

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE ENGENHARIA
CÂMPUS DE ILHA SOLTEIRA**

JULIA JIACOMETI MARCONDES

**POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES DA CIDADE DE
SÃO PAULO**

Ilha Solteira
2023

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E PROCESSOS FORMATIVOS

JULIA JIACOMETI MARCONDES

POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES DA CIDADE DE SÃO PAULO

Dissertação apresentada à Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira – Unesp como parte dos requisitos para obtenção do título de mestre em Ensino e Processos Formativos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos, da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Ilha Solteira.

Financiadora: PROPG-UNESP (Inclusão Social de Jovens Talentos Pós-Graduandos com Formação em Cursos de Graduação da UNESP).

Orientador: Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Coorientador: Prof. Dr. Wagner Barbosa de Lima Palanch

FICHA CATALOGRÁFICA
Desenvolvido pelo Serviço Técnico de Biblioteca e Documentação

M321p Marcondes, Julia Jacometi.
Políticas curriculares de educação de imigrantes da cidade de São Paulo /
Julia Jacometi Marcondes. -- Ilha Solteira: [s.n.], 2023
97 f. : il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Engenharia de Ilha Solteira. Área de conhecimento: Ensino e Processos
Formativos, 2023

Orientador: Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Coorientador: Wagner Barbosa De Lima Palanch
Inclui bibliografia

1. Imigração. 2. Diretrizes educacionais . 3. América Latina . 4.
Decolonialidade. 5. Interculturalidade.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO DE IMIGRANTES DA CIDADE DE SÃO PAULO

AUTORA: JULIA JIACOMETI MARCONDES

ORIENTADOR: HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES

COORIENTADOR: WAGNER BARBOSA DE LIMA PALANCH

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Ensino e Processos Formativos, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. HARRYSON JÚNIO LESSA GONÇALVES (Participação Virtual)
Departamento de Biologia e Zootecnia / Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira - UNESP

Profa. Dra. DEISE APARECIDA PERALTA (Participação Virtual)
Departamento de Economia, Administração e Educação / Faculdade de Ciências Agrárias e Veterinárias - UNESP

Profa. Dra. LUCIANA APARECIDA DE ARAUJO (Participação Virtual)
Departamento de Didática / Faculdade de Filosofia e Ciências - UNESP

Ilha Solteira, 04 de agosto de 2023

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação em Ensino e Processos Formativos da Universidade Estadual Paulista.

Ao meu querido professor Harryson, sou grata por todos os ensinamentos, por ter segurado a minha mão por todo o caminho, confiar em meu trabalho, pela paciência e pela dedicação na construção dessa dissertação, sendo além de orientador um grande amigo.

Ao coorientador, professor Wagner Barbosa de Lima Palanch, estendo meu agradecimento pelas contribuições que enriqueceram este caminho.

Àquelas mulheres que admiro e que participaram das bancas de qualificação e de defesa, Deise Aparecida Peralta, Luciana Aparecida de Araujo, que me auxiliaram de forma muito generosa e inspiradora nesta jornada construtiva.

A minha família, e em particular à minha mãe Dila, meu pai Gerson e minha irmã Laura, dedico agradecimentos profundos. Por todo apoio, incentivo e pelos sacrifícios que suportaram, para que eu trilhasse este caminho. Sou grata, pois sei como dói cada preocupação, cada mês longe e tudo o que tiveram que abdicar e conquistar para que pudessem comemorar comigo essa conquista.

Ao meu companheiro Abner, por me motivar nesta jornada, por todo o apoio nos melhores e nos piores momentos, por cada abraço de conforto, por me ajudar e me inspirar a crescer.

Ao meu querido amigo-irmão Igor, devo mais que palavras. Agradeço não só por dividir boa parte do processo comigo, como, também, por não me deixar cair, por todas as risadas e choros, mais risadas, ensinamentos e, por todas, às vezes que liguei desesperada e você sabia exatamente o que dizer. Obrigada.

Aos amigos que encontrei no percurso: Bianca, Carla, Roberta, Mayanna, Paulo, Marcos, Arthur e Jhemerson; e àqueles que já caminhavam ao meu lado, Bruna, Ingrid e Gilliard, que vibram comigo esta conquista.

Aos membros do Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac), agora Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (Nipac), minha gratidão. Cada um, à sua maneira, contribuiu para a construção deste trabalho e da pessoa que sou hoje. Pelos sábados de aprendizado que compartilhamos, agradeço profundamente.

À espiritualidade que me guiou neste percurso intenso.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para esta empreitada, meu sincero reconhecimento.

À PROPG, pela concessão do apoio financeiro a esta pesquisa, meu agradecimento especial.

RESUMO

Este trabalho pauta-se em uma inquietação: *como as orientações curriculares são voltadas para os povos migrantes no Brasil, em especial para bolivianos na cidade de São Paulo?* Para levarmos a cabo este trabalho, objetivamos, de modo mais geral, interpretar as normativas e orientações curriculares voltadas aos povos (i)migrantes no Brasil, em especial para bolivianos na cidade de São Paulo. A fim de trabalharmos essa inquietação, este trabalho foi desenvolvido em três etapas, quais sejam: (i) construção da RSL pela a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), (ii) Análise Documental, por meio da qual analisamos os seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Migração Brasileira; Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Política Municipal para a População Imigrante; a Lei Municipal n. 16.478/2016 e Currículo da Cidade: Povos Migrantes e, por fim, (iii) Análise Crítica das Políticas Educacionais, que foi realizada a partir da caracterização dos documentos supracitados juntamente do referencial teórico decolonial, especialmente o grupo Modernidade/Colonialidade. Assim, a pesquisa revela que, embora a Constituição brasileira assegure direitos iguais aos imigrantes, isso é visto apenas nas entrelinhas do documento, já que há omissão da imigração no texto constitucional. Isso suscita preocupações sobre a negligência dos imigrantes em situações vulneráveis com acesso limitado à educação, também notada nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, destacando a influência da colonialidade na sua formulação. Quanto as análises da Lei de Migração Brasileira, a ênfase do documento está nos direitos humanos e na não criminalização da migração, mas é de extrema urgência que haja políticas públicas para efetivar os direitos previstos, sublinhando a necessidade de garantir acesso à justiça, saúde, educação e condições de trabalho justas para imigrantes, independentemente de sua situação documental. Esses aspectos e os outros encontrados nas análises, evidenciam a urgência em conhecermos as diretrizes que ditam a educação dos povos imigrantes no Brasil.

Palavras-chave: imigração; diretrizes educacionais; América Latina; decolonialidade; interculturalidade.

ABSTRACT

This work is based on a concern: how are curricular guidelines aimed at migrant people in Brazil, especially Bolivians in the city of São Paulo? To carry out this work, we aim, more generally, to interpret the regulations and curricular guidelines aimed at (im)migrant people in Brazil, especially Bolivians in the city of São Paulo. In order to address this concern, this work was developed in three stages, namely: (i) construction of the RSL by the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD), (ii) Document Analysis, through which we analyzed the following documents: Constitution of the Federative Republic of Brazil; Brazilian Migration Law; National Immigration and Migrant Worker Protection Policy; Law guidelines and bases of national education; National Curriculum Guidelines for Basic Education; Municipal Policy for the Immigrant Population; Municipal Law no. 16.478/2016 and City Curriculum: Migrant Peoples and, finally, (iii) Critical Analysis of Educational Policies, which was carried out based on the characterization of the aforementioned documents together with the decolonial theoretical framework, especially the Modernity/Coloniality group. Thus, the research reveals that, although the Brazilian Constitution guarantees equal rights to immigrants, this is only seen between the lines of the document, as immigration is omitted from the constitutional text. This raises concerns about the neglect of immigrants in vulnerable situations with limited access to education, also noted in the National Curriculum Guidelines for Basic Education, highlighting the influence of coloniality in their formulation. Regarding the analyzes of the Brazilian Migration Law, the document's emphasis is on human rights and the non-criminalization of migration, but it is extremely urgent that there are public policies to implement the envisaged rights, highlighting the need to guarantee access to justice, health, fair education and working conditions for immigrants, regardless of their documentation status. These aspects and others found in the analyzes highlight the urgency of knowing the guidelines that dictate the education of immigrant people in Brazil.

Keywords: immigration; educational guidelines; Latin America; decoloniality; interculturality.

RESUMEN

Este trabajo parte de una pregunta ¿cómo se dirigen las pautas curriculares a las personas migrantes en Brasil, especialmente a los bolivianos en la ciudad de São Paulo? Para realizar este trabajo, pretendemos, de manera más general, interpretar las normas y directrices curriculares dirigidas a personas (in)migrantes en Brasil, especialmente a los bolivianos en la ciudad de São Paulo. Para abordar esta preocupación, este trabajo se desarrolló en tres etapas, a saber: (i) construcción de la RSL por la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones (BDTD), (ii) Análisis Documental, a través de la cual analizamos los siguientes Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Migração Brasileira; Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Política Municipal para a População Imigrante; a Lei Municipal n. 16.478/2016 e Currículo da Cidade: Povos Migrantes, finalmente (iii) Análisis Crítico de las Políticas Educativas, el cual se realizó a partir de la caracterización de los documentos antes mencionados junto con el marco teórico decolonial, especialmente el grupo Modernidad/Colonialidad. Así, la investigación revela que, aunque la Constitución brasileña garantiza la igualdad de derechos a los inmigrantes, esto sólo se ve entre líneas del documento, ya que la inmigración se omite en el texto constitucional. Esto genera preocupación por el abandono de los inmigrantes en situaciones vulnerables con acceso limitado a la educación, también señalado en las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Básica, destacando la influencia de la colonialidad en su formulación. En cuanto a los análisis de la Ley de Migraciones brasileña, el énfasis del documento está en los derechos humanos y la no criminalización de la migración, pero es sumamente urgente que existan políticas públicas para implementar los derechos previstos, destacando la necesidad de garantizar el acceso a la justicia, la salud, educación y condiciones laborales justas para los inmigrantes, independientemente de su estatus documental. Estos aspectos y otros encontrados en los análisis resaltan la urgencia de conocer las directrices que dictan la educación de las personas inmigrantes en Brasil.

Palabras clave: inmigración, lineamientos educativos; America Latina, decolonialidad; interculturalidad.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Artigos selecionados a partir dos descritores “currículo AND imigrantes”	27
Quadro 2	Serviços oferecidos pelo CRAI - Oriana Jara	75
Quadro 3	Serviços Públicos que fazem interface com a temática de migração	77

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Mapa da distribuição de estudantes imigrantes em São Paulo.	52
-----------------	---	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1	Fronteira entre o Mato Grosso do Sul e Bolívia.	18
Fotografia 2	Mascando folha de coca.	19
Fotografia 3	Apresentação Cultural em <i>Calle de las Brujas</i> .	19

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEL	Centro de Estudos de Línguas
CNIg	Conselho Nacional de Imigração
DREs	Diretorias Regionais de Ensino
FEIS	Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira
GEPAC	Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudo, Práticas e Avaliação
IC	Iniciação Científica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NABISA	Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira
NUGENS	Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
Unesp	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA	25
3	PERSPECTIVA DECOLONIAL ENQUANTO POSICIONAMENTO EPISTÊMICO	33
3.1	Explorando as Raízes do Pensamento Decolonial	33
3.2	Desvendando os pilares do pensamento Decolonial	34
4	CONHECENDO A BOLÍVIA E AS/OS BOLIVIANAS/NOS NO BRASIL	47
4.1	Contextualização do Estado Plurinacional da Bolívia	47
4.2	3.2 Fluxo territorial de imigrantes bolivianos matriculados no município de São Paulo	50
4.3	<i>Espaços de integração cultural entre bolivianas e bolivianos na cidade de São Paulo</i>	52
4.3.1	<i>Alasita – Festa da Prosperidade e da Abundância</i>	53
4.3.2	<i>Feira Kantuta</i>	54
4.3.3	<i>Festa Fé e Cultura Boliviana</i>	54
5	DIRETRIZES FEDERAIS PARA OS POVOS MIGRANTES NO BRASIL	57
5.1	Constituição da República Federativa do Brasil	57
5.2	Lei de Migração Brasileira	58
5.3	Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante	61
5.4	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	62
5.5	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica	64

6	POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS MIGRANTES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO	66
6.1	Política Municipal para a População Imigrante, a Lei Municipal n. 16.478/2016	66
6.2	Currículo da Cidade: Povos Migrantes	67
6.2.1	<i>Somos tantas, somos múltiplas: pessoas em movimento</i>	68
6.2.2	<i>Acolhimento e escuta nas Unidades Educacionais</i>	70
6.2.3	<i>Práticas Pedagógicas: diversidade cultural na escola</i>	73
6.2.4	<i>Capítulo quarto: Um galo sozinho não tece uma manhã: Rede de Apoio e Parcerias</i>	74
6.2.5	<i>Considerações Finais: “Até Amanhã!”</i>	77
7	ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES	79
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
	REFERÊNCIAS	90

1 INTRODUÇÃO¹

Cresci na cidade de Jaboticabal, interior do estado de São Paulo. Filha de cozinheira e marceneiro, que fizeram de tudo para que eu tivesse as oportunidades, as quais a eles foram negadas.

Devo dizer que duas coisas muito importantes apareceram ao longo da minha infância e adolescência, a primeira é que a educação era a única coisa que ninguém poderia me tirar e que ela poderia ser o viés transformador da vida, não em um lugar de status, mas de entender que com ela podemos conhecer o mundo, vencer a ignorância, os preconceitos e estarmos sempre abertos a aprender para e com o outro. A segunda é nunca esquecer de onde vim: Jaboticabal, cidade do interior de São Paulo, em um país gigante e belo chamado Brasil, parte da América Latina. Espaço esse que é subjugado, mas que grita cultura, ancestralidade, cores, sabores, alegrias, dores, beleza e riqueza.

Aprendi, assim, a exaltar a cultura latinoamericana. Em todos os níveis de minha formação, esse sentimento esteve presente; desde às músicas que ouvia até a procura por estudar uma nova língua. Lembro-me de ouvir uma música linda do cantor brasileiro Fagner e de Mercedes Sosa, cantora argentina², que dizia “[...] *vamos viviendo, viendo las horas que van pasando, las viejas discusiones, se van perdiendo entre las razones*” e, também, de ouvir Caetano Veloso cantando a música *Cucurrucucu Paloma*³ uma música mexicana que foi escrita por Tomás Méndez, em 1954. Assim, a música latino-americana estava presente no meu cotidiano.

Ainda no Ensino Fundamental II, lembro-me de que o primeiro contato mais forte com alguns países da América Latina se deu ao ingressar no Centro de Estudos de Línguas (CEL), uma iniciativa do Estado para alunas e alunos que estudavam em escola pública, na qual pude aprender o espanhol durante aproximadamente três anos. Durante esse tempo, nas feiras do curso e durante as aulas, aprendemos muito sobre os países que tinham como idioma o espanhol, aprendemos muito sobre a América Latina, sobre as comidas e costumes de cada país.

¹ Optamos, neste trabalho, por não referenciar na lista de referências as músicas citadas, comentadas ou trazidas, como forma de reflexão de caráter pessoal e individual. Assim, trazemo-las, somente, na forma de nota de rodapé.

² Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=d2lqTAntwgc>. Acesso em 02 out 2023.

³ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xVggBkYKGsQ>. Acesso em 02 out 2023.

A partir de minha aproximação com a língua espanhola e do conhecimento sobre as culturas, minha admiração pela América Latina aumentou gradativamente. Mais tarde, em minha jornada, tive contato com grupos como *Calle 13*⁴, com sua belíssima música chamada Latinoamérica, que fala muito sobre nosso povo, “[...] *soy lo que me enseñó mi padre, el que no quiere a su patria, no quiere a su madre, soy América Latina un pueblo sin piernas, pero que camina, ¡joye!*” e *Buena Vista Social Club*⁵. Além disso, pude conhecer importantes escritores como Pablo Neruda, Gabriel García Márquez, importantes artistas como Frida Kahlo, Leonor Fini, Maria Martins, dentre tantos outros que poderiam ser citados, inclusive as brasileiras e os brasileiros.

Em 2015, ingressei na graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira (FEIS) da Universidade Estadual Paulista (Unesp). Foi um longo processo: mudei de cidade, fiquei longe do núcleo familiar e das amigas e amigos; com isso, pude participar de diversos espaços formativos, que iam além das disciplinas, como núcleos, grupo de pesquisa e projetos de extensão e conhecer pessoas que assim como eu exaltavam a cultura latino-americana.

Aqui, faz-se necessário salientar que nesse processo, minha participação no Grupo de Pesquisa em Currículo: Estudos, Práticas e Avaliação (Gepac)⁶ que me acolheu de braços abertos e que, por meio dele, pude participar de dois núcleos, partes de minha constituição enquanto professora, o Núcleo Afro-brasileiro e Indígena de Ilha Solteira (NABISA) e o Núcleo de Apoio e Discussão de Gênero e Sexualidade (NUGENS). Devo dizer que encontrei essas três casas em um momento de minha graduação, a qual, infelizmente, precisava ser ressignificada, assim com a acolhida que me foi dada consegui me sentir pertencente novamente ao espaço da universidade. Nesse sentido, agradeço e admiro esses importantíssimos espaços de formação e, também, de afeto, nos quais podemos ser quem somos, sem medos, angústias, em que podemos aprender juntos.

Depois de vivenciar diversos projetos de extensão e espaços de formação que esses três grupos supracitados me oportunizaram, já mais para o fim da minha graduação, tive também a oportunidade de realizar um projeto de Iniciação Científica (IC), intitulado “Processo de Reforma Educacional e Curricular da Educação

⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=DkFJE8ZdeG8>. Acesso em 02 out 2023.

⁵ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=tGbRZ73NvIY>. Acesso em 02 out 2023.

⁶ O GEPAC é coordenado pelo professor doutro Harryson Júnio Lessa Gonçalves e pela professora doutora Deise Aparecida Peralta (FEIS/UNESP).

Secundária Boliviana: Sujeitos e Atores”⁷, no qual retomei mais fortemente a minha admiração pela América Latina, em um momento em que a curiosidade pela Bolívia me moveu.

A IC me possibilitou conhecer mais a América Latina, inclusive caracterizando o Sistema Educacional boliviano, bem como o histórico da última Reforma Educacional. Nesse momento, em minha jornada, me apaixonei, mesmo de longe, pela Bolívia e por seu Sistema Educacional tão diferente do brasileiro. Junto à escrita do projeto, pude participar e vivenciar momentos de intensas trocas com um dos Grupos de Trabalho (GT) do Gepac, intitulado *Cultura, Identidade e América Latina*, onde nos debruçamos em leituras e estudos com essa temática.

O GT Cultura, Identidade e América Latina é parte importante deste trabalho, a partir das trocas, dos estudos e dos afeitos concretizados no coletivo, senti-me mais capaz de entrar no mestrado e escrever um projeto em tal temática, entendo, assim, que a construção do conhecimento é feita de forma coletiva.

Voltando para a Bolívia, apresentarei um pouco sobre os objetivos da educação boliviana e o seu caráter, para que você também os conheça. Assim, os objetivos da educação boliviana têm como pilar a modificação das estruturas socioeconômicas, a partir de uma educação que é dita como descolonizadora, anti-imperialista e revolucionária.

Com a implementação da Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez⁸ (Lei Geral da Educação Boliviana), em 2010, na presidência de Evo Morales, a educação boliviana passou a ter caráter intracultural, intercultural e multilíngue, em todo o sistema educacional. Além do mais, o currículo boliviano é regionalizado, apresentando características do contexto sociocultural e linguístico dos povos indígenas originários e das nações camponesas (BOLÍVIA, 2010).

