação que providenciará:

I – ofício ao Ministério da Educação-MEC comunicando a ocorrência dos fatos e das providências adotadas, caso o educando tenha realizado ou esteja em continuidade de estudos em nível superior;

II - ofício ao Conselho Regional da categoria, cientificando-o dos fatos, caso o educando tenha cursado habilitação profissional;

III – parecer circunstanciado e conclusão do caso pelo Supervisor Escolar, com a homologação do Diretor Regional, retornando à Unidade Educacional de origem para arquivamento.

Parágrafo Único: As providências previstas nos incisos I e II deste artigo aplicar-se-ão exclusivamente às Unidades Educacionais que oferecem Ensino Médio e/ou Educação Profissional.

Art. 14 - Aplicam-se as disposições da presente Portaria aos casos de documentação enviada para conferência por instituições de ensino superior e outros órgãos.

Parágrafo Único: Para situações previstas no "caput" deste artigo, a convocação do interessado deverá ser procedida pela Unidade Educacional a que se refere o documento escolar.

Art. 15 - A regularização de vida escolar, mencionada no inciso III do artigo 8º desta Portaria, será procedida pela Unidade Educacional nos casos de lacuna de ano/etapa/série ou de área de conhecimento/componente curricular, mediante avaliação das aprendizagens do educando, observando-se, na sequência de estudos, a apropriação dos conteúdos que se identificam com a(s) área(s) de conhecimento/componente(s) curricular(es) não cursado(a/os/as).

§ 1º - Na hipótese em que o educando apresente rendimento escolar insuficiente, caberá à Unidade Educacional assegurar-lhe apoio pedagógico complementar e acompanhar seu desenvolvimento.

§ 2º - Todos os procedimentos de regularização deverão ser registrados e documentados, na seguinte conformidade:

I - em livro próprio, especificando a situação, as providências adotadas e os resultados obtidos;

II - em Histórico Escolar, observando a regularização efetuada;

III - no prontuário do educando: arquivo dos documentos de regularização, inclusive cópia reprográfica do registro em livro próprio.

§ 3º - Se a irregularidade, por falha administrativa, for constatada somente no final do curso ou muitos anos depois de ocorrido o fato, a Unidade Educacional considerará, para regularizar a situação do educando, a última decisão tomada pelo coletivo de professores, para fins de promoção.

DA AVALIAÇÃO, DA RECUPERAÇÃO, DA PROMOÇÃO E DA RETENÇÃO

Art. 16 - A avaliação para a aprendizagem será redimensionadora da ação pedagógica, de caráter processual, formativo e participativo, expressa num conjunto de ações diagnósticas, contínuas e cumulativas, definido no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Educacional, realizada por meio de múltiplos instrumentos, com vistas a identificar potencialidades e dificuldades de aprendizagem, possibilitando condições de intervenção de modo imediato e a longo prazo para sanar dificuldades e redirecionar o trabalho docente.

Parágrafo único – As equipes das Unidades Educacionais, esgotadas as possibilidades de intervenção pedagógica junto aos educandos que apresentem dificuldades significativas no processo de escolarização, poderão solicitar a atuação do Núcleo de Apoio e Acompanhamento para a Aprendizagem – NAAPA- mediante apresentação dos devidos registros das ações já realizadas pela Equipe Escolar.

Art. 17 – A avaliação para a aprendizagem na Educação Infantil dar-se-á por meio de observações da criança no contexto educacional, da análise e reflexão de registros que devem estar contidos na documentação pedagógica: portfólio individual ou de grupo, fotos, filmagens, produções das crianças e relatório descritivo que reflita a trajetória percorrida pela criança e forneça aos educadores os elementos necessários para a continuidade do trabalho pedagógico.

Art. 18 - Aos educandos do Ensino Fundamental e Médio que apresentarem rendimento escolar insuficiente serão oferecidas atividades de Apoio Pedagógico Complementar, regulamentadas por Portaria específica.

Art. 19 - No Ensino Fundamental e Médio, a promoção fica condicionada à avaliação das aprendizagens consolidadas ao final dos Ciclos de Alfabetização e Interdisciplinar e a cada ano do

Ciclo Autoral e nas séries do Ensino Médio, respectivamente, que indique a possibilidade de continuidade de estudos no período letivo seguinte.

§ 1º - A avaliação para aprendizagem deve considerar o desempenho global do educando em todo o período letivo, onde os aspectos qualitativos da aprendizagem prevalecerão sobre os quantitativos.

§ 2º - No Ensino Fundamental, a decisão sobre retenção ou promoção ocorrerá ao término de cada Ciclo e de cada ano do Ciclo Autoral e considerará o desempenho global do educando no decorrer de todos os períodos letivos.

§ 3º - Na Educação de Jovens e Adultos – EJA, a promoção ou retenção ficará condicionada à avaliação das aprendizagens ao final das Etapas de Alfabetização e Básica e, ao final de cada semestre nas Etapas Complementar e Final.

§ 4º - A decisão pela promoção ou retenção será definida pelo coletivo de Professores e Especialistas, em reunião de Conselho de Classe, após análise do processo educativo do educando, salvo nos casos de insuficiência de frequência, prevista na legislação.

§ 5º - Da retenção, o educando, por meio de seu responsável, poderá pedir reconsideração ou recurso, dirigido ao Diretor da Escola, que adotará se necessário, os procedimentos pertinentes ao processo de reclassificação do educando, em conformidade com as normas estabelecidas pela Indicação CME nº 18, de 2014 e Deliberação CME nº 06, de 2014.

§ 6º - Nos cursos organizados na forma Modular, bem como nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs a promoção dar-se-á na conformidade do estabelecido nos seus respectivos projetos.

DA FREQUÊNCIA

Art. 20 – Compete a cada Unidade Educacional o controle de frequência, conforme disposto no seu Regimento Educacional, exigida a frequência mínima, em cada ano/etapa/série do Ensino Fundamental ou do Ensino Médio, de 75%(setenta e cinco por cento) do total das aulas previstas e de 50%(cinquenta por cento) das aulas previstas em cada componente curricular/disciplina.

§ 1º - No caso de matrícula inicial do educando em outra época que não a do início do período letivo, o cômputo da frequência deverá ocorrer a partir de sua matrícula até o final do período letivo, calculando-se os percentuais sobre as atividades desse período.

§ 2º - No caso de matrícula por transferência, a frequência será computada considerando-se o somatório da unidade de origem e o da unidade educacional de destino do educando, e se for o caso, submetido a compensação de ausências.

§ 3º - Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos organizado na forma Modular a frequência será computada segundo normatizações próprias.

Art. 21 - No caso das Unidades de Educação Infantil, nos agrupamentos do Infantil I e II deverá ser exigida a frequência mínima de 60%(sessenta por cento) do total de horas, não devendo implicar em retenção para a criança com baixa frequência.

Parágrafo Único - Caberá às Unidades de Educação Infantil conscientizar os pais/responsáveis da importância da frequência no desenvolvimento dos educandos, de modo a assegurar a efetivação Projeto Político-Pedagógico da Unidade, bem como alcançar a frequência mínima exigida no caput deste artigo.

Art. 22 - Cada Unidade Educacional de Ensino Fundamental e Médio deverá explicitar em seu Regimento Educacional os mecanismos de compensação de ausências para os educandos que, justificadamente, ultrapassarem os limites previstos de faltas.

Art. 23 - Compete a cada Unidade Educacional o registro diário da frequência, dela cientificando, periodicamente, os pais ou responsáveis e, quando necessário, das compensações de ausências.

Parágrafo único- O registro das ausências compensadas no Sistema de Gestão Pedagógica – SGP – deverá ser feito, bimestralmente, pelo professor responsável.

Art. 24 - Os Diretores de Escola comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de reiteradas faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados todos os meios de os educandos e pais ou responsáveis observarem tanto a frequência obrigatória como a compensação de ausências.

Parágrafo Único - Após a notificação ao Conselho Tutelar, permanecendo irregular a situação do aluno, a Unidade Educacional poderá, decorrido o prazo de 30 (trinta) dias, disponibilizar a vaga.