Em 2021, ingressei no mestrado, período em que tive a oportunidade de realizar uma visita na Bolívia em fevereiro de 2022, com alguns pesquisadores do Gepac. Em decorrência da pandemia da Covid-19, adiamos até onde podíamos nossa ida; entretanto, quando tudo parecia seguro, com todas as precauções, saímos de Ilha Solteira (interior de São Paulo) para Santa Cruz de la Sierra (Bolívia) de ônibus, todos

⁷ Projeto de IC orientado pelo Prof. Dr. Harryson Júnio Lessa Gonçalves.

⁸ Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf. Acesso em 25 jan 2022.

nós queríamos ver e conhecer todo o trajeto, os mistérios que envolvem as fronteiras, vivenciar tudo que podíamos.

Fotografia 1 - Fronteira entre o Mato Grosso do Sul e Bolívia.



Fonte: Acervo da autora.

Chegando em Santa Cruz de La Sierra, primeira cidade de nosso destino. Lá, pudemos entender um pouco mais sobre a Bolívia, o idioma e conhecer ainda muito sobre a cidade em que estávamos. Vivenciamos o ensaio do carnaval boliviano da cidade, cheio de cores, alegria, com as ruas tomadas de gente alegre. Ali, comi *salteñas* bolivianas pela primeira vez: um tipo de pastel assado, muito presente nas ruas bolivianas.

Depois de conhecer *Santa Cruz de La Sierra*, fomos até La Paz, uma das cidades mais altas do mundo. Lá tivemos a oportunidade de conhecer outra Bolívia, com suas montanhas Andinas e o tão temido *Soroche*, também conhecido como mal de altitude, que no primeiro dia fez com que uma simples caminhada nos deixasse sem ar, muito cansados, com tontura. Conversando com bolivianos, algumas visões gerais foram clarificadas, como o consumo de coca, que está associado diretamente ao alívio do mal-estar.

Fotografia 2 - Mascando folha de coca.



Fonte: Acervo da autora.

Em todos os lugares que andávamos em *La Paz*, em todas as visitas que fizemos em universidades, escolas ou passeios, tudo era muito vibrante, as cores, os nossos encontros, tudo que conhecemos sobre o sistema educacional boliviano, todas as trocas que tivemos, e em todos os lugares a arte estava presente.

Fotografia 3 - Apresentação Cultural em *Calle de las Brujas*.



Fonte: Acervo da autora.

Durante a visita, pude observar de perto a cultura boliviana, o sistema educacional que havia descrito anteriormente em minha IC e algumas dinâmicas do país. Enquanto estive lá, diversas vezes, me peguei tentando entender a cultura e as dinâmicas existentes, mesmo em vão. Ali, convivendo com outro idioma, de outras formas de ver e de entender o mundo e de outra dinâmica de cotidiano, várias e várias perguntas foram surgindo.

Ao voltar para o Brasil, algumas indagações me perseguiram: *como é ser boliviano no Brasil? Quais são as políticas educacionais voltadas aos povos imigrantes no Brasil? Quais são as garantias educacionais voltadas as crianças imigrantes ou filhas de imigrantes que estão inseridas no sistema educacional brasileiro?*

Assim, com o foco ainda nos povos bolivianos⁹, a partir de algumas leituras prévias e livres, identifiquei que em 2019 a cidade de São Paulo contava com cerca de 75.282 migrantes bolivianos sendo tal nacionalidade com maior número de migrantes na cidade. Ainda pesquisando, me deparei com uma dura realidade que tais pessoas enfrentam aqui no Brasil na condição de imigrante.

 “Bolivianos são resgatados em situação de trabalho escravo em Carapicuíba (SP)”¹⁰, nessa reportagem, cerca de 15 bolivianos foram resgatados em Carapicuíba (SP) em uma oficina de costura – onde também moravam em condições muito precárias. Na matéria, os bolivianos dizem que vieram ao Brasil em busca de trabalho e com passagens pagas pelo ‘dono’ da oficina, e quando chegaram no Brasil já estavam com uma dívida muito grande com o bandido e que só receberiam pelo seu trabalho quando quitassem essa dívida, trabalhando por aproximadamente 15 horas por dia.

 “As bolivianas no Brasil, mais precárias do que nunca”¹¹, já nessa reportagem é dito que os casos de trabalho escravo boliviano em São Paulo pioraram após a pandemia de covid-19. Além disso, que as jornadas de trabalho chegam a até 14 horas, onde as mulheres bolivianas vivem em uma dinâmica de não poder sair das oficinas, condições alimentícias precárias e pagamentos baixíssimos.

⁹ Por ser um Estado Plurinacional, a Bolívia reconhece as diversas identidades étnicas presentes naquele país, assim usamos o termo no plural: povos bolivianos.

¹⁰ Disponível em <https://www.band.uol.com.br/noticias/primeiro-jornal/ultimas/bolivianos-sao-resgatados-em-situacao-de-trabalho-escravo-em-carapicuiiba-sp-16468706>. Acesso em 09 jan 2023.

¹¹ Disponível em <https://outraspalavras.net/outrasmidias/as-bolivianas-no-brasil-mais-precarias-do-que-nunca/>. Acesso em 09 jan 2023.

 “Operação contra o trabalho infantil resgata boliviana de 16 anos de confecção na zona leste de SP”¹², nessa reportagem adolescente encontrava-se em situação enquadrada como trabalho infantil e vivia na oficina – sem segurança e infraestrutura adequada - juntamente ao seu companheiro e filha de dois anos, enfrentando condições análogas à escravidão. Uma parte dessa reportagem que me marcou, foi o fato de afirmarem que a maioria das mulheres bolivianas que trabalham nessas confecções tem crianças, e essas crianças vivem também naquele ambiente hostil, por mais que não trabalhem na confecção diretamente, são também expostas aos mesmos riscos.

Em todas as notícias, algo se repetia: homens e mulheres bolivianas que vivem no Brasil, em sua maioria, mudam de país em busca de condições melhores para suas famílias e ao chegar aqui se deparam com uma realidade muito diferente da que foi a eles prometida.

Assim, a partir das diversas reportagens, infelizmente não diferentes dessas que aqui expus, entendi que os bolivianos residentes no Brasil, além de lidarem com uma cultura muito diferente do seu país de origem, sofrem muito com a precarização do trabalho, com situações de violência, preconceitos étnicos e, ainda, com dificuldades de acesso a saúde e educação.

Questionei, assim, quais são as políticas educacionais voltadas aos povos imigrantes? Já que durante os cinco anos da minha graduação, a questão da educação para povos imigrantes foi negligenciada. A partir das reflexões que surgiram a partir da escrita da IC, reflexões iniciais sobre esse trabalho, a falta de conhecimento durante a minha graduação e experiência(s) na Bolívia, surge o seguinte problema de pesquisa: *Como as orientações curriculares são voltadas para os povos migrantes no Brasil, em especial para bolivianos na cidade de São Paulo?*

Assim, junto ao orientador, delineamos o seguinte objetivo geral: interpretar as normativas e orientações curriculares voltadas aos povos (i)migrantes no Brasil, em especial para bolivianos na cidade de São Paulo.

Para tanto, tomamos os seguintes objetivos específicos:

 Identificar, por meio de uma revisão sistemática de literatura, os principais trabalhos relativos a currículo e povos (i)migrantes latino-americanos.

¹² Disponível em <https://livredetrabalhoinfantil.org.br/especiais/trabalho-infantil-sp/reportagens/operacao-contra-trabalho-infantil/>. Acesso em 09 jan 2023.



Descrever as normativas e orientações curriculares (e pedagógicas) para os povos imigrantes no Brasil, especialmente aquelas que substanciam as políticas educacionais paulistanas.



Caracteriza algumas das fortalezas e desafios dos normativas e orientações curriculares para povos (i)migrantes à luz dos povos bolivianos.

Desse modo, tomamos como referencial teórico para esta investigação, as/os autoras/es decoloniais do Grupo Modernidade/Colonialidade, em especial as discussões de Catherine Walsh referentes à Interculturalidade.

Em seus aspectos teórico-metodológico, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. Assim, de acordo com Gonsalves (2001), a pesquisa de cunho exploratório é aquela que desenvolve ideias, a fim de oferecer uma visão panorâmica sobre determinado fenômeno, já a pesquisa descritiva tem como base descrever as características do objeto de estudo.

Este trabalho foi organizado a partir das seguintes etapas: uma revisão sistemática de literatura. Nessa etapa, para fins de aproximar este trabalho de outros já realizados na mesma temática a partir de possíveis lacunas, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL). A revisão foi realizada de acordo com a metodologia de Sampaio de Mancini (2007) e a plataforma que utilizamos foi a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹³.

Para fins de descrever as orientações curriculares (e pedagógicas) destinadas aos povos imigrantes houve a construção de uma análise dos seguintes documentos.

- Constituição da República Federativa do Brasil¹⁴,
- Lei de Migração Brasileira¹⁵,
- Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante¹⁶,
- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹⁷
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica¹⁸.

¹³ Disponível em <https://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em 25 jan 2022.

¹⁴ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em 25 jan 2022.

¹⁵ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13445.html. Acesso em 25 jan 2022.

¹⁶ Disponível em <http://acesso.mte.gov.br/>. Acesso em 25 jan 2022.

¹⁷ Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.html. Acesso em 25 jan 2022.

¹⁸ Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 25 jan 2022.

- Política Municipal para a População Imigrante, a Lei Municipal n. 16.478/2016¹⁹,
- Currículo da Cidade: Povos Migrantes²⁰ (documento normativo da cidade de São Paulo).

Para tanto, foi feita uma leitura livre dos supramencionados documentos, destacando seus pontos fulcrais nos quais desencadearam a escrita do terceiro e quartos capítulos desta dissertação.

Etapa 3 – Análise Crítica das Políticas Educacionais:

Nessa etapa, a partir da revisão sistemática de literatura e da caracterização dos documentos supracitados, que foram realizadas nas etapas anteriores, construímos uma análise crítica, de forma livre, das políticas educacionais voltadas para os povos migrantes no Brasil e no município de São Paulo. Para isso, no primeiro momento foi feita a leitura e caracterização dos documentos, destacando os principais pontos para a compreensão dos mesmo, depois de caracterizadas e da leitura do referencial teórico e de análises, realizou-se a análise interpretativa dos dados que foram coletados nas etapas anteriores, com o objetivo de identificar as possíveis lacunas e limitações das políticas educacionais existentes, bem como suas possíveis contribuições para a inclusão e equidade educacional dos povos migrantes.

A partir do exposto, esta dissertação está organizada em seis capítulos. No primeiro capítulo, intitulado como *Revisão Sistemática de Literatura*, apresentaremos os dados inerentes à RSL. O segundo capítulo, intitulado como *Perspectiva decolonial como posicionamento epistêmico*, destacamos o histórico do pensamento decolonial, bem como alguns pontos centrais da perspectiva decolonial, pautada no Grupo Modernidade/Colonialidade, enfocando em questões relativas à Interculturalidade, caracterizando, assim, o meão do nosso referencial teórico.

No capítulo *Conhecendo a Bolívia e as/os bolivianas/nos no Brasil*, fizemos uma breve contextualização do Estado Plurinacional da Bolívia, bem como do fluxo territorial de imigrantes matriculados no sistema de ensino de São Paulo. Com isso, caracterizamos ainda os espaços culturais de convívio de bolivianas e bolivianos no

¹⁹ Disponível em <https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/lei-16478-de-08-de-julho-de-2016>. Acesso em 25 jan 2022.

²⁰ Disponível em <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/acervo/curriculo-da-cidade-povos-migrantes-orientacoes-pedagogicas/>. Acesso em: 25 jan. 2022.

município. O quarto capítulo, intitulado como *Diretrizes Federais para os Povos Migrantes no Brasil*, descrevemos as orientações pedagógicas e curriculares de âmbito federal destinadas à educação para povos migrantes no Brasil.

No quinto capítulo, intitulado como *Políticas Educacionais para os povos migrantes no Município de São Paulo*, apresentamos as orientações pedagógicas e curriculares municipais destinadas à educação de/para povos migrantes, bem como as análises e interpretações de todas as políticas e diretrizes caracterizadas ao longo do trabalho. O sexto capítulo intitulado como *Análises e Interpretações*, onde apresentamos as reflexões analíticas dos documentos normativos e diretrizes curriculares caracterizadas. Seguem, ao final, nossas considerações.

2 REVISÃO SISTEMÁTICA DE LITERATURA

Este capítulo visa identificar a quantidade e quais são as produções (teses e dissertações) que abordam a temática de Currículo e Imigrantes no Brasil visando entender e explorar o campo de conhecimento e as lacunas existentes no mesmo. Para isso, realizamos uma Revisão Sistemática de Literatura, de acordo com Sampaio e Mancini (2007), na plataforma de teses e dissertações intitulada Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

Com o intuito de identificar os principais estudos realizados sobre currículo para povos imigrantes no Brasil, realizamos a presente Revisão Sistemática de Literatura (RSL), que será apresentada no decorrer deste capítulo.

Para Sampaio e Mancini (2007), a RSL é um tipo de pesquisa, na qual a fonte dos dados é a literatura acerca do tema escolhido e esse tipo de pesquisa nos concede um resumo do que tem sido produzido sobre o tema, assim podemos entender o que tem sido produzido e quais as lacunas que encontramos ao longo do percurso.

Além disso, o resumo elaborado na RSL é feito por meio de métodos que são pré-estabelecidos de forma explícita e por meio de busca sistematizada. Dessa forma, construímos a RSL por meio das etapas seguintes etapas, propostas por Sampaio e Mancini (2007): (i) definir a pergunta, (ii) buscar a evidência, (iii) revisar e selecionar os estudos, (iv) apresentar os resultados.

Referente à primeira etapa, de acordo com os autores, todas as investigações científicas requerem uma boa pergunta de pesquisa e para RSL não seria diferente. Nesse sentido, guiaremos a revisão a partir da seguinte questão: “Quais as produções de teses e dissertações nos últimos 10 anos que envolvem a temática de diretrizes curriculares e os povos imigrantes?”

Já para a segunda etapa proposta pelos autores, entendemos este como o momento da revisão onde deveríamos buscar estratégias para que todas as teses e dissertações importantes fossem incluídas na pesquisa. Dessa forma, selecionamos como base de dados a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), plataforma gratuita que integra no portal de buscas as teses e dissertações que são defendidas nas instituições brasileiras de ensino e pesquisa, trazendo visibilidade para a produção científica do Brasil

É válido ressaltar que a BDTD foi lançada no ano de 2002 e é concebida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), dessa forma as instituições de ensino e pesquisa atuam como abastecedoras dos dados e o IBICT agrega os dados fornecidos, coleta os metadados da pesquisa e expõe essa coleta para outros pesquisadores/instituições.

Outro ponto importante, é que a plataforma escolhida tem como possíveis enfoques de busca o seguimento de busca por “título”, “autor”, “assunto” ou todos os campos citados além disso permite utilizar diferentes operadores de busca. Nessa pesquisa foi utilizado o operador “AND” que é um operador booleano que nos permite utilizar dois ou mais termos em uma só busca.

Assim, retomando a segunda etapa da RSL, depois de escolhido o banco de dados, realizamos a busca com os seguintes descritores: “currículo AND imigrantes”, como filtro utilizamos “todos os campos” que inclui título, autor e assunto, dando assim maior dimensão para a revisão.

Outra estratégia de busca que utilizamos para a segunda etapa foi definir o filtro do período de publicação. Achamos pertinente para essa revisão definir o período de publicação dos últimos 10 anos e selecionamos também como filtro as teses e dissertações.

Já na próxima etapa da revisão, etapa onde revisamos e selecionamos as teses e dissertações encontradas, ao realizarmos a busca pelos descritores “currículo AND imigrantes”, a partir dos filtros citados anteriormente, foram encontrados: 34 teses e dissertações.

Dessa forma, definimos os seguintes critérios para a seleção dos trabalhos encontrados: tratar sobre currículo e povos imigrantes no Brasil e que esses povos imigrantes tenham o recorte de terem migrado de países da América Latina. Esses critérios foram estabelecidos primeiro por entendermos o recorte contundente com a temática do trabalho, bem como para que, principalmente, o recorte dos povos bolivianos fosse atendido.

Assim, a partir desses critérios pré-estabelecidos, foi feita uma primeira análise das teses e dissertações encontradas. Para essa primeira análise realizamos a leitura dos resumos dos textos encontrados, assim, foram excluídos aqueles que fugiam do tema proposto por esse trabalho ou que não atendiam aos critérios estabelecidos. Dessa forma, das 34 teses e dissertações encontradas, foram selecionadas apenas 6 para a próxima fase da revisão.

Se faz importante ressaltar que, para exclusão de um dos trabalhos encontrados, foi necessário fazer a leitura completa do documento para entendermos se o trabalho poderia contribuir ou não para a RSL.

Assim, os trabalhos excluídos que tinham como temática central a imigração, falavam sobre a imigração da Europa ou Ásia sem o recorte do Currículo, Diretrizes Educacionais ou a área da Educação de forma geral. Outros trabalhos que apareceram nessa busca, mas foram excluídos, foram os que tratavam de Tecnologia na Educação, mas sem qualquer tipo de recorte com povos imigrantes.

Quadro 1 - Artigos selecionados a partir dos descritores “currículo AND imigrantes”.

Autoria/Ano	Tipo de Trabalho	Título	Programa de Pós-Graduação e Instituição
Sueidy Pithon Suyeyassu (2019)	Tese	Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo.	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUCSP.
Adriana de Carvalho Alves Braga (2019)	Tese	Imigrantes latino-americanos na escola municipal de são paulo: <i>sin pertenencias, sino equipaje</i> - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento.	Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Mackenzie.
Leila Maria de Oliveira (2019)	Tese	Imigrantes, xenofobia e racismo: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo.	Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo da PUCSP.
Ana Paula Ignacio Masella (2019)	Dissertação	Diferença cultural, política e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no	Programa de Estudos Pós-Graduados em

		Município de São Paulo.	Educação: Currículo PUCSP.
Cristiano Manoel Alves (2019)	Dissertação	A escola como lugar e o ensino de geografia para os imigrantes bolivianos em São Paulo.	Programa de Pós-Graduação em Geografia da UEL.

Fonte: Elaborada pela autora a partir das teses e dissertações selecionadas.

A partir da RSL selecionamos 3 teses e 2 dissertações, no qual cinco delas foram produzidas em um programa de pós-graduação do Estado de São Paulo e uma no Paraná. Além disso, não observamos trabalhos que tenham como foco aspectos semelhantes ao problema de pesquisa tecido nesta dissertação ou que utilize eles referenciam teóricos que serão utilizados ao longo deste trabalho.

Na tese de Braga (2019), foi analisada a educação a partir da migração na cidade de São Paulo, para isso foi utilizada a interface da escola. Foram analisados principalmente os documentos curriculares de três escolas públicas da cidade de São Paulo, a partir dos seus documentos curriculares, como o Projeto Político-Pedagógico, documentos da secretaria da escola e atas de reuniões.

Nesse sentido, a contribuição desta tese para nosso trabalho, é que a partir dele podemos entender que a caracterização de fluxos migratórios é sempre inconclusa, pois as mudanças acontecem a partir da ação e distribuição humana, dessa forma, para entender e mapear os fluxos é muito importante levar em consideração o sentido que é atribuído a eles historicamente (BRAGA, 2019).