Art. 25 - No Ensino Fundamental e Médio, a Educação Física integrada ao Projeto Político-Pedagógico da Unidade, é componente curricular/disciplina obrigatória, sendo sua prática facultativa ao educando que:

I - cumpra jornada de trabalho igual ou superior a 6(seis) horas;

II - seja maior de 30(trinta) anos de idade;

III - esteja prestando serviço militar inicial, ou que, em situação similar, esteja obrigado à prática da Educação Física;

IV - esteja amparado pelo Decreto- Lei nº 1.044, de 1969, ratificado pelo Parecer CNE/CEB nº 06 de 1998;

V - tenha prole.

Art. 26 - Nos termos do Decreto - Lei nº 1.044, de 1969, serão passíveis de tratamento excepcional os educandos portadores de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismo ou outras caracterizadas por:

I - incapacidade física relativa incompatível com a frequência aos trabalhos escolares, desde que se verifique a conservação das condições intelectuais e emocionais necessárias para o prosseguimento da atividade educacional;

II - ocorrência isolada ou esporádica;

III - duração que não ultrapasse o máximo ainda admissível, em cada caso, para continuidade do processo pedagógico.

§ 1º - O regime de exceção de que trata o "caput" deste artigo, dependerá de laudo médico emitido por órgão público que estabelecerá, inclusive, a duração do tratamento excepcional.

§ 2º - Caberá ao Diretor de Escola solicitar ao Supervisor Escolar, a autorização do regime de exceção.

Art. 27 - Serão atribuídos aos educandos referidos no artigo anterior, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre que compatíveis com seu estado de saúde e as possibilidades da Unidade Educacional.

Art. 28 - Estender-se-á o regime de exercícios domiciliares à aluna grávida, a partir do 8º(oitavo) mês de gestação e durante três meses.

§ 1º - O início e o fim do período em que é permitido o afastamento serão determinados por atestado médico a ser apresentado previamente à direção da Unidade Educacional.

§ 2º - O período de repouso poderá, excepcionalmente mediante comprovação por atestado médico, ser ampliado antes ou após o parto.

DO ALUNO ESTRANGEIRO

Art. 29 - O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país.

Art. 30 – Para matrícula por transferência de aluno estrangeiro, o Diretor de Escola deverá analisar a documentação apresentada, observando-se o tempo de escolaridade no exterior, idade e grau de conhecimento, o que possibilitará sua classificação no ano/etapa/série adequado(a)s.

§ 1º - Não havendo apresentação da documentação necessária, a análise será efetuada com base em informações do pai ou responsável, idade e o desenvolvimento

no processo de aprendizagem, para classificação do educando no ano/etapa do Ciclo ou série adequado(a).

§ 2º - Na Educação Infantil a matrícula dar-se-á exclusivamente pela faixa etária.

Art. 31 - Caberá à Unidade Educacional oferecer atividades de Apoio Pedagógico Complementar, quando necessário.

Art. 32 - Para os educandos que não possuírem o Registro Nacional de Estrangeiro-RNE, caberá à Escola:

I - contribuir para esclarecer e orientar, quando solicitado pelas famílias, quanto aos procedimentos para regularização e garantia de seus direitos no país;

II - fornecer-lhes a documentação necessária, no caso de transferência, assegurando-lhes a continuidade de estudos;

III - encaminhar, até 31 de março de cada ano, à Secretaria Municipal de Educação, por meio da Diretoria Regional de Educação, para publicação no Diário Oficial da Cidade de São Paulo- DOC, a relação dos alunos estrangeiros sem RNE, concluintes de curso de Ensino Fundamental ou Ensino Médio, com os seguintes dados:

a) identificação da Unidade Educacional;

b) ato de criação da Unidade Educacional;

c) ato de autorização da Unidade Educacional;

d) nome do educando;

e) data e local de nascimento;

f) nacionalidade; e

g) ano de conclusão do curso.

DA EQUIVALÊNCIA DE ESTUDOS

Art. 33 - Entender-se-á a expressão "equivalência de estudos" a correspondência de estudos realizados no exterior, em nível de Ensino Fundamental ou Médio, com os do sistema brasileiro de ensino, por educandos brasileiros que residiram no exterior ou por estrangeiros.