A tese ainda discutiu alguns marcos legais sobre a permanência e o direito à educação, e a partir disso conseguimos selecionar alguns documentos a serem utilizados nesse trabalho. Outra barreira encontrada em Braga (2019) é a falta de trabalho conjunto e interdisciplinar, pois as educadoras entrevistadas apontam que se não trabalhassem de forma individualizada nos seus projetos, poderiam contar com a articulação de diversas disciplinas e temáticas relacionadas a imigração.

Já na dissertação de Alves (2019), tinha como recorte a imigração boliviana. O objetivo geral foi discutir as concepções que as crianças imigrantes bolivianas têm acerca da construção do que é entendido enquanto lugar.

Em Alves (2019), foi feita uma pesquisa empírica e documental a partir de observações, e realizada na disciplina de Geografia com pessoas instaladas no bairro do Brás, no município de São Paulo.

Nesse sentido, a partir dessa dissertação podemos conhecer um pouco sobre os movimentos de imigração entre o Brasil e a Bolívia, principalmente na década de 70, quando esses fluxos migratórios começaram a ter mais força e a partir disso começamos a receber mais alunos bolivianos no Brasil (ALVES, 2019).

Segundo Alves (2019), o que pode ter influenciado as grandes taxas de bolivianos imigrantes no Brasil, principalmente na década de 90 na cidade de São Paulo, foi a quantidade de indústrias e empresas de comércio varejista de roupas e tecidos, por isso até hoje muitos migrantes bolivianos vivem e trabalham na cidade de São Paulo nas indústrias de tecido.

A pesquisa de Alves (2019), nos revela que a maioria dos estudantes carrega consigo as características dos seus lugares de origem e a partir disso, muitas vezes, fazem relações e comparam de uma forma saudosa, suas vivências nos dois países nas entrevistas. Já outros estudantes entendem o lugar que vivem hoje, como um lugar de oportunidades, e a relação com o lugar acaba tendo um viés de novas possibilidades - de trabalho, moradia, vida.

A tese de de Suyeyassu (2019) teve como objetivo analisar quais são as estratégias que uma escola tem para lidar com as dificuldades de inserção de alunos imigrantes. A pesquisa tem como campo uma Escola Estadual também situada no bairro do Brás.

Segundo Suyeyassu (2019), os migrantes nas escolas, são considerados uma minoria, dentro do sistema, e nesse sentido esses alunos não se veem representados nos currículos, sendo muitas vezes formados apenas para o mercado de trabalho, mas não de forma humanizada.

A autora ainda nos diz que, quando o aluno imigrante ou nacional tem contato com outras culturas ou começa a entender a sua própria - seja ela a cultura local, regional ou a cultura do outro - cria-se a possibilidade de romper com as barreiras encontradas na escola.

Além disso, Suyeyassu (2019) diz que o processo supracitado tem que se estender para toda a comunidade escolar, para que a reflexão seja feita da melhor forma possível, que a comunicação e a propagação da interculturalidade aconteçam.

O estudo de Suyeyassu revelou que quando o currículo escolar só está pautado

em uma cultura - a cultura vigente, branca, europeia, elitizada, as outras culturas presentes na escola não se reconhecem e os estudantes agem de forma submissa.

A dissertação de mestrado de Masella (2019), tem como objetivo geral analisar como se dá a inclusão escolar de migrantes bolivianos na rede pública municipal de ensino, também na cidade de São Paulo. A pesquisa tem como foco de estudo a problematização desses estudantes bolivianos, pois são rotulados - de forma equivocada - como pessoas com deficiência.

Nesse sentido, o trabalho nos indica como alerta o fato de que os professores da pesquisa apontavam a suspeita de que os imigrantes bolivianos tinham algum tipo de deficiência intelectual, surdez, e em suas observações isso se dá pela diferença linguística que temos entre o português e o castelhano (MASELLA, 2019).

Masella (2019) afirma que no ano de publicação da dissertação, havia a grande necessidade de políticas públicas e sociais que entendessem e reconhecessem a diversidade cultural e étnica. E que o processo educativo necessita da intersecção entre a escola e a comunidade, com práticas pedagógicas que pensem um currículo diverso e que garanta o acesso e participação dos imigrantes.

Outro ponto importantíssimo é o fato de que os estudantes imigrantes bolivianos têm características étnicas-culturais próprias e na prática pedagógica essas características têm que ser levadas em consideração, para que esse aluno se sinta pertencente.

A tese de Oliveira (2019) teve como objetivo central analisar os conflitos que são gerados a partir da presença dos estudantes imigrantes ou que são filhos de imigrantes, também na rede municipal de ensino de São Paulo.

A partir de Oliveira (2019), podemos conhecer o histórico do movimento migratório no Brasil e como as migrações advindas de todo o globo ocorreram, principalmente após as grandes crises econômicas.

Nesse sentido, Oliveira tem como um pilar forte do trabalho a educação com enfoque nos direitos humanos. A partir disso, com esse trabalho podemos conhecer como os currículos escolares se modificaram em alguns países depois da crescente numeração de matrículas de estudantes imigrantes.

Para Oliveira (2019) o sistema de educação é um dos principais instrumentos de dominação e opressão de determinados grupos sociais em detrimento de outros, sendo nele que o imperialismo cultural ganha força e validação.

Segundo Oliveira (2019), a xenofobia aparece de forma assídua na escola, e está associada, principalmente, a estigmas que são atribuídos a cada grupo de imigrantes, acontecendo assim uma hierarquização das nacionalidades dos imigrantes. Nesse sentido, a partir da questão racial de indígenas e negros e o racismo brasileiro, os imigrantes não europeus são vistos de forma preconceituosa na escola, e passam por diversas situações de opressão.

No Brasil, a questão supracitada fica escancarada quando em 2019 Jair Messias Bolsonaro - na época presidente do país - comunica a saída do Estado no Pacto Global de Migração dizendo que essa temática não deve ser tratada enquanto temática global, mas sim local, e poucos meses depois anuncia que norte americanos, canadenses, japoneses e australianos não precisam mais de visto para entrar no Brasil (OLIVEIRA, 2019).

A autora ainda aponta que o racismo no Brasil é maior que a xenofobia, nesse sentido o imigrante não branco é tratado de forma inferior e carrega consigo diversos estereótipos - mesmo em lugares de privilégio, e que isso também ocorre com imigrantes latino-americanos que carregam traços indígenas.

Nesse sentido, Oliveira (2019) nos diz que o idioma é a primeira barreira de exclusão do aluno imigrante e em segundo lugar é sua aparência física. Por isso, em seu estudo notou que os alunos imigrantes da mesma nacionalidade vivem agrupados na escola, para se ajudar, conversar e até mesmo brincar.

Diante das teses e dissertações encontradas, concluímos que a grande quantidade de imigrantes na cidade de São Paulo, faz com que ela seja a cidade lócus de todas as pesquisas encontradas.

Além disso, em Braga (2019), Alves (2019), Suyeyassu (2019), Oliveira (2019) e Masella (2019) - dessa forma todas os trabalhos encontrados - colocam enquanto principal barreira para os alunos imigrantes a questão da linguagem. Sendo a língua o maior processo de invisibilização e mau convívio e aprendizagem na escola, isso faz com que os estudantes muitas vezes fiquem em situação de passividade e submissão e que ocorram situações de violência verbal, física e psíquica.

Os trabalhos encontrados a partir da RSL fornecem uma visão abrangente sobre as questões relacionadas ao currículo para os povos imigrantes no Brasil, incluindo quais são os conceitos-chaves, as perspectivas teóricas e os debates que têm sido levantados nos últimos 10 anos sobre a temática.

Além disso, os estudos anteriores nos ajudam a contextualizar o tema da presente dissertação dentro do cenário brasileiro e das políticas educacionais voltadas para povos imigrantes, mesmo que sem o recorte específico para os povos bolivianos. Isso permite que compreendamos melhor os desafios enfrentados por esse grupo de estudantes no contexto educacional brasileiro e a identificar boas práticas e estratégias que possam ser adotadas para promover a inclusão e a interculturalidade.

Neste capítulo, realizamos uma RSL para este trabalho, com o intuito de conhecer o que tem sido produzido sobre a temática de Currículo e Imigrantes no Brasil e subsidiar e entender tal campo de conhecimento e as lacunas existentes. Nesse sentido, a construção do capítulo foi necessária para que nosso trabalho seja guiado a partir dessas lacunas desse campo.

3 PERSPECTIVA DECOLONIAL ENQUANTO POSICIONAMENTO EPISTÊMICO

Neste capítulo, apresentaremos alguns dos pressupostos teóricos inerentes à perspectiva teórica que fará parte da construção do trabalho. Para tanto, apresentaremos algumas marcas da trajetória da perspectiva decolonial, a partir do Grupo Modernidade/Colonialidade, bem como evidenciaremos questões relativas à Interculturalidade atrelada do grupo.

3.1 Explorando as Raízes do Pensamento Decolonial

As primeiras manifestações de uma discursividade do que chamamos de “pós-colonial” encontram-se em recortes que vão além do pensamento científico. Assim, o pensamento pós-colonial, que hoje se cristalizou como uma vertente acadêmica do pensamento social crítico teve sua origem nos escritos políticos e poéticos das primeiras revoluções anticoloniais e independentistas na América, na Ásia e na África, já na virada do século XIX e até meados do século XX.

Assim, o pensamento pós-colonial tem grandes pioneiros exemplos que são as produções de pensadores afrocaribenhos como Aimé Césaire e Frantz Fanon, que inauguraram alguns conceitos centrais ao debate colonial nas humanidades, principalmente no que tange à produção subjetiva da raça e seu papel nas dinâmicas colonialistas de dominação e expropriação.

De acordo com Ballestrin (2017), a problematização da identidade emerge como uma questão fundamental, abordando o confronto entre o colonizado e o colonizador, bem como o papel do racismo como instrumento do colonialismo. Nesse contexto, influências da psicanálise, do panafricanismo, do pensamento afrodiaspórico e do marxismo revolucionário são observadas desde os primórdios dessa vertente.

Fanon, especialmente, definiu em termos psíquicos e sociais os processos de “privação da dignidade e internalização dos valores dos opressores” (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p.27, tradução nossa), pelos oprimidos, isto é, uma subjetivação específica que pressupõe o espelhamento do inimigo.

Em outras palavras, afirma-se que a permanência de uma totalidade gnosiológica europeia, instituída e reproduzida pela dominação dos brancos, impede

a realização plena das identidades dos dominados. “Foi Fanon quem pela primeira vez expressou esse impedimento, em 1961.” (BALLESTRIN, 2013, p. 91).

Essas teses contribuíram centralmente para estabelecer o objeto-problema da crítica moderno-colonial: a noção de que, a despeito da descolonização, a colonialidade subsiste nos modos de pensar, agir e ser dos colonizados. Para defender essa condição, a crítica fanoniana também se sustenta na denúncia do lugar marginal e submisso que os não-brancos ocupam na produção do conhecimento científico e nas grandes casas ocidentais do saber, como bem expõe Freitas (2018).

A partir disso, atribui-se a Fanon e à chamada “tríade francesa” que inclui também Césaire e Memmi, uma importância originária no desenvolvimento do argumento pós-colonial (BALLESTRIN, 2013).

Nesse sentido, a atribuição de um grupo pioneiro neste debate pode ser uma tarefa nebulosa, dado que as contribuições da tríade e dos colaboradores de Fanon se inserem numa rede de atores e pensadores muito ampla e regionalmente diversa.

Assim, vemos as silhuetas dos parâmetros teóricos que viriam a compor as primeiras críticas estritamente pós-coloniais nas décadas subsequentes, ou o que Ballestrin (2017) denominou “pós-colonialismo canônico ou pós-estrutural” (p. 512). Para a autora, essa primeira fase definitiva começa com o orientalismo de Edward Said, que destrincha o discurso de invenção do Oriente como espelho negativo do Ocidente em 1978.

De acordo com Freitas (2018), Edmundo O’Gorman explorou o conceito de construção mimética ao investigar a genealogia da invenção da América em 1958. Segundo o autor, tanto a América Latina quanto o Oriente são considerados entidades geohistóricas inventadas, entendidas como monstros mitológicos resultantes da perspectiva europeia-ocidental de exploração cosmológica, ou seja, da autoimagem eurocêntrica.

Trata-se de um período viés contextualista, construtivista, marcado pelos predicamentos da filosofia pós-moderna, sob os quais a efetivação de um discurso depende de metanarrativas, ou seja, de mecanismos de representação e significação específicos (FREITAS, 2018).

O que é colocado em questão é a invenção do “outro” pelo “eu” europeu e as lateralidades culturais envolvidas nesse processo.

A tentativa de compreender as intensas fraturas subalternizadas de classe, gênero e raça, assim como valorizar a diáspora e o hibridismo criativos resultantes do

encontro colonial, trouxe à tona a ruptura e a diferença entre o "outro" e o "eu", entre a ecúmena europeia e a anecúmena oriental/latino-americana. (BALLESTRIN, 2017).

Nesse sentido, esse momento epistêmico, inserido num crescente de valorização das relações multiculturais, se pautou também numa intensa incorporação pelas instituições acadêmicas anglófonas dos estudos dos países subalternos.

Quintero, Figueira e Elizalde (2019) falam da influência dos estudos da subalternidade na Índia - especialmente das pesquisas pioneiras de Guha e do marxismo gramsciano nas primeiras críticas científicas do eurocentrismo e da colonialidade. Entretanto, o que para alguns se resume em inspiração teórica, para Rivera Cusicanqui (2010) foi um processo de apropriação desviante do conhecimento produzido pelas periferias científicas.

[...] os departamentos de estudos culturais de muitas universidades norte-americanas adotaram os “estudos pós-coloniais” em seus currículos, mas com um selo culturalista e academicista, desprovido do sentido de urgência política que caracterizou as pesquisas intelectuais dos colegas da Índia. (CUSICANQUI, 2010, p. 57, tradução nossa)

Dessa forma, à mesma maneira, Dulci e Malheiros (2021) corroboram essa análise quando demonstram que a mitologia do contato cultural, glorificada na década de 1980, na verdade encobre as hegemonias ocidentalistas que remanescem nos discursos e nas enunciações científicas.

É incluir o exótico e o diferente, mas sempre apontando que **são exóticos e diferentes**. Assim, numa análise a partir das colonialidades do poder e do saber, é o incluir hierarquizando, porque não há alterações no padrão universal que continua eurocêntrico. Por isso, no "multiculturalismo", não é possível trazer elementos para decolonizar a investigação científica, porque **a relação entre sujeito e objeto permanece** [...] (DULCI; MALHEIROS, 2021, p. 184, grifo nosso).

Nesse sentido, tais lacunas e contradições práticas vão enfim abrir espaço para a constituição dos primeiros estudos autodenominados *decoloniais*, que surgem a partir da década de 1990.

Como uma nova categoria analítica, a decolonialidade surge na tentativa de efetivar a produção de um conhecimento científico que funcione com e a partir do sujeito colonizado, e não apenas sobre ele (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE,

2019). Nesse sentido, o sujeito colonizado, nós, latino-americanos, somos parte pulsante do processo também de criação da ciência.

Assim, até mesmo o nome dessa corrente teórica rompe com o que foi posto, a partir “da sugestão feita por Catherine Walsh para a utilização da expressão ‘decolonização’ – com ou sem hífen – e não ‘descolonização’ [...]. A supressão da letra “s” marcaria a distinção entre o projeto decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade e a ideia histórica de descolonização.” (BALLESTRIN, 2013, p. 108).

As prerrogativas centrais dessa nova vertente incluem trazer à tona os mecanismos coloniais de poder que produzem a modernidade e, também, recuperar as estruturas epistêmicas dos subalternos, autóctones e originários que resistem à expansão do sistema-mundo eurocentrado.

Ressalta-se aqui a importância dos pensadores que, de acordo com Freitas (2018), vão compor a frente teórica pensamento decolonial, Aníbal Quijano, Enrique Dussel e Walter Dignolo, sem esquecer de todos os membros do então Grupo Latino-Americano dos Estudos Subalternos e do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (BALLESTRIN, 2013).

Nesse sentido, podemos identificar na escola decolonial alguns axiomas históricos comuns, quais sejam: (i) o deslocamento do marco moderno, muito localizado na filosofia das luzes, para a invenção americana ao final do século XV e o teatro colonial transatlântico constituído a partir do século XVI e (ii) o entendimento da relação Europa-Mundo como essencialmente dissimétrica e sustentada por padrões coloniais de poder que o pós-colonialismo, o hibridismo e o multiculturalismo não foram capazes de superar (FREITAS, 2018; QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019).

Quijano cunhou conceitos e categorias que trouxeram a questão da colonialidade para uma perspectiva mais global e sistêmica, pensada a partir da oposição Norte-Sul, Ocidente-Oriente ou centro-periferia. Em referência à teoria fanoniana, o autor fala de uma autoridade permanente das formas de conhecimento e de verdade cultivadas na Europa, que impediria os colonizados de explorar suas experiências históricas, restringindo-os à prática de um espelhismo dos ideais nortenhos (FREITAS, 2018).

Às estruturas que mantêm essa necessidade de espelhamento entre os centros de poder e as periferias, Quijano deu o nome de colonialidade do poder, e esta foi por

sua vez desdobrada por Edgardo Lander em colonialidade do saber (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019). Essas duas estruturas se configuram, respectivamente, no aspecto material-econômico nas relações de produção e de trabalho e no simbólico pensando principalmente na produção da raça:

De um lado, a organização de um profundo sistema de dominação cultural que controlará a produção e a reprodução de subjetividades sob a égide do eurocentrismo e da racionalidade moderna, baseado na classificação hierárquica da população mundial. De outro, a conformação de um sistema de exploração social global [...] sob a hegemonia exclusiva do capital. **Nesse sentido, a colonialidade do poder, tal como foi conceitualizada por Quijano, é a chave analítica que permite visualizar o espaço de confluência entre a modernidade e o capitalismo, bem como o campo formado por essa associação estrutural.** (QUINTERO; FIGUEIRA; ELIZALDE, 2019, p. 5-6, grifo nosso)

Assim, o trecho supracitado demonstra a importância do pensamento de Quijano e da escola decolonial para a redefinição das noções então vigentes do mundo moderno.

Revela-se a face oculta da modernidade quando se verifica que o sucesso político e epistêmico dos centros europeus do conhecimento depende do fracasso condicional das periferias (BALLESTRIN, 2017).

Dussel e Mignolo foram responsáveis por aprofundar as noções de decolonialidade, dependência e modernidade trabalhadas por Quijano, principalmente no que se refere à prospecção de uma matriz científica e filosófica própria da América Latina e das periferias globais. Partindo de uma perspectiva semiótica, Dussel descreve a modernidade como um mito justificador de uma violência generalizada, pautada nas cisões de raça e de gênero, que barbariza, escraviza e inferioriza as subjetividades externas à totalidade civilizacional moderna (BALLESTRIN, 2013; 2017; FREITAS, 2018).

Isso permite uma “reconfiguração da ideia original de sistema-mundo de Wallerstein, pensado agora em termos de “sistema-mundo moderno/colonial” ou [...] como o que Grosfoguel chamou de “sistema mundo europeu/moderno/capitalista/colonial/patriarcal” (BALLESTRIN, 2013, p. 102).

A resposta de Dussel para essa condição totalizante é uma filosofia de libertação transcendental do “outro” moderno, ou seja, um projeto emancipatório das epistemes originárias que foram distorcidas pela colonialidade: a transmodernidade.

Este conceito surge para abarcar “o caráter vivo e orgânico de uma “cultura popular”, de elementos “tradicionais”, não mais negados em sua contemporaneidade. [...] Seria um material animado que, anterior à colonização, foi tocado pela primeira modernidade e participou do trágico processo de conformação da segunda modernidade.” (FREITAS, 2018, p. 158).

Vê-se que o entendimento da questão colonial ultrapassa os limites da crítica macroeconômica e passa a sinalizar a necessidade de repensar não somente as formalidades políticas, mas toda a retórica ocidentalizada de produção do conhecimento e as linguagens tributárias à lógica moderna de existência. Partindo da colonialidade do poder e do saber, chega-se a um debate gnosiológico e ontológico que localiza, enfim, o que Walter Mignolo denominou colonialidade do ser (DULCI; MALHEIROS, 2021).

Diante dessa percepção de uma colonização dos modos de existir, forma-se um ideal de resgate das cosmogonias autóctones e da reafirmação de espaço-temporalidades alternativas ao sistema-mundo ocidental, que é essencial às críticas de Mignolo: primeiramente, à noção de “hermenêutica pluritópica” (MIGNOLO, 1995, p. 11 *apud* FREITAS, 2018, p. 157) ou de “pluriversalidade como projeto universal” (MIGNOLO, 2010, p. 17 *apud* BALLESTRIN, 2013, p. 108), definida pela valorização epistemológica das especificidades subalternas e periféricas, em resposta ao universalismo essencialista, ecumênico e eurocêntrico; e, secundamente, ao lema da “desobediência epistêmica”, que preza pela emancipação em relação às amarras geopolíticas dos cânones ocidentais, e pela incorporação de cânones nativos, regionais, ligados às comunidades populares de saber e aos movimentos sociais (DULCI; MALHEIROS, 2021).

De maneira geral, pode-se dizer sem dúvidas que a trajetória do grupo modernidade/colonialidade perpassa sucessivos acúmulos e avanços feitos no esforço de destrinchar criticamente o colonialismo e produzir uma base de conhecimentos para além dele. Mas não se deve ignorar as contradições e divergências no interior desta grande vertente, e muito menos a necessidade de constante revisão e renovação da base teórico-conceitual do grupo.

Assim, a verdadeira decolonialidade, não está ligada apenas a teoria científica, mas sim em toda prática do cotidiano. Em vista disso, essas “críticas à crítica” são reforçadas por Ballestrin (2017) em suas teses sobre a “imperialidade”, que para a autora seria o real objeto-problema da modernidade. Definir a imperialidade “como o

impulso de expansão e o desejo de intervenção da mentalidade imperial” (BALLESTRIN, 2017, p. 525), implica dizer que ela é anterior e mais ampla do que a colonialidade.

Encerra-se o percurso afirmando-se que a decolonialidade é uma categoria cujo significado dominante tem sido disputado e continuamente contestado ao longo dos anos, porém o movimento de renovação epistêmica, contudo, não deve ser um movimento de atribuição de culpas históricas e de responsabilidades morais sobre os destinos do mundo moderno.

Em algum nível, todos os momentos científicos da crítica de Fanon à Mignolo, estabeleceram continuidades primordiais entre si, e cultivaram visões teóricas mais ou menos próximas de um ideal de diálogo epistemológico.

Deve-se permanecer, apesar disso, em constante alerta, diante das transformações recentes na configuração do colonialismo/imperialismo e da inevitável continuidade de seus padrões de dominação e expropriação.

A necessidade de popularização do conhecimento é um nódulo que permanece sem consensos e que escancara a provisoriade das atuais críticas à colonialidade. Poucos descrevem essa contradição com a sensibilidade de Rivera-Cusicanqui (2010), que sublinha a necessidade urgente de dar

[...] atenção às dinâmicas internas dos subalternos, aos cooptações que neutralizam e capturam a energia e a disponibilidade de intelectuais indígenas, irmãos e irmãs que podem ser tentados a reproduzir o ventriloquismo e a elaborada conceituação que os afasta de suas raízes e do diálogo com as massas mobilizadas (RIVERA-CUSICANQUI, 2010, p. 69, tradução nossa).

3.2 Desvendando os pilares do pensamento Decolonial

Após abordarmos o histórico de criação do pensamento decolonial e do grupo Mordernidade/Colonialidade, se faz necessário trazermos para o nosso trabalho os conceitos que utilizaremos para às análises das diretrizes e políticas que foram descritas nos capítulos anteriores.

Nesse sentido, os teóricos decoloniais buscam desenvolver uma perspectiva teórica que vá além da simples observação dos eventos. O conhecimento é impulsionado pela concepção de que há uma realidade social que necessita de transformação, e a intervenção teórica do grupo desempenha um papel fundamental

nessa modificação. Se é no âmbito semântico e cultural que a dominação se solidifica, a luta e a coragem também se manifestam nesse mesmo âmbito (MIGNOLO, 2010).

Segundo Aníbal Quijano (2000; 2005), o conceito colonialismo se refere à relação em que um povo está subjugado aos poderes político e econômico de outra nação. Geralmente, o termo refere-se ao período específico da colonização histórica e desaparece com a independência ou descolonização dos países, já a colonialidade diz respeito à conexão entre passado e presente, o que ocorreu na colonização dos países e o que perdura até hoje, na qual surge um padrão de poder resultante da experiência moderna colonial.

Assim, para que haja a modificação das estruturas e que entendamos o que é o pensamento decolonial, é necessário olhar o passado com os olhos do presente, mas com o foco nas modificações que queremos para o futuro (MIGNOLO, 1995).

O primeiro passo para isso, é que compreendamos que o sistema-mundo moderno/colonial é uma estrutura sócio-histórica que se alinha com a expansão do capitalismo, mas também reconhecemos que a colonialidade e a diferença colonial como espaços de enunciação (MIGNOLO, 2020).

Por meio dessa abordagem, entendemos que o conhecimento produzido e disseminado na modernidade foi influenciado pelas relações de poder e dominação colonial. Dessa forma, a colonialidade se estabeleceu como uma estrutura sólida e persistente que moldou não só as relações econômicas e políticas, mas também as formas de conhecimento que são glorificadas e as hierarquias sociais.

O colonialismo se desenvolveu como elemento que nasce, a partir da modernidade, mas que é independente dela. Nesse sentido, a colonialidade é a dimensão global da modernidade (MIGNOLO, 2020). Assim, existem formas de expressão da colonialidade: Colonialidade do Poder, Colonialidade do Ser e Colonialidade do Saber.

A *Colonialidade do Poder* enfatiza que a colonização não se limitou a ser um evento histórico isolado, mas sim uma matriz de relações sociais, políticas e econômicas que moldaram a realidade e as hierarquias sociais nos países que foram colonizados. Essas estruturas de poder são fundamentadas em uma lógica de classificação social que estabelece a supremacia de determinados grupos étnicos e culturais sobre outros (QUIJANO, 2000). Nesse sentido, a classificação social é uma das formas de manifestação da colonialidade do poder, e a partir dessa relação é que há separação entre um grupo que é visto enquanto dominante e um grupo que é

inferior e marginalizado, um grupo que tem acesso privilegiado a recursos e oportunidades e outro vive a margem desse acesso, em todas as esferas da vida, incluído a esfera econômica, política e cultural.

Além disso, a colonialidade do poder traz como fundamento a ideia de que a colonização não foi só uma conquista de território e de exploração de recursos dos ambientes colonizados, mas também foi uma forma de impor formas específicas de pensar, categorizar e classificar pessoas (QUIJANO, 2000).

Para superar a colonialidade do poder e – por consequência – a classificação social, é necessário realizar transformações nas estruturas sociais, políticas e econômicas que mantêm viva tal desigualdade; e isso só ocorre a partir da implementação de políticas e práticas que busquem garantir a igualdade de direitos e oportunidades para todos os grupos, fortalecendo as vozes e perspectivas das comunidades e povos que são marginalizados, reconhecendo e valorizando seus conhecimentos, culturas e contribuições para a sociedade (QUIJANO, 2000).

A colonialidade do saber, de acordo com Mignolo (2010; 2013; 2017), está presente em todas as formas de conhecimento vigentes, bem como nos pressupostos que os guiam, presente desde as escolas às universidades. Nesse sentido, as estruturas, sistemas, formas de hierarquia, metodologias e conteúdos educacionais são contaminados por esse tipo de colonialidade.

Segundo Quijano (2005), a Europa exerceu hegemonia sobre todas as formas de produção de subjetividade, cultura e, principalmente, do conhecimento – controlando-as sob sua influência. Nesse sentido, tal processo de denominação do conhecimento que é aceito, ocorreu de maneira violenta, reprimindo as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentido, universo simbólico, além da expressão e objetivação das subjetividades. Ou seja, a colonialidade do saber se refere ao poder epistêmico norte global que, principalmente a Europa, detém no sistema-mundo moderno, destacando sua centralidade não só na produção desse conhecimento, mas também na legitimação e difusão do que é visto enquanto conhecimento.

A colonialidade do saber, ainda em Quijano (2005), também é refletida nos processos de produção do conhecimento sendo uma colonialidade do poder interno, operante não só entre países, continentes, mas também a nível local.

Assim, a colonialidade do saber, está ligada a todo conhecimento que é visto como único e que marginaliza formas outras de conhecimento e de ciência,

conhecimentos esses que nascem e são pautados no período colonial, mas que estão presentes até os dias presentes (QUIJANO, 2010).

A partir disso, as relações de poder, nascidas apoiadas na colonização, colocam em xeque a nossa maneira de construir os saberes e nossa forma de olhar o mundo. E a partir disso, colocam em xeque também quem somos e como nos comportamos no mundo.

A colonialidade do ser, é um conceito que – mesmo já tendo aparecido em outros escritos das autoras(es) decoloniais – foi difundido, principalmente, por Maldonado-Torres (2007) no que se refere a ideia de – para além das colonialidades do poder e do saber – e evidenciam-se elementos constitutivos de uma colonialidade especificamente na(s) existência(s) do ser subalternizado. Ou seja, tal colonialidade refere-se à experiência do que foi vivido na colonização e qual o seu impacto na linguagem, imagem e nas formas de ser, de se perceber e ver o outro – definindo o que é (não) aceito e /ou permitido em nosso cotidiano (subalternizado).

E, ainda, a colonialidade do ser evidencia os efeitos que o colonialismo gerou em nossas formas de viver mais íntimas, nas relações de gênero, sexualidade, como nos entendemos no mundo, quais são os padrões que devemos ou não seguir, quais são os papéis pré-estabelecidos que devemos atuar ou negar (TORRES, 2007).

Quando pensamos esse viés da colonialidade, é possível entender quais foram os pilares de desumanização dos negros e indígenas, do apagamento de suas culturas, saberes e formas de ser, de acordo com o autor

O conceito também incorpora a ideia do caráter diferencial dessa diversidade, pois a ideia de raça não se desvincula de sua origem e tende a manter (embora com variações e exceções relacionadas à história colonial local de diferentes lugares, ou a momentos históricos específicos) o indígena e o negro como categorias preferenciais de desumanização racial na modernidade (TORRES, 2007, p. 133, tradução nossa).

Em sínteses temos: (i) colonialidade do poder, que é relativa ao poder político-econômico e que cria hierarquias, bem como, classificações de grupos e lugares; (ii) a colonialidade do ser, que é relativa às subjetividades e inferioriza o que é diferente, o “outro”; (iii) colonialidade do saber, que é relativa aos saberes e culturas e marginaliza os saberes tidos como diferentes (MUNSBURG; MATTOS; MATTOS, 2019).

O processo de colonialidade estabelece relações de poder em todas as dimensões do sistema-mundo, divididos o mundo moderno a partir da seguinte geopolítica: o Norte como centro de poder e o Sul como subalterna. Walsh (2003), destaca que os conhecimentos não são concebidos em - apenas - uma parte do globo, portanto, até os saberes que são tidos como eurocêntricos são também locais.

Nesse sentido, a modernidade-colonialidade sempre operaram por meio de estruturas que eram baseadas na exclusão, negação, subordinação e a partir do controle do capitalismo global, mas que atualmente essa dinâmica está disfarçada sob discurso que foi engolido pelo neoliberalismo, sendo esse o discurso do multiculturalismo.

Assim, de acordo com a autora, esse discurso cooptado pelo neoliberalismo pode de alguma forma, nos levar a crença, de que a colonialidade não está mais presente em nossos dias, e que esse projeto hegemônico do passado se dissipou com o reconhecimento da diversidade e da inclusão.

A colonialidade pode ter passado por um processo de reacomodação e disfarce, moldando-se a novos contextos e demandas, mas continuando enraizadas nas estruturas sociais e nas relações de poder, operando ainda na colonialidade do poder, do ser e do saber (WALSH, 2014).

Nesse sentido, pensando as formas de sedução que o neoliberalismo ataca e as suas múltiplas facetas, corroboramos com Walsh (2014), que nos diz que o reconhecimento e respeito às diversidades culturais são muitas vezes falar estratégicas de dominação, esse discurso do multiculturalismo pode ser uma estratégia mantenedora da diferença colonial. Assim, esse tipo de dinâmica não busca criar sociedades mais igualitárias, mas sim controlar um conflito étnico, preservando a estabilidade social como forma de impulsionar os imperativos econômicos neoliberais.

Com isso, a autora nos diz que as políticas multiculturais não se limitam ao reconhecimento das diversidades, mas que servem também aos interesses do sistema-mundo moderno e colonial, incluindo os grupos e povos que foram historicamente excluídos em um modelo globalizado de sociedade e políticas que são governadas apenas pelos interesses do mercado (WALSH, 2014).

Em vista do que foi pautado acima, “essa estratégia e política não busca e nem está interessada em transformar as estruturas sociais racializadas, mas tem como

objetivo administrar a diversidade diante do que é visto como perigoso, para evitar uma radicalização étnica” (WALSH, 2014, p.8).

Dessa forma, é necessário compreender a diferenças étnica, racial e cultural como parte central e de construção da interculturalidade e da decolonialidade, trazendo tais discussões para territórios que estão entrelaçados a questões de lutas, poder e decolonialidade (WALSH, 2012).

A partir dessas colocações, a interculturalidade está incorporada em políticas públicas, reformas educacionais e constitucionais, sendo muitas vezes pilar importante dessas políticas, de forma internacional e transnacional (WALSH, 2012). De acordo com a autora, é possível argumentar que essa afirmação é resultado de lutas dos movimentos sociais, políticos e ancestrais sobre suas demandas por reconhecimento e transformação da sociedade, mas também pode ser interpretada como forma de relacionar e atender a poderes e interesses globais, capitais e de mercado.

Por isso, ao pensarmos a interculturalidade é importante explorarmos os seus significados múltiplos, pois de acordo com Walsh (2010, p.2), é necessário compreendermos que a interculturalidade não é apenas um projeto político-social, mas também epistêmico-ético. Além disso, a interculturalidade também é uma pedagogia decolonial. A interculturalidade deve ser compreendida como “projeto político-social-epistêmico-ético e como uma Pedagogia Decolonial”.

Dessa maneira, a interculturalidade só terá significado, impacto e valor, quando for assumida e utilizada de forma crítica, como viés transformador das estruturas e ordens sociais, ou seja, quando ela modificar a matriz que ainda opera a partir da colonialidade do poder. Assim, em Walsh (2012), entendemos a interculturalidade a partir de três perspectivas diferentes.

Interculturalidade Relacional – diz respeito, de forma mais simples e geral, as trocas e contatos entre diferentes culturas, pessoas, práticas, tradições e conhecimentos, e essas trocas podem ocorrer em situação de igualdade ou desigualdade. Esse conceito pressupõe que a interculturalidade sempre existiu, pois sempre houve trocas entre os povos indígenas e afrodescendentes, a partir de sincretismos e miscigenação. Todavia, a interculturalidade relacional é muito perigosa, pois ela muitas vezes pode ocultar ou até mesmo minimizar os conflitos e as estruturas de poder existente nessas relações. Além disso, vai limitar a interculturalidade a

apenas o viés de relação, em nível individual, tirando de perspectiva as relações sociais, políticas, econômicas e epistêmicas estruturadas em nossa sociedade.

Interculturalidade Funcional – baseada no reconhecimento das diversidades e diferenças culturais, com o intuito de inclui-la em uma estrutura social que já está estabelecida a partir de uma perspectiva neoliberal, dessa forma essa vertente da interculturalidade está relacionada a reconhecer e incluir, mas não modificar o que está posto em nossa sociedade.

Interculturalidade Crítica – assumida pela autora, tal perspectiva não parte do problema da diversidade ou diferença em si, muito menos nos baseamos na tolerância ou na inclusão culturalista mordida pelo neoliberalismo, mas sim pensada a partir do problema estrutural, colonial e racial e a sua relação com o capitalismo; neste sentido a interculturalidade crítica é um processo e um projeto que questiona a lógica instrumental do capitalismo, buscando a mudança nos pilares e raízes do poder. Ela tem abordagens e práticas que não se encaixam ao modelo de sociedade vigente, mas representa as ações de questionamento desse modelo, bem como a construção de condições radicalmente diferentes; e como prática política trilha um caminho que vai além das esferas políticas, sociais e culturais, mas abrange também os domínios do conhecimento, do ser e da própria vida. Tal perspectiva se preocupa com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmica de grupos e indivíduos, como práticas de desumanização e subordinação do conhecimento que privilegiam uns em detrimento de outros, naturalizando as diferenças e ocultando as desigualdades que as estruturas de poder mantêm (WALSH, 2012).

Nas palavras de Walsh, o projeto da interculturalidade crítica é

necessariamente decolonial, visa visibilizar e enfrentar a matriz colonial de poder - aquela que Quijano denominou "colonialidade do poder" -, a articulação histórica entre a ideia de "raça" como instrumento de classificação e controle social, e o desenvolvimento do capitalismo global (moderno, colonial e eurocentrado), que teve início como parte constitutiva da formação histórica das Américas (WALSH, 2012, p. 66, tradução nossa).

Dessa forma, a interculturalidade crítica e a decolonialidade são projetos que se entrelaçam, buscando transgredir a matriz colonial ainda presente e criar condições alternativas de poder, conhecimento, ser, estar e viver que se distanciem da lógica dominante do capitalismo.

A interculturalidade nesse viés, propõe a articular seres, saberes, modos e lógicas de vida em um projeto diverso, múltiplo e multiplicador, enquanto a decolonialidade busca dismantlar as estruturas coloniais, neste sentido os dois projetos se complementam, apontando para a possibilidade não apenas de coexistência, mas de convivência em uma nova ordem e lógica baseada na complementaridade das diferentes realidades sociais, e os exemplos dessa visão e projeto podem ser observados nas novas constituições políticas da Bolívia e do Equador (WALSH, 2012).

Por fim, para o processo de de(s)colonização da episteme faz-se necessário que as relações interculturais sejam libertas das amarras da colonialidade (QUIJANO, 1992); e, ainda, o processo de interculturalizar estruturas, instituições, relações e os conhecimentos é o processo da decolonidade (WALSH, 2005). Nesse sentido, para que a colonialidade do poder, ser e saber seja vencida, é necessário que a interculturalidade crítica ande lado a lado com a decolonialidade.

4 CONHECENDO A BOLÍVIA E AS/OS BOLIVIANAS/NOS NO BRASIL

Este capítulo apresenta, brevemente, o Estado Plurinacional da Bolívia por meio da contextualização do país e da educação e seus pilares. Além disso, busca apresentar o fluxo territorial de imigrantes bolivianos matriculados na educação do município de São Paulo.

4.1 Contextualização do Estado Plurinacional da Bolívia

A Bolívia é um país de encantos, onde as fronteiras se fundem em abraços, línguas ecoam em harmonia diversa, onde o espanhol, quichua e amairá se entrelaçam na conversa como idiomas oficiais do país. Localizado na América do Sul, faz fronteira com o Brasil, Chile, Peru e Argentina.