§ 1º - No caso de educandos brasileiros que residiram no exterior por período de até 2(dois) anos, caberá à própria Unidade Educacional realizar a matrícula e, de acordo com o seu Projeto Político- Pedagógico e seu Regimento Educacional, classificar o educando considerando o seu desenvolvimento no processo de aprendizagem, escolaridade anterior e idade.

§ 2º - Quando o tempo de estudo no exterior for superior a 2(dois) anos, será de competência da Diretoria Regional de Educação a análise da escolaridade do educando, comparando-a com as exigências do sistema brasileiro, podendo o seu responsável:

I - solicitar tradução da documentação, sempre que entender necessária para a sua compreensão;

II - diligenciar, pelos meios possíveis, para verificar a autenticidade da documentação, em caso de necessidade.

§ 3º - No caso de educandos estrangeiros, a equivalência de estudos dar-se-á nos termos do contido no "caput" do artigo 30 desta Portaria.

DA DOCUMENTAÇÃO DE VIDA ESCOLAR

Art. 34 - Constitui-se documentação de vida escolar o registro de toda a trajetória do educando, desde o momento de sua matrícula.

Art. 35 - São registros obrigatórios para o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos:

a) matrícula e Registro Geral do Aluno- RGA ;

b) Diário de Classe, digital ou manual, conforme estabelecido em normas vigentes;

c) ata de Conselhos de Classe;

d) dispensa de Educação Física /portadores de afecções/ aluna gestante;

e) compensação de ausências;

f) regularização de Vida Escolar/ classificação/ reclassificação;

g) ata de resultados finais;

h) diplomas e certificados de conclusão de curso;

i) Históricos Escolares;

j) declaração de Conclusão de ano/etapa/série;

l) anulação de documentos e atos escolares;

m) boletim escolar;

n) declaração de validação de documento escolar – MERCOSUL.

§ 1º - Os registros de avanços e dificuldades dos educandos apontando habilidades e competências desenvolvidas, poderão constar de "Relatório Descritivo" destinado

aos comentários e análises educacionais pertinentes que explicitem o desenvolvimento do educando, que acompanhará o Histórico Escolar, por ocasião de transferências.

§ 2º - Os documentos escolares de educandos em continuidade de estudos em países membros e associados do MERCOSUL terão sua emissão sob a responsabilidade do Diretor da Escola, com a devida conferência pelo Supervisor Escolar, que expedirá declaração nos termos do Parecer CNE/CEB nº 16 de 2009, conforme Anexo III, parte integrante desta Portaria.

§ 3º - É direito do educando a obtenção da documentação escolar comprobatória dos estudos realizados na Unidade Educacional, permitida a expedição de 2ª via, mediante pedido representado por seu responsável, se menor, dirigido ao Diretor de Escola explicitando as justificativas fundamentadas para a solicitação.

§ 4º - O requerimento do documento referido no § anterior deverá ser arquivado no prontuário do aluno, juntamente com a cópia simples do documento expedido.

§ 5º - A equipe gestora, ciente dos motivos explicitados no pedido de expedição de 2ª via do documento escolar requerido, procederá à análise necessária, decidindo pela pertinência e conveniência do atendimento à solicitação.

§ 6º - Os registros de vida escolar não devem conter emendas nem rasuras.

§ 7º - Os dispositivos previstos neste artigo aplicam-se, no que couber, à Educação Profissional.

Art. 36 - São registros obrigatórios para a Educação Infantil:

I - matrícula e Registro Geral do Aluno- RGA ;

II - Diário de Classe;

III - ata das reuniões pedagógicas;

IV - relatório descritivo contendo:

a) o percurso realizado pelo grupo, decorrentes dos registros semestrais;

b) o percurso realizado pela criança, individualmente, no processo de desenvolvimento e aprendizagem;

c) anotações contendo falas ou outras formas de expressão da criança que reflitam sua auto análise;

d) parecer do educador fundamentado nas observações registradas no decorrer do processo;

e) parecer da família quanto as suas expectativas e aos processos vividos;

f) observações quanto à frequência da criança na Unidade, como indicador de sua interferência no processo de desenvolvimento e aprendizagem da criança;

g) outras informações julgadas pertinentes.