Uma extensão imensa, grandiosa e vasta, tendo aproximadamente 1.100.000 km² o que equivale a aproximadamente 6,1% da extensão total da América do Sul²¹. Segundo o *Instituto Nacional de Estadística* (INE)²², a população atual do país é de aproximadamente 11.598.300 almas latino-americanas, andinas, indígenas, campesinas...

Em 2006, com a entrada de Evo Morales Ayma na presidência do país, começou uma revolução democrática e cultural que buscava instaurar um Estado Plurinacional com princípios e visões anti-imperialistas e descolonizadoras (GONÇALVES; URQUIZA, 2017). Visões estas que dialogam melhor com a cultura e com o povo boliviano.

Nesse sentido, a reforma constitucional de 2009 estabeleceu a Bolívia como um Estado Plurinacional, consolidando sua transição para um modelo democrático participativo e dialógico.

Nessa nova estrutura, é garantida a existência de diferentes formas de constituição da economia e da família, levando em consideração os valores dos diversos grupos étnicos e culturais presentes no país. O objetivo do Estado Plurinacional é reconstruir a composição diversa e plural da nação, bem como assegurar a participação ativa dos povos indígenas nas decisões parlamentares.

²¹ Disponível em <https://paises.ibge.gov.br/#!/dados/bolivia>>. Acesso em 24 jan 2023.

²² Disponível em <https://www.ine.gob.bo>. Acesso em 25 jan 2023.

De acordo com a Constituição da Bolívia, o país se torna um Estado Social Unitário de Direito Comunitário Plurinacional, que se caracteriza pela liberdade, democracia, interculturalidade, descentralização e autonomia. O Estado é baseado na diversidade política e econômica, assim como na riqueza cultural e linguística (BOLÍVIA, 2009).

Além disso, reconhecendo que os povos indígenas e camponeses já habitavam a Bolívia antes da colonização, o Estado garante, por meio da autodeterminação, o direito à autonomia desses povos, incluindo o autogoverno, o reconhecimento de sua cultura e instituições, bem como a consolidação de suas terras (BOLÍVIA, 2009).

Dessa forma, a reforma na constituição mudou também os rumos da educação boliviana. Assim, a estrutura da educação teve transformações consideráveis, no qual desencadeou na aprovação, em 2010, da Lei “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (Lei geral da educação boliviana) – na qual constam os objetivos da educação do país (BOLÍVIA, 2010).

É importante destacar que a educação na Bolívia possui um caráter intracultural, intercultural e multilíngue em todo o sistema educacional (BOLÍVIA, 2010). Além disso, o currículo boliviano é regionalizado, incorporando as características socioculturais e linguísticas dos povos indígenas originários e das nações camponesas (BOLÍVIA, 2010).

Outro ponto importante sobre o currículo regionalizado na Bolívia, é que ele engloba os planos, objetivos, conteúdos, critérios de metodologia e avaliação que expressam as particularidades de cada região, considerando seu contexto sociocultural e linguístico, e atua como um complemento e harmonização do Currículo Básico do Sistema Educacional Plurinacional.

Esse currículo regionalizado promove processos educativos produtivos comunitários, alinhados com as vocações presentes no contexto territorial. A responsabilidade pela elaboração e implementação desse currículo é compartilhada entre o Estado, por meio do Ministério da Educação, e as entidades territoriais autônomas (BOLÍVIA, 2010). Essa abordagem vai contra o movimento global de "centralização curricular" associado à orientação neoliberal na economia.

Assim, o currículo boliviano tem pilares que são pautados nas diferenças socioculturais dos povos viventes no país, de acordo com cada região. Outro ponto de destaque, é que tanto Constituição quanto a Lei Geral de Educação boliviana, reconhecem como idiomas oficiais da Bolívia, o espanhol e todos os idiomas das

nações e povos indígenas originários e campesinos, totalizando 36 idiomas oficiais²³ (BOLÍVIA, 2009).

A lei "Avelino Siñani – Elizardo Pérez" estabelece três subsistemas no sistema educacional da Bolívia: "Educação Regular", "Educação Alternativa e Especial" e "Educação Superior de Formação Profissional".

A "Educação Regular" é obrigatória e oferecida a crianças e adolescentes, dividida em três níveis: Educação Inicial em Família Comunitária (5 anos), Educação Primária Comunitária Vocacional (6 anos) e Educação Secundária Comunitária Produtiva (6 anos).

 A Educação Inicial em Família Comunitária tem duas etapas. A primeira, com duração de 3 anos, enfoca o desenvolvimento social, psicomotor, afetivo, espiritual e cognitivo de crianças de 0 a 3 anos. A segunda etapa, com 2 anos de duração, concentra-se no desenvolvimento de capacidades cognitivas, linguísticas, socioafetivas e artísticas em crianças de 4 e 5 anos.

 A Educação Primária Comunitária Vocacional abrange crianças de 6 a 11 anos e visa desenvolver habilidades de comunicação, raciocínio lógico, conhecimentos científicos e técnicos, educação física, esportes e artes.

 A Educação Secundária Comunitária Produtiva atende indivíduos de 12 a 17 anos, buscando articular a educação humanística e tecnológica, promovendo o diálogo intercultural e identificando vocações dos alunos para estudos superiores ou atividades produtivas.

O subsistema "Educação Alternativa e Especial" oferece certificações técnicas básicas, auxiliares e médias, permitindo que indivíduos, famílias, comunidades e organizações continuem seus estudos ou formação permanente. Ele inclui a Educação Alternativa para jovens e adultos que desejam continuar seus estudos, e a Educação Especial, que promove a inclusão educacional de pessoas com deficiência, dificuldades de aprendizagem e talentos extraordinários.

O subsistema "Educação Superior de Formação Profissional" busca recuperar, criar e recriar conhecimentos para atender às demandas sociais, econômicas, produtivas e culturais. Ele abrange a Formação de Professores, Formação Técnica e Tecnológica, Formação Superior Artística e Formação Universitária.

²³ Os 36 idiomas oficiais são: aymara, araona, baure, bésiro, canichana, cavineño, cayubaba, chácobo, chimán, ese ejja, guaraní, guarasu'we, guarayu, itonama, leco, machajuyai-kallawaya, machineri, maropa, mojeño- trinitario, mojeño-ignaciano, moré, mosetén, movima, pacawara, puquina, quechua, sirionó, tacana, tapiete, toromona, uru-chipaya, weenhayek, yaminawa, yuki, yuracaré y zamuco.

Dessa forma, a educação boliviana tem como proposta tecer um hino às diversidades e ao conhecimento diverso presente no país, com intuito de valorizar e preservar as tradições que florescem na Bolívia.

É importante salientar, que quando pensamos nos pilares e rumos da educação no Brasil, são muito diferentes dos encontrados na Bolívia, dessa forma, os imigrantes bolivianos quando chegam ao Brasil se deparam com um sistema completamente diferente e com pilares outros.

Os dois sistemas educacionais enfatizam questões diferentes, a Bolívia revela enquanto pilar uma educação mais intercultural, regional e que valoriza a cultura de seu povo. Porém, salientamos que cada nação tem suas próprias histórias, particularidades e necessidades, que moldam seus sistemas educacionais ao longo do tempo.

4.2 Fluxo territorial de imigrantes bolivianos matriculados no município de São Paulo

A cidade de São Paulo ganhou destaque ao longo do tempo devido à sua reputação como um destino popular para imigrantes internacionais. O fluxo contínuo de pessoas de diferentes origens enriqueceu a cidade, tornando-a um verdadeiro caldeirão cultural.

Segundo dados do censo de 2019, estima-se que vivam cerca de 361 mil imigrantes internacionais em São Paulo, representando aproximadamente 3% da população local e provenientes de mais de 200 nacionalidades distintas (SÃO PAULO, 2021).

Entre as comunidades imigrantes, destacam-se os bolivianos, portugueses e chineses. Os bolivianos compõem a maior parte, totalizando cerca de 75.282 pessoas e representando 20,84% do total de imigrantes na cidade. Em seguida, temos os portugueses, que somam 52.284 indivíduos, representando 14,48% do total. Os chineses completam a lista, com 27.414 pessoas, totalizando 7,59% dos imigrantes em São Paulo (SÃO PAULO, 2021).

Vale ressaltar que esses números refletem apenas a parte da população migrante que está documentada e aparece nas estatísticas oficiais. Se pudéssemos quantificar também os imigrantes indocumentados, esses números seriam consideravelmente maiores. Infelizmente, essas pessoas permanecem à margem não apenas das estatísticas, mas também das políticas públicas desenhadas e implementadas na cidade.

Apesar da diversidade cultural presente na cidade, é válido questionar se São Paulo realmente dialoga com as diferentes culturas e identidades ali existentes. Mas diante dos números expressivos, é de extrema importância falarmos sobre os dados de imigração boliviana na cidade.

A taxa e perfil de nacionalidade de migrantes internacionais na cidade de São Paulo mudou muito nos últimos anos. Em 2013 a taxa mais expressiva de imigrantes era de nacionalidade portuguesa. Porém, no ano de 2019 a nacionalidade com maior taxa de imigração na cidade é a nacionalidade boliviana, são cerca de 72.282 pessoas bolivianas que saíram do seu país - por diferentes motivos, para viver no município (SÃO PAULO, 2021).

Quanto aos estudantes imigrantes matriculados no município, em 2020 cerca de 7.350 estudantes imigrantes estavam matriculados na Rede Municipal de Educação, com cerca de 100 nacionalidades diferentes (SÃO PAULO, 2021).

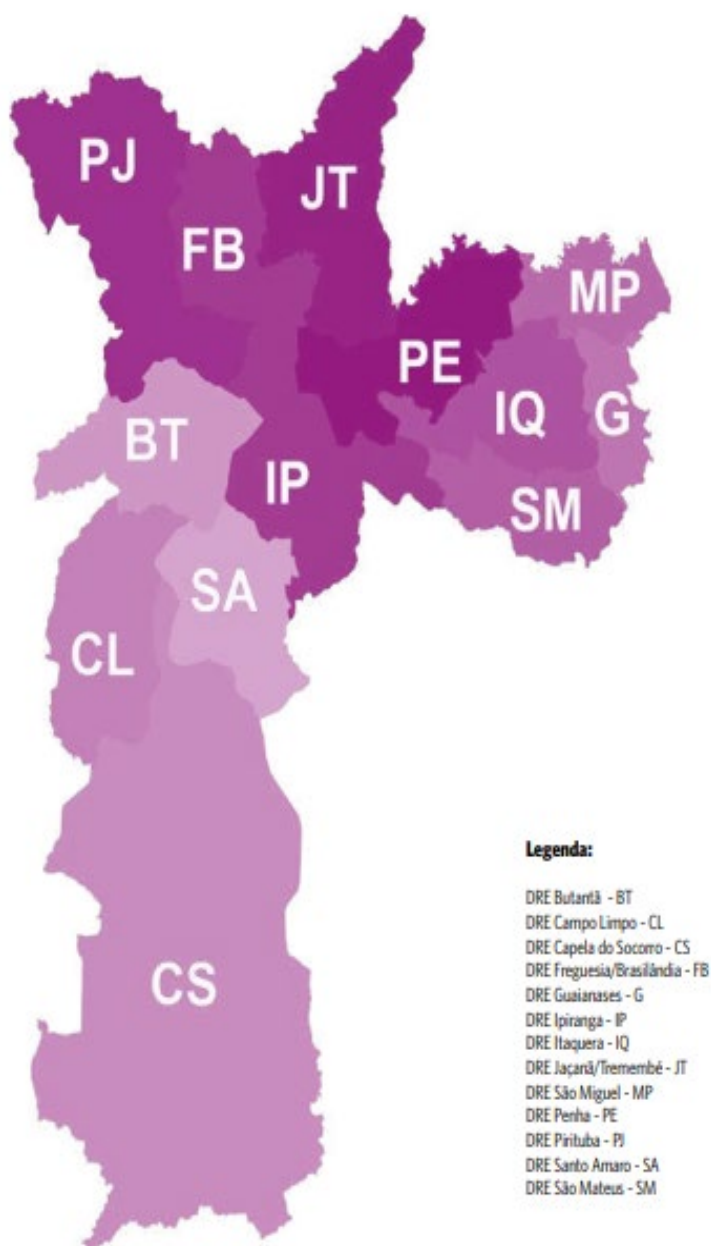
Assim, a nacionalidade com maior taxa de matrícula também é a boliviana, contando com aproximadamente 3.552 matrículas na Rede Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2021).

No mapa da cidade de São Paulo mostrado acima, podemos identificar as 13 Diretorias Regionais da Educação (DREs) do município, na leitura dele podemos reconhecer que as diretorias que constam o tom roxo mais forte são as que tem maior quantidade de imigrantes matriculados e as com tom roxo mais claro são as com menor número de imigrantes.

Olhando de forma mais analítica para o mapa, o que podemos identificar é que há uma grande concentração de alunos e alunas imigrantes na Zona Norte da cidade. Assim, os estudantes imigrantes estão distribuídos pelas DREs no município de São Paulo, a maior taxa de imigrantes está na DRE Penha, em segundo a DRE Jaçana/Tremembé e DRE Pirituba/Jaraguá (SÃO PAULO, 2021).

No ano de 2020, as Diretorias Regionais de Educação da cidade de São Paulo que mais atendiam alunas/os imigrantes bolivianas/os eram: Penha com aproximadamente 1.181 alunos e alunas matriculados, seguido por Jaçanã/Tremembé com cerca de 1.089 e Freguesia/Brasilândia com aproximadamente 470 matrículas (SÃO PAULO, 2021).

Figura 1 - Mapa da distribuição de estudantes imigrantes em São Paulo.



Fonte: Currículo da Cidade: Povos Migrantes (2021, p.43).

4.3 Espaços de integração cultural entre bolivianas e bolivianos na cidade de São Paulo

Outro ponto importante quando pensamos a imigração boliviana, são espaços de integração cultural, como feiras e outros tipos de eventos que se dedicam à

celebração de diferentes nacionalidades, desempenham um papel fundamental na vida dos imigrantes que residem na cidade de São Paulo.

Esses eventos podem proporcionar uma oportunidade valiosa para que os imigrantes residentes na cidade, possam estabelecer conexões com suas raízes culturais, compartilhando suas tradições, costumes, culinária e artes com outros indivíduos, sendo esse o fio condutor que o liga a sua origem.

Assim, voltando em dados já trazidos anteriormente na presente dissertação, em 2019, um levantamento da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC) mostrou que mais de 75 mil bolivianos vivem na cidade de São Paulo. Nesse sentido, devido as regiões de atividade têxtil, como o Brás, Bom Retiro e Pari são os bairros onde eles mais se concentram (SÃO PAULO, 2021).

Diante dessa problemática, os eventos, feiras e espaços onde a cultura do povo boliviano é valorizada, pode ser um grande pilar de sustentação das suas raízes e das dores encontradas ao longo do caminho.

Além disso, ao participarem de eventos culturais, os imigrantes bolivianos têm a oportunidade de conhecer pessoas da mesma nacionalidade ou com experiências semelhantes, o que pode auxiliar na construção de uma rede social de apoio. Nesse contexto, eles podem compartilhar experiências, obter informações úteis, encontrar oportunidades de emprego e estabelecer relacionamentos pessoais significativos. Quando falamos de crianças imigrantes ou filhos de imigrantes, esses espaços são importantes para a valorização da sua identidade.

Assim, é de extrema importância conhecer os eventos que fazem o movimento de celebração da cultura boliviana na cidade, como:

4.3.1 Alasita – Festa da Prosperidade e da Abundância²⁴

Alasita é a maior festa da comunidade boliviana que vive na cidade. Reconhecida pela UNESCO como patrimônio cultural da humanidade, o evento ocorre das 10h às 21h e celebra a rica cultura dos povos andinos. A festa é uma verdadeira celebração da música, comida e artesanato, mas o destaque é a aquisição das "*alasitas*" - miniaturas de bens materiais que simbolizam os desejos de ascensão

²⁴

Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/noticias/?p=341464. Acesso em 11 jun 2023.

social e econômica. Essas miniaturas são direcionadas a *El Ekeko*, o deus da abundância na cultura dos povos originários dos Andes.

A celebração é organizada pela Associação de Empreendedores Bolivianos (ASSEMPBOL) e conta com o apoio da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania (SMDHC), por meio da Coordenação de Políticas para Imigrantes e Promoção do Trabalho Decente. O evento visa promover a integração, autonomia e expressões culturais da maior comunidade de imigrantes da capital, a comunidade boliviana.

4.3.2 Feira Kantuta²⁵

Com mais de 90 expositores e uma longa tradição, desde 2001 a Feira *Kantuta*, localizada no bairro pari, destaca-se pela sua abundância cultural e diversidade. Este evento antigo no centro da cidade ocorre semanalmente aos domingos, na Praça *Kantuta*. O bairro do Pari está imerso na influência andina, onde o idioma se confunde e as cores vibrantes dão alma para a cidade cinza.

A feira oferece uma ampla gama de produtos, incluindo roupas e vestimentas étnicas, itens de decoração, tecidos coloridos e estampados exclusivos, feitos à mão, bem como cosméticos, tudo isso acompanhado por música andina ao fundo. Além disso, o evento é organizado pela Associação Gastronômica, Cultural, Folclórica Boliviana Padre Bento.

4.2.3 Festa Fé e Cultura Boliviana²⁶

A Festa Fé e Cultura Boliviana em São Paulo é um evento anual que celebra a cultura e as tradições do povo boliviano na cidade. Organizada pela comunidade boliviana residente em São Paulo, a festa atrai tanto membros da comunidade quanto visitantes interessados na cultura boliviana.

O evento ocorre em um local específico, geralmente em um espaço aberto ou pavilhão de eventos, onde são montadas barracas representando diferentes aspectos

²⁵ Disponível em <https://visitesaopaulo.com/a-cultura-boliviana-esta-presente-em-sao-paulo-e-pode-ser-conferida-na-feira-etnica-kantuta/>. Acesso em 10 maio 2023.

²⁶ Disponível em <https://migramundo.com/festa-em-sp-destaca-orgulho-cultural-e-civico-de-bolivianos-e-atrai-tambem-brasileiros/>. Acesso em 10 maio 2023.

da cultura boliviana. Essas barracas oferecem comidas típicas bolivianas, como *salteñas* (pastel assado recheado com carne, frango ou vegetais), anticuchos (espetos de carne grelhada) e *tamales* (massa de milho recheada cozida no vapor). Além disso, artesanatos, roupas tradicionais bolivianas, instrumentos musicais e outros produtos relacionados à cultura do país são vendidos.

Uma das principais atrações da festa são as apresentações de danças folclóricas bolivianas. Grupos de dançarinas e dançarinos vestidos com trajes bolivianos dançam as coreografias tradicionais de seu país, acompanhados por músicos que tocam instrumentos como zampoñas (flautas de cana), charangos (instrumento de cordas semelhante a um violão) e bombos (tambores).

Além disso, é importante salientar as associações que fazem com que esses eventos aconteçam ou que amparam as bolivianas e bolivianos viventes na cidade, legalmente, culturalmente, enquanto apoio dessas pessoas, como:

Associação Cultural Folclórica Bolívia Brasil (ACFBB)²⁷: tem como pilar sustentador promover e preservar a cultura e as tradições bolivianas na cidade de São Paulo. Ela pensa e realiza diversas atividades culturais, artísticas, folclóricas com a temática boliviana, como apresentações de dança, festivais, exposições artísticas, cursos, workshops, entre outros eventos culturais. Além disso, a associação faz o amparo sobre quais órgãos os bolivianos podem buscar na cidade, fortalece os laços entre os imigrantes que vivem na cidade, fazendo um elo e uma rede de apoio entre eles, e divulga a cultura boliviana para diferentes públicos, lutando contra o preconceito e o estigma que envolve os povos bolivianos.

Associação Gastronômica, Cultural, Folclórica Boliviana Padre Bento: tem o enfoque especial na gastronomia boliviana, além disso promove a cultura e o folclore do país na cidade de São Paulo, por meio de eventos, festivais, e feiras gastronômicas onde todos os participantes podem degustar pratos bolivianos e conhecer mais sobre a cultura e tradição do país. A Associação tem essa nomenclatura, devido à sua formação inicial ter se dado na Praça Padre Bento, onde houve as primeiras trocas e encontros entre os imigrantes bolivianos em São Paulo, mas devido a conflitos entre a população local e os imigrantes, pautados nas diferenças culturais tratadas com desrespeito e ações xenofóbicas, a associação fez um pedido para que tivessem um espaço formal junto a subprefeitura da Mooca (FRAGA, 2009).

²⁷ Disponível em <https://www.acfbb.org.br/>. Acesso em 10 de maio 2023.

Associação dos Residentes Bolivianos²⁸: importante associação que faz a representação dos residentes bolivianos em São Paulo, buscando defender e despertar seus interesses, promover a integração dos povos bolivianos na sociedade brasileira e preservar também as suas tradições culturais. Ela se faz imensamente importante, principalmente para os bolivianos recém-chegados no Brasil, por oferecer serviços e apoio aos bolivianos no que se refere a orientação jurídica para documentação e demais problemas encontrados, assistência social para os bolivianos em situação de vulnerabilidade, cursos de idiomas principalmente o português e diversos tipos de atividades culturais.

Por fim, é importante ressaltar que a imigração pode ser uma experiência solitária, devido ao estigma, preconceito, dificuldade com a linguagem e os espaços de integração cultural podem desempenhar um papel significativo no combate ao isolamento e à solidão, bem como a quebra de preconceitos enraizados em nossa sociedade.

Além disso, é comum que as feiras e eventos culturais ofereçam serviços direcionados aos imigrantes, como suporte jurídico, orientação sobre direitos, informações sobre oportunidades de trabalho e educação. Essas informações desempenham um papel fundamental na facilitação da adaptação dos imigrantes ao novo país, além de fornecer conhecimento sobre os recursos disponíveis, porém além desses espaços entendemos que o essencial para a melhoria na residência de bolivianos no Brasil é a criação de políticas públicas que auxiliariam esse processo.

Nesse sentido, a representação cultural pode desempenhar um papel essencial na vida dos imigrantes. A preservação e valorização da sua cultura originária, pode representar um laço fundamental de conexão com às suas raízes, fortalecendo a identidade e seu senso de pertencimento, mesmo que longe dos seus países natais.

Dessa forma, este capítulo apresentou brevemente o Estado Plurinacional da Bolívia e os pilares da educação, por meio da lei geral de educação boliviana. Bem como, apresentou o fluxo e quantidade de alunos imigrantes - especialmente de origem boliviana, matriculados no município de São Paulo, de acordo com as DREs e quantidade de matrículas e quais são os espaços culturais da cidade onde a cultura, ancestralidade e identidade boliviana é impulsionada.

²⁸ Disponível em <https://migramundo.com/associacao-de-residentes-bolivianos-pede-ajuda-apos-ter-sede-assaltada-em-sao-paulo/>. Acesso em 10 maio 2023.

5 DIRETRIZES FEDERAIS PARA OS POVOS MIGRANTES NO BRASIL

Este capítulo visa descrever as orientações federais que são destinadas à educação para os povos migrantes, a partir de leis, diretrizes e políticas brasileiras que serão abordadas em forma de subtópicos deste capítulo.

5.1 Constituição da República Federativa do Brasil

A Constituição da República Federativa do Brasil, sancionada em 5 de outubro de 1988, é a lei fundamental suprema do país. Ela serve como referência para todas as outras normativas e estabelece a organização do Estado, com a separação dos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário.

Conhecida como "Constituição Cidadã", a Carta Magna brasileira foi promulgada em um contexto de transição política, após o fim da ditadura civil-militar. Sendo a sétima Constituição do Brasil, ela marcou a redemocratização do país ao estabelecer princípios fundamentais e garantir direitos individuais e os direitos coletivos.

Inspirada por princípios democráticos, a Constituição de 1988 teve como princípio assegurar direitos fundamentais, como a liberdade de expressão, igualdade perante a lei, direito à saúde, educação, moradia, entre outros. Além disso, ela estabelece a separação dos poderes, adotando o sistema presidencialista, e promove a descentralização administrativa por meio dos estados e municípios (BRASIL, 2016).

Assim, a proteção dos direitos dos povos indígenas, a defesa do meio ambiente, a reforma agrária, a igualdade de gênero e a garantia dos direitos trabalhistas também são assegurados pela Constituição do Brasil.

Nesse sentido, o Artigo 5 da Constituição, estabelece que todos somos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza e que o Estado garante que os brasileiros e estrangeiros residentes no Brasil, o direito à vida, à liberdade, igualdade e segurança (BRASIL, 2016).

A criação da Constituição de 1988 foi um momento crucial para a consolidação da democracia no país, representando a superação de um período autoritário e buscando estabelecer uma sociedade mais justa e igualitária. Fazendo a leitura da Constituição, se faz importante salientar que a temática de imigração só aparece no Capítulo II - Da União, especificamente no artigo 22, que trata da competência da

União em legislar sobre a emigração, imigração, entrada e extradição e expulsão de pessoas estrangeiras (BRASIL, 2016).

Outro ponto importante a ser pontuado nesse texto, é o Artigo 6 do documento. Presente no Capítulo II - Dos direitos sociais, o artigo nos diz o seguinte, “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a partir do Art. 6 citado acima, entendemos que a educação é um direito social que deve ser garantido a todas as pessoas que vivem no Brasil, incluindo assim os imigrantes.

5.2 Lei de Migração Brasileira

A lei de Migração no Brasil, n. 13.445 instituída no dia 24 de maio de 2017 e regulamentada pelo decreto n. 9.199 no dia 20 de novembro de 2017, nos diz quais são os direitos destinados aos migrantes no Brasil, além disso é nela que contém os princípios e as diretrizes voltadas aos imigrantes.

A presente lei foi criada como resultado de um extenso processo de discussão e elaboração legislativa, com o objetivo de atualizar a antiga legislação migratória do país, conhecida como Estatuto do Estrangeiro de 1980. Esse estatuto, que foi desenvolvido durante a época da ditadura militar, tinha como principais fundamentos a defesa nacional e a proteção do trabalhador nacional em relação aos imigrantes (MENDES e BRASIL, 2020).

No retrogrado Estatuto do Estrangeiro, os imigrantes eram alvo de discriminação, pois eram vistos com desconfiança, levando à necessidade de precaução diante da suposta ameaça que representavam à soberania nacional e às oportunidades de trabalho para os brasileiros (MENDES; BRASIL, 2020).

No entanto, reconhecendo a necessidade de uma abordagem mais abrangente e inclusiva em relação à imigração, a nova lei foi concebida para ir além desses pilares iniciais. Foram consideradas diversas perspectivas, incluindo os direitos humanos, a integração social e a promoção da diversidade cultural, dessa forma, com a promulgação da nova Lei de Migração, os imigrantes são reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres, e os direitos humanos passam a ser priorizados (MENDES; BRASIL, 2020).

Antes de falarmos diretamente sobre a lei de Migração abordaremos pontos importantes do decreto n. 9.199 que regulamenta a lei. Primeiro, a lei aborda o que se entende enquanto migrante e imigrante.

Assim, segundo o documento, os *migrantes* são pessoas que se deslocam de um determinado país ou região para outro país ou região. Sendo assim, o migrante é aquele que se desloca, nesse aspecto estão incluídos os imigrantes, os imigrantes e os apátridas (BRASIL, 2017). Já o imigrante é a pessoa nascida em outro país ou apátrida que trabalhe ou resida - temporariamente ou definitivamente - no Brasil. Mas o que o decreto entende como apátrida? Toda pessoa que não é considerada como nacional de nenhum país (BRASIL, 2017).

Assim, agora que foi pontuado de forma breve alguns conceitos sobre migração, podemos falar sobre os artigos presentes no decreto. O primeiro artigo a ser destacado nesse texto é o Art. 2º que nos diz que “ao imigrante são garantidos os direitos previstos em lei, vedada a exigência de prova documental impossível ou descabida que dificulte ou impeça o exercício de seus direitos” (BRASIL, 2017).

No artigo 3, fica relatado que não se pode negar visto, residência ou até mesmo impedir o ingresso de imigrantes no Brasil, por motivo de etnia do imigrante, nacionalidade, religião pertencente e/ou opinião política (BRASIL, 2017).

Agora que falamos sobre visto, que é o documento que dá a expectativa de ingresso em território nacional, o decreto aponta cinco possíveis vistos a serem concedidos a pessoas que queiram ingressar ou permanecer no Brasil, são eles: (i) de visita; (ii) temporário; (iii) diplomático; (iv) oficial; (v) de cortesia.

Destacamos neste texto o visto temporário, que pode ser concedido ao imigrante que venha ao Brasil realizar atividades laboral com ou sem vínculo empregatício, segundo o Art. 38. (BRASIL, 2017).

Esse é um visto importante para os imigrantes bolivianos que vem ao Brasil, pois em sua grande maioria estão em busca de trabalho e condições melhores, assim, o fato de conseguir o visto sem vínculo empregatício formal é importante para a regulamentação de imigrantes que muitas vezes vivenciam situações de trabalho informal.

Dando continuidade, no que se refere a lei de Migração no Brasil (2017), gostaria de destacar alguns tópicos importantes para esse texto, sendo esses tópicos do Artigo 3º, que nos diz que a política migratória se rege pelos seguintes princípios e diretrizes:

- II - Repúdio e prevenção à xenofobia, ao racismo e a quaisquer formas de discriminação;
- III - não criminalização da migração;
- VI - Acolhida humanitária;
- IX - Igualdade de tratamento e de oportunidade ao migrante e a seus familiares;
- 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;
- XX - Migração e desenvolvimento humano no local de origem, como direitos inalienáveis de todas as pessoas;
- XXII - repúdio a práticas de expulsão ou de deportação coletivas.

A partir dos destaques realizados no Art. 3º evidenciamos que a política de migração no Brasil, tem como pilares o repúdio e prevenção da xenofobia e do racismo e como base que os migrantes sejam acolhidos de forma humanitária. Além disso, a política *não criminaliza* a migração e prevê igualdade no tratamento e nas oportunidades destinada aos migrantes e seus familiares.

Outro ponto importantíssimo dessa política é o fato de que o migrante deverá ter acesso livre à educação pública e como direito à migração e o desenvolvimento no seu local de origem sendo assim, repudiado qualquer prática de expulsão ou de deportação (BRASIL, 2017).

Outro ponto importante de destaque é o Art. 4º, que nos diz que ao migrante é garantida no território nacional, em condição de igualdade com os nacionais, bem como são assegurados alguns tópicos (BRASIL, 2017). Para esse texto destacamos os seguintes. “Direito à educação pública, vedada a discriminação em razão da nacionalidade e da condição migratória”.

Assim, o inciso X da lei de imigração nos mostra o segundo e último momento onde a educação aparece na política de imigração, sendo tratada como um direito e não corroborando com qualquer ato de discriminação sobre a condição de imigrante ou de nacionalidade que não seja a brasileira. Infelizmente, a partir dessa primeira análise entendemos que pouco é falado sobre a educação na política de migração brasileira.

5.3 “Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante”

É importante tratar sobre a Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante neste trabalho, pois como mencionado anteriormente, muitos

imigrantes bolivianos vêm ao Brasil para trabalhar. Dessa forma, possíveis pais, tutores, familiares de crianças imigrantes bolivianas estão nessa situação no Brasil, por isso se faz importante conhecer um pouco mais sobre tal política e seus pilares.

A Política Nacional de Imigração e Proteção ao Trabalhador Migrante foi aprovada pelo Conselho Nacional de Imigração (CNIg) em 18 de agosto de 2010, após um processo de consulta pública abrangente (OIT, 2017).

Essa política tem sido um documento orientador para o governo e entidades de apoio aos migrantes, devido à sua cuidadosa elaboração de ações e sua base na normativa interna e internacional, e visa estabelecer diretrizes e medidas para regular a imigração e proteger os direitos dos trabalhadores migrantes, levando em consideração as necessidades e os desafios enfrentados nesse contexto. Desde sua aprovação, a política tem servido como referência para as ações governamentais e organizações envolvidas com a questão dos migrantes (OIT, 2017).

Assim, essa política nacional voltada aos trabalhadores migrantes estabelece quais são os princípios, as diretrizes e ações estratégicas em relação à migração internacional, com o intuito de orientar as entidades brasileiras em sua atuação (BRASIL, 2010).

É elaborada a partir do diálogo social, com participação de governantes, representação de trabalhadores, representação de empregadores e sociedade civil, e isso ocorre a partir do Conselho Nacional de Imigração (BRASIL, 2010). O Conselho Nacional de Imigração (CNIg) é responsável por pensar a política migratória laboral do Brasil, por meio de edição de resoluções de acordo com a legislação migratória brasileira que já foi pontuada nesta dissertação.

Assim, o documento institui que a admissão de migrantes em território brasileiro é ato soberano do Estado. Porém, tais procedimentos de admissão não serão discriminatórios e serão assegurados os direitos e garantias que são estabelecidos pela Constituição, tratados internacionais com o intuito de proteger e assegurar os direitos humanos (BRASIL, 2010).

Outro fato importante dessa política, é que todo migrante e sua família, tem direito a acessar a Justiça de forma gratuita, à educação e à saúde, em alguns casos com responsabilidade do empregador (BRASIL, 2010). Sendo esse o único momento que a política fala sobre o acesso à educação.

O documento também mostra que a migração não documentada/irregular é uma infração administrativa, mas não está sujeita a sanção penal, dessa forma, a migração não é criminalizada (BRASIL, 2010).

Já os trabalhadores e trabalhadoras migrantes só têm a seguridade dos direitos e garantias iguais aos trabalhadores e trabalhadoras nacionais se estiverem em situação regular (BRASIL, 2010).

E por fim, a política traz um ponto importante que não aparece em nenhum outro documento. Pensando as mulheres migrantes e as necessidades dessas mulheres, a política institui que alguns temas sejam incluídos em capacitações de agentes públicos, temas referentes ao tráfico de pessoas, violência, exploração sexual ou laboral, com o intuito de que os agentes possam identificar mais facilmente situações que demandem medidas específicas para a seguridade dessas pessoas ou o encaminhamento das mesmas para redes de proteção social (BRASIL, 2010).

5.4 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que tem como numeração n. 9.394 e foi sancionada em 1996, tem como objetivo regularizar e definir como é a organização da educação no Brasil, bem como quais são os pilares e princípios, sempre pautados na Constituição brasileira.

Assim, a LDB tem como a maior responsabilidade detalhar e especificar os princípios e diretrizes gerais estabelecidos na Constituição brasileira, no âmbito do que é relacionado à educação. Ela define os objetivos da educação em todo o território nacional e estabelece as diretrizes para a organização do sistema educacional, define as competências dos diferentes níveis de governo na área da educação e estabelece ainda, os direitos e deveres dos profissionais da educação.

Dessa forma, podemos entender o documento como uma lei complementar à Constituição do Brasil, lei essa que fornece uma base jurídica mais detalhada e específica para a implementação das políticas e ações relacionadas à educação. Ela preenche lacunas, esclarece conceitos e estabelece normas mais específicas que permitem a execução prática dos princípios constitucionais.

Assim, de acordo com a lei, ela "...disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias" (BRASIL, 1996). Além disso, a lei tem como pilares e princípios a liberdade e

solidariedade humana, e como objetivo final desenvolver o educando de forma plena, a fim de prepará-lo para exercer a cidadania e o trabalho.

Sobre a lei e seus artigos e normativas, gostaria de destacar primeiramente o que o Art. 3 da lei fala sobre os princípios da educação no Brasil:

- (i) igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- (ii) garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.
- (iii) - consideração com a diversidade étnico-racial.

Dessa forma, a partir desses princípios, entendemos que segundo a Constituição brasileira a educação é um direito de todos - inclusive dos imigrantes residentes no país - e que todos os princípios também deveriam ser válidos com o recorte para imigrantes.

Um ponto importante a ser citado nesse trabalho sobre a LDB, é que o Art. 78 prevê que o sistema de ensino, juntamente com a colaboração de agências federais que fomentam a cultura desenvolverá projetos de ensino e pesquisa que ofereçam uma educação escolar que seja bilíngue e intercultural aos povos indígenas (BRASIL, 1996). Assim, o artigo define os seguintes objetivos:

- (i) proporcionar aos indígenas e povos indígenas, a reafirmação de suas identidades, valorização da sua língua, sua forma de fazer ciência e a recuperação da sua história.
- (ii) que seja garantido aos indígenas e seus povos, acessar informações, conhecimentos científicos e técnicos da sociedade nacional e demais sociedades sejam elas indígenas ou não indígenas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) desempenha um papel fundamental ao complementar e detalhar as disposições constitucionais relacionadas à educação. Ela oferece um arcabouço legal essencial para a organização e funcionamento do sistema educacional brasileiro.

No entanto, ao analisar a LDB, observa-se uma lacuna em relação à abordagem específica da educação voltada para os povos migrantes. Embora não haja uma menção explícita a essa questão, é possível entrever nas entrelinhas garantias para a educação desses grupos.

5.5 Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica apresentado em 2013, foi construído a partir dos seguintes órgãos:

- Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica.
- Secretaria de Educação Continuada.
- Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.
- Conselho Nacional de Educação.
- Câmara Nacional de Educação Básica.

De forma geral, a DCNEB são orientações emitidas pelo Ministério da Educação (MEC) no Brasil para estabelecer quais são os princípios, os fundamentos e procedimentos da educação básica, incluindo assim a definição de competências e habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes em cada etapa da educação básica.

Dessa forma, é nesse documento que constam quais são as diretrizes gerais da Educação Básica no Brasil, para qualquer uma das etapas, sendo elas da educação Infantil, Fundamental ou Média, além disso também são pautadas as diretrizes e resoluções para a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, bem como a Especial, para Jovens e Adultos e em situação de Privação de Liberdade.

O documento versa sobre os diversos grupos existentes no Brasil, e mostra quais são os importantes princípios para a educação desses grupos.

A lei ainda versa sobre a Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos e para as Relações Étnico-raciais e Cultura Afro-brasileira e Africana. Segundo o próprio documento, tem como objetivo ser um instrumento para a reinvenção da educação brasileira, com intuito de tornar a educação no Brasil cada vez mais justa e solidária (BRASIL, 2013).

Dessa forma, o documento visa dar subsídios para o aperfeiçoamento da educação no Brasil a partir de demandas educacionais criadas a partir de transformações tanto sociais quanto econômicas, além disso inspirar as políticas de gestão e projetos político-pedagógicos para garantir a permanência e uma educação de qualidade aos estudantes (BRASIL, 2013).

De acordo com os objetivos, propostas e pilares do documento, era minimamente esperado que ali fosse encontrada alguma diretriz ou mera menção aos

povos migrantes, ao fenômeno da imigração e/ou a educação para os povos imigrantes, porém em nenhum momento o documento cita qualquer uma dessas questões, de forma implícita ou explícita.