V – documentação educacional expedida ao final da etapa da Educação Infantil, elaborada em papel timbrado, que expresse os processos de desenvolvimento da criança e o percentual de frequência

anual, contendo assinatura do educador responsável, do Diretor de Escola e do Coordenador Pedagógico.

Art. 37 - Compete a cada Unidade Educacional zelar pela fidedignidade de toda a documentação de vida escolar, bem como a expedição de históricos escolares, declarações de conclusão de ano/etapa/série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

§ 1º: Os Diplomas referidos neste artigo serão expedidos, exclusivamente, para os educandos concluintes de cursos de educação profissional.

§ 2º: Na hipótese de perda ou extravio de Diploma referido no parágrafo anterior, o interessado poderá solicitar à Unidade Educacional, a 2ª via do documento, observada normatização própria.

DAS LAUDAS DE CONCLUINTES

Art. 38 – O sistema de publicação dos nomes dos educandos concluintes do Ensino Fundamental, Médio e Educação Profissional, é efetuada de forma informatizada e veiculada pela Internet, integrando os módulos do sistema GDAE - Gestão Dinâmica de Administração Escolar, que se constitui em uma ferramenta de acompanhamento e controle da vida escolar e de atualização das bases de dados gerenciais, vinculado à Secretaria de Estado de Educação.

Art. 39 - A publicação informatizada de que trata o artigo anterior, consistirá nas seguintes etapas básicas:

I - cadastramento de educandos, sob a responsabilidade do Secretário de Escola;

II - confirmação dos nomes dos concluintes, competência do Diretor de Escola;

III - validação dos atos praticados pela Unidade Educacional, atribuição do Supervisor Escolar;

IV - publicação dos nomes dos educandos concluintes, de responsabilidade do Diretor Regional de Educação.

Parágrafo Único - Os agentes executores envolvidos no processo, previamente cadastrados, observadas as competências e atribuições conferidas pelos respectivos atos normativos, passarão a utilizar suas senhas pessoais e intransferíveis para ope-

rar o sistema e responderão pelas respectivas informações prestadas, atendidas as normas de segurança previstas pelo sistema para cada uma das etapas.

Art. 40 - No ato da publicação o sistema gerará por educando, para cada curso concluído, um número único intransferível, que confirmará a autenticidade dos atos escolares dos educandos e dos Certificados e Diplomas expedidos, substituindo, dessa forma, o procedimento de "visto-confere".

§ 1º - O número gerado deverá ser transcrito nos Certificados e Diplomas.

§ 2º - O número gerado se constituirá, também, no número de registro do Diploma do Curso Normal de Nível Médio e dos Diplomas das Habilitações Profissionais.

§ 3º - Além do ato da publicação referido no caput deste artigo, deverá ser efetuado, ainda, o cadastramento no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica – SISTEC dos dados das Unidades Educacionais que mantiverem cursos técnicos de nível médio com seus correspondentes educandos matriculados e concluintes a fim de assegurar a validade nacional dos Diplomas expedidos.

DA TERMINALIDADE ESPECÍFICA

Art. 41 - As Unidades Educacionais deverão assegurar em seu Projeto Político-Pedagógico, o Atendimento Educacional Especializado, nos termos do Decreto nº 7.611/11, bem como estratégias para o acesso ao currículos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e formação continuada dos professores e demais membros da equipe escolar, para atender aos educandos com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, contando, se necessário, com apoio do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão - CEFAI.

Art. 42 - Assegurada a duração mínima de escolaridade obrigatória de nove anos e esgotados todos os recursos educativos, é facultativo às Unidades Educacionais viabilizar ao educando, com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização previstos no inciso I do artigo 32 da LDB, a terminalidade específica do Ensino Fundamental.

§ 1º - A terminalidade específica, de que trata o "caput" deste artigo, será conferida por meio de certificação de conclusão de escolaridade, com Histórico Escolar, acompanhado de Relatório Descritivo com a especificação das competências e habilidades desenvolvidas e aptidões adquiridas, elaborado a partir de avaliação pedagógica realizada em conjunto com a família, representante do CEFAI, Supervisor Escolar, Equipe Gestora, docentes envolvidos e, se necessário, de representante da Saúde.