As normativas apresentadas até aqui são muito importantes para os povos bolivianos no Brasil, pois são essas leis e diretrizes que garantem alguns dos direitos fundamentais a esses povos – mesmo que nas entrelinhas.

Em relação à educação para povos imigrantes, principalmente com o recorte aos imigrantes bolivianos, são encontramos nenhum tipo de menção específica. As leis e diretrizes analisadas, não abordam essa questão de forma suficiente.

Embora haja menções à igualdade de tratamento e acesso à educação, não há orientações claras sobre como atingir uma educação intercultural ou ao menos mais inclusiva aos imigrantes residentes no Brasil. Isso demonstra o quanto a colonialidade e as amarras criadas por ela ainda estão presentes nas legislações e educação brasileira.

É válido ressaltar, que as legislações deveriam acompanhar a realidade da sociedade brasileira, quando pensamos as mudanças demográficas – incluindo o fenômeno da imigração, por isso é urgente que os órgãos responsáveis pela educação no Brasil desenvolvam políticas e diretrizes específicas para imigrantes no sistema educacional, que levem em consideração as particularidades culturais e linguísticas dos povos imigrantes, garantindo acesso e permanência nas escolas, bem como uma educação intercultural crítica.

Dessa forma, neste capítulo descrevemos as principais orientações curriculares e pedagógicas, em âmbito federal, que são destinadas à educação para povos imigrantes. Assim, no próximo capítulo ampliaremos tal discussão no âmbito do município de São Paulo.

6 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS POVOS MIGRANTES NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO

Este capítulo visa descrever as orientações municipais da cidade de São Paulo, que são destinadas à educação de/para povos migrantes, onde iremos caracterizar uma Política Municipal e uma Diretriz Curricular. Para tanto, destacamos os principais pontos dos seguintes documentos: Política Municipal para a População Imigrante da cidade de São Paulo e Currículo da Cidade: Povos migrantes.

6.1 Política Municipal para a População Imigrante, a Lei Municipal n. 16.478/2016

A cidade de São Paulo conta como uma de suas políticas que é voltada especificamente para os povos e populações imigrantes. A Lei Municipal n. 16.478/2016, que foi promulgada no ano de 2016 pelo ex-prefeito do município Fernando Haddad.

Assim, a Política Municipal para a População Imigrante foi implementada para que fosse utilizada de forma transversal às outras políticas e serviços públicos da cidade (SÃO PAULO, 2016).

Além disso, a sua criação tem como objetivo promover a inclusão social, econômica e cultural dos imigrantes que residem na cidade. Assim como pautamos em outros momentos desse trabalho, o município de São Paulo é reconhecido como um dos principais destinos para imigrantes no Brasil, recebendo uma grande quantidade de pessoas de diferentes nacionalidades e culturas, que buscam condições melhores de vida, trabalho, educação, lazer...

A lei tem como base quatro grandes objetivos, que são:

- (i) garantir que o imigrante tenha acesso aos seus direitos sociais e aos serviços públicos da cidade,
- (ii) atuar promovendo o respeito à diversidade e à interculturalidade,
- (iii) impedir que os direitos dos imigrantes sejam violados,
- (iv) ajudar no fomento da participação social de imigrantes e desenvolver ações juntamente com a sociedade civil para isso.

Essa política entende enquanto pessoa imigrante, as que mudam de seu lugar de residência em outro país para o Brasil, sejam essas pessoas imigrantes laborais,

estudantes, refugiados, apátridas e independente da situação migratória e documental (SÃO PAULO, 2016)

Quanto aos inúmeros princípios da política, salientamos o combate à xenofobia, racismo e preconceito e a promoção de direitos sociais para pessoas imigrantes, bem como dispositivos para a promoção da regularização dos imigrantes que vivem na cidade.

O ponto importante que tange a educação de povos imigrantes previsto pela lei, é que política define como ação prioritária a garantia de que todas as crianças, adolescentes, jovens e pessoas adultas imigrantes tenham o direito a utilizar a rede de ensino público municipal e estratégias para sua permanência.

Outro ponto de destaque da política é a valorização cultural, onde traz garantias para a população imigrante na agenda de cultura do município, a partir de ocupações culturais em espaços públicos ou pelo incentivo a produções artísticas interculturais (SÃO PAULO, 2016).

A representação cultural é parte importante pois a partir dela as crianças, adolescentes e jovens imigrantes podem se ver representados mesmo longe do seu país de origem, sendo esse um processo de fortalecimento.

Assim, caracterizando a lei podemos perceber que São Paulo reconhece que a imigração traz importantes contribuições econômicas, sociais e culturais, e a criação dessa política busca fortalecer a convivência harmoniosa entre os imigrantes e a população local, além de promover a inclusão e o respeito aos direitos humanos pautados na Constituição do Brasil.

6.2 Currículo da Cidade: Povos Migrantes

O documento intitulado Currículo da Cidade: Povos Migrantes são orientações pedagógicas que foram construídas por diversas pessoas importantes para a educação na cidade de São Paulo, que o construíram ao longo de 2020 e foi publicado no ano de 2021.

Assim, as orientações pedagógicas têm como objetivo abordar tanto o acolhimento como a valorização da presença de pessoas migrantes internacionais na Rede Municipal de Ensino (SÃO PAULO, 2021).

Dessa forma, é um documento muito importante criado durante a pandemia de Covid-19, que oferece não só subsídios teóricos, mas também experiências e práticas

importantes que foram implementadas nos espaços escolares (SÃO PAULO, 2021). Além disso, o documento fala sobre momentos diferentes da vida escolar - da Educação Infantil ao Ensino Médio, passando pela matrícula de pessoas migrantes, as vivências em sala de aula, as vivências na escola como um todo.

Assim, é construído de forma consonante com a Política Municipal para a População Migrante, lei citada anteriormente neste trabalho e que assegura a garantia dos direitos dos povos imigrantes (SÃO PAULO, 2021).

O documento, já em suas primeiras páginas, traz reflexões importantes quanto à educação para migrantes. Nesse sentido gostaria de destacar, que os migrantes, com a inclusão dos refugiados, têm direito à educação gratuita e de qualidade no Brasil e é por meio dela que ele garante outros direitos humanos, além disso a garantia da educação não é pensar apenas o acesso, mas também a permanência e relevância da educação que é fornecida (SÃO PAULO, 2021).

Devido à complexidade do documento, abordaremos nesse trabalho de forma separada cada um dos capítulos. O documento é dividido em cinco capítulos, intitulados: 1. Somos tantas, somos múltiplas: pessoas em movimento, 2. Acolhimento e escuta nas Unidades Educacionais, 3. Práticas Pedagógicas: diversidade cultural na escola, 4. Um galo sozinho não tece uma manhã: Rede de Apoio e Parcerias, 5. Considerações finais: “Até Amanhã”.

6.2.1 *Somos tantas, somos múltiplas: pessoas em movimento*

O primeiro capítulo do documento de diretrizes pedagógicas intitulado Currículo da Cidade: Povos Migrantes reflete de forma geral sobre o que é a migração e fala sobre conceitos que contextualizam esse processo, além disso trata sobre um breve histórico do movimento de luta brasileira pelo direito de migrar.

Dessa forma, definem a migração a partir do movimento. O *migrante* sai de um local para viver em outro, dessa forma todos que fazem esse caminho são considerados migrantes independente do tempo que permanecerão (SÃO PAULO, 2021).

Já os migrantes que migram sem ultrapassar de um país para outro são chamados de *migrantes internos*, pois migram para o país em que vivem. Dessa forma, os migrantes que se deslocam por diferentes países, deixando o local que

nasceram ou que vivem para morar em outro país são chamados de *migrantes internacionais* (SÃO PAULO, 2021).

Quando falamos sobre a perspectiva do Estado - sendo esse o estado em que o migrante nasceu -, a pessoa que sai do seu país de origem para viver em outro é chamada de *emigrante*, dessa forma todos os nacionais que se ausentam do país são denominados dessa forma. Já na perspectiva do país de destino desse migrante, a pessoa que é nacional de outro país, mas que por qualquer motivo se torna cidadão de outro país ou que reside nesse país é chamada de imigrante (SÃO PAULO, 2021).

Então, de forma geral, a emigração pelos olhos do Estado está relacionada a sair do lugar de origem e imigração está relacionado a chegar a outro país. Quem sai emigra e quem chega imigra.

Um ponto importante que o documento aponta são os chamados deslocamentos forçados, pessoas que migram podem fazê-lo a partir desse tipo de deslocamento. Assim, de acordo com o Currículo da cidade: povos migrantes (2021) os *deslocamentos forçados* estão ligados ao movimento que coloca em risco a vida de alguém individualmente ou de um grupo de pessoas.

Ainda sobre os deslocamentos forçados, existem as pessoas em situação de refúgio ou refugiadas, que são indivíduos ou grupos que por preconceito, medo de perseguição - perseguição essa que ocorre a partir da expressão de sua etnia, raça, religião, país de origem, sexualidade, pertencimento a um grupo social ou político - é forçada a se deslocar do seu país de origem para viver em outro (SÃO PAULO, 2021).

Nesse sentido, neste trabalho apresentamos alguns conceitos importantes que são trazidos no documento, existem outros diversos conceitos que o documento aborda, mas que são menos gerais. Para a professora/o ou educadora/or que tem acesso ao documento é muito importante que os conceitos apareçam logo do começo do texto, pois a partir deles o entendimento fica mais claro.

Depois de trazido os conceitos no documento, fazem as primeiras reflexões importantes sobre a migração e educação no Brasil, de forma leve e cheia de exemplos. Gostaríamos de destacar que existem crianças que tem nascido no Brasil, por tanto não são imigrantes, mas que tem pais de outras nacionalidades, então por mais que essas crianças sejam brasileiras é comum que elas sejam tratadas ou referenciadas enquanto imigrantes a partir da nacionalidade dos pais ou cuidadores, sendo assim vivem e enfrentam dificuldades parecidas com as crianças migrantes (SÃO PAULO, 2021).

Um ponto crucial da reflexão citada anteriormente, é que tanto as crianças imigrantes quanto as de pais imigrantes vivenciam as mesmas questões. O documento cita algumas questões como, aprender em casa ou em sua comunidade uma língua e na escola a língua portuguesa. E a partir disso não se identificar nem com a linguagem brasileira e nem com a do país de origem dos seus familiares ou cuidadores, o não pertencimento a um local, cultura, linguagem (SÃO PAULO, 2021).

Outro ponto importantíssimo de reflexão tratado nas diretrizes é a questão da documentação. De acordo com o Currículo da cidade: povos migrantes (2021) por diferentes motivos que podem estar ligados a deslocamentos forçados, nem sempre os indivíduos que migram vão fazer isso a partir de categorias migratórias que são permitidas, dessa forma muitas vezes não conseguem o documento migratório que o certifique fundamentalmente como residentes daquele país, sendo chamados assim de *migrantes indocumentados*.

Migrantes indocumentados, muitas vezes são chamados de “ilegais” trazendo no nome uma carga de preconceito e estigma muito grande, pois a ilegalidade remete ao delito e a criminalização (SÃO PAULO, 2021). Dessa forma, fazer a reflexão e propor o uso de uma denominação mais correta e humanizada é uma forma de combater o preconceito enraizado sobre a migração.

O fechamento deste primeiro capítulo é pautado na garantia de direitos. Nos diz que falar sobre o direito à educação para migrantes e garantir essa educação, independente da situação migratória é uma grande conquista, mas que devemos continuar lutando e pensando políticas públicas para a educação de migrantes, pois o só o acesso não garante a permanência e a educação de qualidade.

6.2.2 Acolhimento e escuta nas Unidades Educacionais

O capítulo 2 do documento Currículo da cidade: povos migrantes (2021), fala sobre estratégias, perspectivas e atividades de acolhimento para imigrantes na rede municipal de ensino e quais foram as experiências mais significativas realizadas nas unidades escolares. O documento é iniciado falando um pouco sobre perfil migratório da rede, para que o leitor entenda um pouco mais sobre a quantidade de imigrantes que estão inseridos nas escolas, quais são suas nacionalidades e quais os motivos principais de migração.

Dessa forma, a cidade brasileira que mais chama atenção pela quantidade numérica de população e consequentemente de migrantes é a cidade de São Paulo. Por sua grandeza, muitos migrantes veem a cidade como um lugar de novas oportunidades laborais, educacionais e de mudança de vida, como falamos anteriormente no primeiro capítulo deste trabalho.

No ano de 2020 a cidade contava com cerca de 361 mil migrantes internacionais - esses migrantes internacionais têm mais de 200 nacionalidades diferentes -, ainda segundo o documento 3% da população da cidade de São Paulo são pessoas migrantes internacionais.

As nacionalidades com mais quantidade de migrantes internacionais são a Boliviana totalizando 20, 84% do total de migrantes, aproximadamente 75.282 pessoas; em segundo lugar os migrantes nacionais de Portugal, totalizando 14,48% do total e China com 7,59% do total de migrantes na cidade (SÃO PAULO, 2021).

Os números altos de migrantes internacionais no município de São Paulo representam apenas os migrantes que estão documentados e que aparecem assim nas estatísticas oficiais do Estado, se fosse possível também quantificar ou estimar os migrantes indocumentados o número seria bem maior (SÃO PAULO, 2021).

Ainda em 2020, segundo Currículo da cidade: povos migrantes (2021), na Rede Municipal de Ensino - RME estavam matriculados cerca de 7.350 estudantes migrantes, esses estudantes são de aproximadamente 100 nacionalidades diferentes. A nacionalidade mais representativa numericamente é a boliviana, em segundo lugar as haitianas, com números elevados também de estudantes angolanos, paraguaios, colombianos e argentinos (SÃO PAULO, 2021).

O que podemos refletir a partir disso é que a nacionalidade com maior número de migrantes na cidade é também a de maior número de matrículas na RME, porém isso não acontece com as outras nacionalidades, já que nos números de migrantes Portugal aparece em segundo lugar, mas de matrículas na RME aparecem crianças nacionais do Haiti. Uma das possíveis causas dessa divergência pode ser a dificuldade de documentação das pessoas de nacionalidade Haitiana, por diversos motivos, já que para o acesso à educação as crianças não precisam ser documentadas.

Um ponto importante que aparece novamente no currículo é que o sistema de registro só identifica os estudantes que nasceram fora do país, não contabilizando as filhas e filhos de imigrantes matriculados na RME.

Sobre as atividades de acolhimento existentes no município de São Paulo no que se refere a educação, gostaríamos de destacar a existência - desde 2017, um ano após a instituição da Política Municipal para a População Imigrante - o projeto “Portas Abertas: Português para Imigrantes”, que surge a partir da demanda de imigrantes em conhecer e aprender a língua nativa do Brasil. Esse projeto conta com diferentes níveis, do básico ao avançado, e é ofertado de forma gratuita pelo município, atuando em 14 escolas da rede em diferentes regiões da cidade (SÃO PAULO, 2021).

Refletindo sobre pequenas ações do cotidiano que podem ser acolhedoras, o documento cita a tradução para diferentes línguas as placas indicativas das escolas - banheiros, refeitório, salas de aula - para que os estudantes se sintam também pertencentes pelo espaço sem ter que dispensar a linguagem de origem, bem como atividades que permitam os estudantes utilizarem sua língua materna.

Além disso, no caso de pessoas imigrantes, a escola tem o papel importante de apoio e convite para que essa população acesse os serviços públicos que a elas estão disponíveis, bem como instrua seus alunos a como e quando utilizar esses serviços (SÃO PAULO, 2021).

Nesse sentido, é papel das unidades escolares segundo a Portaria 6.837/2014 da Secretaria da educação do município de São Paulo, instruir sobre a garantia dos direitos sociais do Brasil e sobre quais são os processos de regularização migratória, como fazer, quais são os órgãos responsáveis por fornecer e auxiliar nesse processo.

Qualquer possível estudante migrante - mesmo não portando nenhum documento emitido no Brasil - que chegar na secretaria da escola deve ser matriculado sem qualquer empecilho ou restrição. Já em relação a em que série ou ano esse estudante será matriculado, a matrícula deve ser feita pensando a compatibilidade com os conhecimentos que esse aluno já adquiriu ao longo da sua jornada, assim, sendo papel da escola fazer esse processo de entendimento, o documento conta com modelos de fichas de perguntas e respostas que a escola pode utilizar para o processo de matrícula (SÃO PAULO, 2021).

6.2.3 Práticas Pedagógicas: diversidade cultural na escola

Depois de falar sobre conceitos importantes e sobre o perfil de migrantes na Rede Municipal de Ensino, o terceiro capítulo do documento vai tratar sobre a diversidade cultural encontrada nas escolas de São Paulo, assim, nos mostrando

práticas pedagógicas exitosas que ocorreram e podem ocorrer no município com o intuito de valorizar e acolher a diversidade.

O documento propõe uma quebra com as relações de dominação que aparecem quando o tema é a migração, seja essa dominação de qualquer segmento - religioso, de gênero, racial, étnico, econômico ou qualquer outro segmento que possa gerar relações de dominação. Dessa forma, se a escola adota uma postura pouco atenta às questões de dominação que ocorrem e podem ocorrer, ela permite a manutenção de violências estruturais, e pensar práticas pedagógicas de acolhimento pode quebrar a barreira de opressão (SÃO PAULO, 2021).

Nesse sentido, quando pensamos na população migrante, a xenofobia é uma prática de opressão e dominação que é muito presente, e se mostra de diferentes formas, na exclusão, falta de empatia, hostilidade, situações de agressões que podem ocorrer dentro da escola e deixar traumas em alunos migrantes ou filhos de migrantes (SÃO PAULO, 2021). Por isso se faz urgente pensar e discutir a educação para migrantes, porque por meio de boas práticas e políticas públicas que casos de discriminação e xenofobia podem ser diminuídos ou que a vítima saiba tomar as providências cabíveis.

Propõe que as práticas andem lado a lado com a Política Municipal para a População Imigrante e que sejam priorizadas as ações educativas que tenham como base o combate a xenofobia e outras formas de discriminação, principalmente em unidades escolares que tenham grande número de matriculados migrantes.

Assim, propõe que as tarefas escolares homogêneas e padronizadas deem espaço para práticas educacionais mais humanizadas e que pensem a diversidade dos alunos ali presentes. Outro meio que pode ser usado para a criação de boas práticas, é utilizar o Projeto Político Pedagógicos - PPP das escolas para inserir o tema das migrações, por meio dele traçar estratégias para que esse tema seja tratado ao longo do ano, de forma responsável e a fim de trazer o tema como prioridade e responsabilidade das escolas a partir da própria realidade

Colocar o tema enquanto prioridade em Projetos Especiais de Ação - PEAs e usar dos espaços de reuniões pedagógicas e convívio dos educadores para estimular a pesquisa e debate sobre a valorização dos migrantes, da cultura migrante (SÃO PAULO, 2021).

Além disso, em São Paulo (2021), é trazido que a representação é importante para os alunos migrantes, assim, a presença de funcionários migrantes na unidade

escolar pode enriquecer o ambiente, para que o estudante se reconheça em alguém que ocupe posição outra na instituição de ensino - seja como professora, coordenadora, assistente, auxiliar - e dessa forma, favorecer o reconhecimento do aluno enquanto pertencente também daquele espaço. Já para os familiares, essa representação pode ser importante para a confiança na escola, bem como se sentirem confortáveis para adentrar ao espaço escolar.

Outro ponto importante é a formação continuada das professoras e professores, a partir do momento em que eles acessam conceitos sobre a migração e educação para migrantes, podem refletir e repensar sua prática pedagógica, seus planos de ensino (SÃO PAULO, 2021).