§ 2º - Para a realização da avaliação pedagógica referida no parágrafo anterior a Unidade Educacional deverá manter registros contínuos e cumulativos, contendo a análise do processo de desenvolvimento do educando em suas aprendizagens, dificuldades e as conquistas realizadas ao longo de cada ano letivo.

Art. 43 - Para expedição do certificado de terminalidade específica, a Unidade Educacional deverá considerar:

I - a avaliação de profissionais de diferentes áreas, observadas as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico;

II - a flexibilização e ampliação da duração da educação básica, definindo-se tempos e horizontes para o educando, individualmente, por ano ou ciclos de aprendizagem, evitando-se a defasagem idade/ano/Ciclo;

III – estratégias para o acesso ao currículo escolar para atender às necessidades educacionais do educando, privilegiando atividades de aprendizagem que tenham funcionalidade na prática e que contribuam para sua vivência social;

IV - o reconhecimento de aptidões adquiridas pelo educando: habilidades intelectivas, cognitivas e sensoriais;

V - os registros específicos do desenvolvimento do educando no processo de ensino e aprendizagem, que sirvam de parâmetros para orientação de continuidade de sua educação;

VI- na Educação de Jovens e Adultos, após conclusão de cada uma das Etapas previstas para esta modalidade, as possibilidades de encaminhamento dos educandos para outros serviços de educação, de inserção social ou no mundo do trabalho, com apoio dos professores de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e do CEFAI.

Parágrafo Único: O processo de expedição do certificado de terminalidade específica deverá ter anuência do Supervisor Escolar, que comprovará a regularidade da certificação emitida pelo Diretor de Escola.

Art. 44 - A Unidade Educacional, com o apoio do Centro de Formação e Acompanhamento à Inclusão- CEFAI, articular-se-á com os órgãos oficiais ou com instituições que mantenham parceria com o Poder Público, a fim de fornecer orientações à família, no encaminhamento dos educandos a programas especiais, voltados para o desenvolvimento de atividades que favoreçam sua independência e sua inserção na sociedade.

DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 45 – Os casos omissos ou excepcionais serão resolvidos pelas Diretorias Regionais de Educação, ouvida, se necessário, a Secretaria Municipal de Educação.

Art. 46 - Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário, especialmente a Portaria SME nº 4.688, de 2006.

ANEXO I DA PORTARIA Nº 6.837, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2014

ANULAÇÃO DE DOCUMENTOS ESCOLARES

Portaria de Anulação de Documentos Escolares nº _____/_____ da EMEF(M) _____ (identificação da UE)_____

O Diretor da EMEF(M)____(nome da UE a que se refere o doc.)_____nos termos do artigo ____ da Portaria SME _____ nº _____, de ____/____/____, anula, por inautenticidade do documento, o (histórico escolar / certificado / diploma) do ___(ensino fundamental/ médio ou educação profissional)_____, em nome de_____(nome do educando que consta do documento)_____, nascido aos _____/____/_____, RG nº _____, pretensamente expedido pela____(nome da UE a que se refere o documento)_____.

ANEXO II DA PORTARIA Nº 6.837, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2014

ANULAÇÃO DE ATOS ESCOLARES

Portaria de Anulação de Atos Escolares nº _____/_____ da EMEF(M) _____(identificação da UE)_____

O Diretor da EMEF(M) _____(nome da UE)_____nos termos do artigo _____ da Portaria SME _____ nº _____, de ____/____/____, anula os atos escolares praticados por _____(nome do educando)_____, nascido(a) aos _____/____/_____, RG nº _____, por inautenticidade do documento apresentado no ato da matrícula.

ANEXO III DA PORTARIA Nº 6.837, DE 23 DE DEZEMBRO DE 2014

(Modelo de carimbo a ser confeccionado pelas DREs para a autenticação de documentos escolares para fins de continuidade de estudos em países do Mercosul)

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

DIRETORIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO _____

Conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 16, de 2009, declaro que o documento escolar é autêntico, com validade para a continuidade de estudos em países-membros ou associados do MERCOSUL.

São Paulo, ___ de _____ de 20__