Nesse processo, a representatividade e o reconhecimento da diversidade cultural é ponto importante para a escola e seus atores, nesse sentido apresentar práticas e narrativas que repensem situações de preconceito, xenofobia e discriminação pode ser uma boa estratégia para acolher a diversidade presente nas escolas.

6.2.4 Capítulo quarto: Um galo sozinho não tece uma manhã: Rede de Apoio e Parcerias

O documento cita algumas vezes que a escola não está sozinha nesse processo, mas que pode usufruir de parcerias e de redes de apoio para pensar a educação para migrantes.

Dessa forma, esse capítulo tem como objetivo sistematizar quais são os órgãos e serviços públicos da cidade que podem auxiliar nesta caminhada. O documento divide essas parcerias em dois grandes grupos, sendo eles: (i) as organizações e serviços públicos que tem como tema central a migração e associações que tem protagonismo pautado por migrantes internacionais, (ii) organizações que têm localidade nos territórios e que vão atuar em diferentes áreas e temáticas, mas que de algumas formas podem auxiliar no processo (SÃO PAULO, 2021).

Nesse sentido, os autores das diretrizes consideram que as demandas sobre migração na cidade ocorrem de diferentes contextos sociais, de diferentes complexidades e nesse sentido a resposta para essas demandas exigem diferentes tipos de ações integradas. Para que isso ocorra é necessário articular diferentes

secretarias municipais, serviços, para que as soluções sejam compartilhadas e pensadas conjuntamente.

Abordaremos agora possíveis redes de apoio que a escola e as professoras e professores podem utilizar para auxiliar no processo que tem como tema direito à migração e vai além das políticas públicas já existentes no município.

A cidade de São Paulo conta com o Projeto Canicas, que tem como objetivo prevenir e erradicar o trabalho infantil de crianças migrantes na indústria têxtil e atua diretamente nas escolas da Zona Norte de São Paulo (SÃO PAULO, 2021). Vale ressaltar que como citado anteriormente nesse trabalho, principalmente os migrantes bolivianos vêm ao Brasil e acabam fazendo atividades laborais nesse tipo de indústria, nesse sentido esse projeto é importante para as crianças de nacionalidade boliviana.

Outro órgão importante é o Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes - CRAI Oriana Jara, que tem localidade na região central e faz o atendimento especializado para migrantes internacionais, para questões relativas a orientações de regularização documental, garantia do acesso aos direitos sociais e demais serviços públicos (SÃO PAULO, 2021). Realizamos uma tabela com todos os serviços que o CRAI desenvolve, para melhor entendimento.

Quadro 2 - Serviços oferecidos pelo CRAI - Oriana Jara.

Serviços gerais de documentação	Serviços relacionados diretamente a Educação	Outros tipos de serviço
Regularização Migratória e Documental.	Orientações sobre: acesso à educação, cursos de língua portuguesa, acesso a cursos de qualificação profissional, empreendedorismo.	Atendimento psicológico especializado para migrantes.
Orientação e apoio para acesso à serviços públicos, sociais e vagas de acolhimentos em órgãos responsáveis.	Formação de servidores e profissionais para questões relativas à migração.	Encaminhamento de denúncias relacionadas à violação dos direitos humanos.

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora a partir das informações do Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes – CRAI (SÃO PAULO, 2021).

A partir do fato de que muitas famílias de imigrantes matriculam suas filhas e filhos nas escolas, mas não acessam outros serviços públicos, há necessidade de a

escola conhecer essas famílias e alunos, suas trajetórias, situações de migração, dificuldades (SÃO PAULO, 2021).

A partir do supracitado, o documento traz alguns exemplos de atividades desenvolvidas para auxiliar nesse caminho. Duas das instituições de ensino citadas incluíram no seu PPP a obrigatoriedade de constituir parcerias com a comunidade regional da escola e atividades que valorizem a cultura local (SÃO PAULO, 2021).

Outro exemplo são os mutirões de atendimento social, um deles foi realizado em 2018 e tinha como objetivo atender principalmente os migrantes internacionais haitianos e realizado por diferentes órgãos regionais²⁹ (SÃO PAULO, 2021).

Ações de prevenção de acidentes com crianças migrantes em oficinas de costura, realizadas na comunidade pelo Centro de Apoio e Pastoral do Migrante - CAMI, ações essas que visavam refletir sobre saúde, moradia, ambiente de trabalho e segurança do trabalho, bem como o recorte de gênero e violência de gênero (SÃO PAULO, 2021).

A iniciativa da Repórter Brasil, a partir do programa intitulado “Programa Escravo, nem pensar!”, que atuou em todas as ações citadas anteriormente e realiza projetos gratuitos de formação continuada para educadores da rede municipal, com temas geral migração para direitos humanos e trabalho (SÃO PAULO, 2021).

A partir do recorte de migração boliviana, uma associação que queremos destacar é a Associação Gastronômica Cultural Folklorica Boliviana Padre Bento - Feira Kantuta, que realiza atividades culturais, folclóricas e religiosas com o recorte da cultura boliviana e ocorre aos domingos na Praça Kantuta, além disso realiza diversas palestras e campanhas sobre migração e saúde (SÃO PAULO, 2021).

Já os outros serviços que podem ser utilizados a partir da demanda das escolas serão apresentados no quadro a seguir:

²⁹ Intermediado pela Repórter Brasil, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) Perus, Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) Perus e CRAI Oriana Jara - Centro de Referência e Atendimento para Imigrantes.

Quadro 3 - Serviços Públicos que fazem interface com a temática de migração.

SERVIÇO PÚBLICO	ATUAÇÃO
Centro de Referência de Promoção da Igualdade Racial.	Auxilia no atendimento e orientação em casos de discriminação, e realiza oficinas, debates e ações culturais que promovem a igualdade racial.
Centro de Integração da Cidadania do Imigrante.	Oferece serviços e cursos voltados para o atendimento de pessoas imigrantes.
Museu da Imigração.	Oferece exposições culturais com temática de imigração.

Fonte: Realizada pela autora a partir do documento Currículo da Cidade: Povos Migrantes (SÃO PAULO, 2021).

Um outro possível instrumento a ser utilizado pelos atores escolares, o Guia de Acesso a Direitos para Migrantes e Servidores Públicos³⁰. Esse guia é um documento orientador importante para o migrante já que traz informações de diferentes temáticas.

Além disso é importante salientar que o documento nos traz diversas práticas que podem ser feitas em atividades escolares e de sala de aula, nas diferentes disciplinas e categorizadas a partir dos seguimentos: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

As práticas supracitadas estão ligadas a datas comemorativas, questões identitárias no sentido de trazer personagens e contos sobre imigrantes, promover eventos que falem sobre a culinária e músicas de diferentes países, entre outros eventos que coloquem a cultura de diferentes lugares como destaque e não menos importante do que temos no Brasil.

6.2.5 Considerações Finais: “Até Amanhã!”

O último capítulo do documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes* coloca sua criação enquanto uma conquista do município, pois ele pode ser usado de apoio para que o acolhimento e a permanência de pessoas migrantes nas unidades escolares aconteçam. O documento faz o fechamento reflexivo de todos os capítulos

³⁰

Disponível em https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/imigrantes_e_trabalho_decente/publicacoes/index.php?p=156226. Acesso em 25 jan 2022.

abordados, o histórico de luta e debate sobre o direito à educação e sobre o dever das educadoras e educadores nesse processo.

O documento, é completo e muito explicativo, gera reflexões importantes sobre a migração, a educação, a partir de testemunhos, sugestões de atividades e práticas que podem ser utilizadas não só pelas escolas do município, mas de outras cidades e Estados.

Assim, a implementação da Lei Municipal n 16.478/2016 representa um avanço significativo na política municipal imigrante na cidade, principalmente para os povos imigrantes bolivianos, que é a nacionalidade com maior número de habitantes na cidade. Porém a implementação da lei de forma efetiva, pode enfrentar diversos desafios como falta de recurso e resistência política, assim a existência da lei não garante que todas as diretrizes serão efetivamente colocadas em prática.

Por mais que tais políticas e diretrizes sejam ganhos importantes, é essencial a garantia de que essas informações sejam acessíveis para os imigrantes bolivianos, e os demais imigrantes da cidade. Dessa forma, enfrentamos também nessas documentações uma barreira linguística e cultural, pois se essas documentações existem, mas não chegam a quem devem chegar. Corroboram, assim, com a colonialidade do poder, onde um grupo é sempre marginalizado, e as estruturas sociais e políticas que mantem viva a desigualdade continua operando.

O currículo da cidade para os povos imigrantes é um documento muito importante, não só para os professores, educadores e demais agentes escolares, mas para toda a população. A partir dele, vemos a preocupação em valorizar a cultura dos imigrantes e a representatividade para promover um ambiente acolhedor nas escolas, que permite com que sejam pensadas práticas pedagógicas que valorizem a diversidade cultural existente na cidade, e a representação dos estudantes imigrantes ou filhos de imigrantes, com intuito de gerar também uma educação intercultural e um ambiente mais respeitoso.

Para que isso seja efetivo, e que ocorra uma educação intercultural crítica, é preciso incorporar as questões relativas aos documentos nos currículos nacionais e nas diretrizes pedagógicas nacionais, com o intuito de alcançarmos a pedagogia intercultural.

Além disso, o documento mostra diversas parcerias e redes de apoio fundamentais para os imigrantes bolivianos, o que cria uma rede fundamental para a

promoção dos seus direitos, como o conhecimento de diferentes órgãos e serviços públicos, o suporte necessário para tais acessos, regularização migratória,

Neste capítulo, descrevemos as orientações curriculares e pedagógicas municipais destinadas aos povos imigrantes, no âmbito da cidade de São Paulo. No próximo capítulo apresentaremos aspectos teóricos que guiaram o nosso olhar para os dados da pesquisa.

7 ANÁLISES E INTERPRETAÇÕES

Neste capítulo, realizaremos algumas possíveis interpretações dos documentos normativos e diretrizes curriculares da educação para povos imigrantes Federais e as exclusivas do município de São Paulo, com foco nos povos bolivianos, a partir do referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Conforme citado anteriormente no texto, a Constituição de 1988 estabelece igualdade e o direito à liberdade e à segurança para todos os brasileiros e para todos os estrangeiros que residam no Brasil. Além disso, o documento vai reconhecer que a educação é um direito social, e deve ser garantido a todas as pessoas viventes no país, incluindo os imigrantes, que deveriam acessar igualmente à educação, sem qualquer forma de discriminação, segundo a lei.

Outro ponto importante sobre a Constituição é o de que ela não cita nada relacionado a imigrantes, seja sobre trabalho, educação, direitos, tudo que pontuamos está nas entrelinhas. A partir disso, podemos ver claramente a colonialidade instaurada na nossa Constituição que foi criada logo após a um longo período de restrição, pois a colonização não foi apenas uma conquista de território, mas sim encrustou formas de pensar, categorizar e classificar.

À luz do exposto, refletimos sobre a importância de uma abordagem decolonial na educação para povos imigrantes, já que a educação de qualidade deveria ser garantida a todos. A Constituição estabelece um marco legal que garante a educação enquanto direito social e a inclusão às diversidades culturais – a partir das entrelinhas, entendemos que nos outros documentos que analisaremos ao longo do texto, teremos estratégias e legislações que vão fazer com que esses direitos e deveres sejam garantidos.

É esperado, que nas nos documentos apareçam questões referentes a particularidades linguísticas, culturais e sociais aos imigrantes. Mas antes de olharmos para a questão da educação mais profundamente, caracterizamos a Lei de Imigração Brasileira, com o intuito de conhecer e reconhecer se havia, alguma citação voltada para educação, mesmo que brevemente.

Nesse sentido, a Lei de Migração Brasileira substitui o antigo Estatuto do Estrangeiro, que tinha uma abordagem mais restritiva e com reflexos grandiosos de colonialidade. A lei mais recente tem como princípios e diretrizes que priorizam os direitos humanos, a integração social e a promoção da diversidade. Na presente lei,

os imigrantes são vistos como sujeitos de direitos, garantindo a eles direitos previstos em lei sem exigência de provas documentais descabíveis que podem dificultar o exercício desses direitos, a lei tem princípios que podem auxiliar a evitar práticas de discriminação, xenofobia e racismo com imigrantes, mas somente tal política não é suficiente para que isso aconteça.

Outra diretriz relevante sobre a lei, é a não criminalização da migração. Isso quer dizer que o ato de migrar não é considerado como um crime, e sim como um fenômeno global e que necessita de políticas adequadas para sua regulamentação.

No que diz respeito a educação, a Lei de Migração garante o direito à educação pública, sem qualquer discriminação com base na nacionalidade e na condição migratória, sendo esses imigrantes documentados ou não.

Essa abordagem visa evitar a estigmatização e a perseguição dos migrantes como ocorria no Estatuto do Estrangeiro, reconhecendo que muitas vezes os imigrantes buscam melhores condições de vida e oportunidades de trabalho, porém somente a lei não garante que esses direitos sejam efetivos, pois ela não dá subsídios para que isso ocorra.

A política migratória brasileira, estabelece alguns princípios diretrizes que são importante aliados ao combate as discriminações, mas essa inclusão está ligada ao que Walsh intitula como interculturalidade funcional. Tal perspectiva de interculturalidade tem sua base no reconhecimento das diversidades e diferenças culturais, com o objetivo de integrá-las em uma estrutura social já estabelecida a partir de uma abordagem neoliberal. Assim, essa vertente busca reconhecer e incluir as diversidades, porém sem promover mudanças significativas no que já está estabelecido em nossa sociedade (WALSH, 2012).

Entretanto, pouco espaço da lei é destinado a educação, apenas sendo mencionado que é um direito, vedando a discriminação, porém nada é discutido sobre como promover de forma real uma educação de qualidade para imigrantes de diferentes nacionalidades, essa é uma lacuna que poderia ser abordada e discutida com mais profundidade, no que diz respeito às necessidades específicas em relação ao acesso da educação, bem como a integração eficaz no sistema educacional brasileiro.

Em relação à Nacional de Proteção ao Trabalhador Migrante no Brasil, a relação entre a soberania estatal e os direitos humanos deve ser cuidadosamente

analisada, por mais que a admissão de imigrantes seja reconhecida como um ato soberano do estado, é importante que seja garantido que os procedimentos para que isso ocorra não sejam discriminatórios; e, além disso, que os direitos fundamentais sejam realmente assegurados a essa população, assim como consta na Constituição.

Assim, a implementação efetiva de tal política pode e deve ser questionada, principalmente porque as políticas restritivas prevalecem, muitas vezes o acesso à Justiça, à Saúde, à Educação e outros direitos enfrentam barreiras não só linguísticas, mas também culturais e administrativas, o que dificulta que os imigrantes desfrutem plenamente dos direitos estabelecidos por lei.

A política é considerar que a imigração não documentada/irregular como uma infração administrativa, evitando assim a criminalização dos imigrantes indocumentados, porém é importante oferecer assistência adequada aos que se encontram nessa situação, outro ponto de garantia dos seus direitos fundamentais, que poderia evitar diversas formas de abuso e exploração laboral.

Um ponto crítico do documento, é que embora ele destaque que os trabalhadores nacionais e imigrantes tenham os mesmos direitos, eles só são garantidos se o/a imigrante em questão estiver em situação documental regular, essa situação pode perpetuar desigualdades e vulnerabilidade, considerando que muitas vezes os imigrantes enfrentam diversas dificuldades para regularizar essa situação. Assim, é urgente assegurar proteção a todos os trabalhadores e trabalhadoras, independentemente de sua origem, é imprescindível garantir condições laborais justas e dignas.

O documento é o reconhecimento da inclusão de proteção às mulheres imigrantes contra a violência e situações de exploração, porém é importante que essa colocação permeie toda a política. A inclusão de temas relacionados a gênero e imigração nas capacitações de agentes públicos é muito positivo, mas deve haver ainda abordagens específicas para que os direitos das mulheres imigrantes bolivianas sejam garantidos, especialmente nas dimensões políticas, econômicas, culturais e sociais.

De forma geral, embora a Política Nacional de Imigração e Proteção ao Trabalhador Migrante no Brasil tenha diversos aspectos positivos, como evitar a criminalização da migração indocumentada e considerar – mesmo que muito pouco, as perspectivas de gênero, é essencial que avancemos para práticas mais efetivas de proteção e direitos relacionados a população imigrante. Neste sentido, garantir o

acesso real a justiça, educação e saúde, para todos os imigrantes independentes de sua situação documental, bem como adotar abordagens mais igualitárias em relação aos direitos dos trabalhadores imigrantes.

Nesse sentido, é importante ressaltar que nos debruçamos nesta política, pois muitos bolivianos e bolivianas que vivem na cidade de São Paulo, buscam uma vida melhor e ao chegar aqui trabalham em subempregos e situações análogas à escravidão, e são nesses espaços que as crianças bolivianas ou filhos de bolivianos também vivem, andam, residem, por isso é extremamente importante entender quais são as garantias de direitos ou a falta deles relacionadas a população imigrante.

Voltando para o âmbito da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu terceiro artigo estabelece princípios fundamentais para a educação, como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, o direito à educação ao longo da vida, e esses direitos são aplicáveis também aos imigrantes no país. No entanto, é necessário garantir que tais princípios sejam realmente e efetivamente implementados, principalmente quando pensamos a universalidades da educação para os imigrantes, com o intuito de eliminar barreiras que dificultam o acesso, como as questões relacionadas ao idioma e a adaptação a um novo contexto educacional, que no caso das bolivianas e bolivianos, como foi apresentado anteriormente nesta dissertação, é muito diferente do contexto brasileiro.

Outro ponto que é mencionado na LDB como um princípio da educação brasileira é a diversidade étnico-racial, o que poderia abrir caminho para uma educação intercultural ou com pilares voltados a interculturalidade, com a valorização de diferentes culturas presentes no país, incluindo assim as questões relacionadas aos povos imigrantes.

A LDB prevê a oferta de uma educação bilíngue voltada para os povos indígenas brasileiros, o que é de extrema importância, no entanto nada é apontado para os imigrantes, deixando uma lacuna importante a ser preenchida. A educação para os povos imigrantes apresenta desafios e demandas que são muito particulares, inclusive de acordo com a nacionalidade de imigração, e essas particularidades precisam ser reconhecidas e atendidas para que realmente haja educação de qualidade para todos no Brasil.

Além do mais, valorizar a história e cultura dos imigrantes residentes no Brasil é de extrema importância, e essa valorização pode ser um pilar muito importante de quebra de preconceitos e discriminações existentes.

Embora a LDB seja um marco importante para a educação brasileira e contenha princípios e pilares que podem fundamentar uma educação mais sensível às diversidades, é extremamente fundamental que esses princípios sejam concretizados por intermédio de políticas educacionais específicas aos imigrantes, e só assim teremos o que Walsh chama de interculturalidade crítica.

Nessa abordagem, não partimos apenas da diversidade ou diferença em si, nem nós apoiamos na mera tolerância ou na inclusão cultural tingida pelo neoliberalismo. Pelo contrário, nossa reflexão se origina a partir do problema estrutural, colonial e racial, e sua relação intrínseca com o capitalismo. Nesse sentido, a interculturalidade crítica se apresenta como um processo e um projeto que questiona a lógica instrumental do capitalismo, almejando transformações profundas nos fundamentos e nas bases do poder (WALSH, 2012).

Entrando um pouco mais afundo nas questões educacionais, caracterizamos ainda as Diretrizes Curriculares e Nacionais da Educação Básica, que tem como propósito orientar a educação para todos os grupos e povos existentes no Brasil, no entanto, é notável a omissão dos povos imigrantes nesse documento tão importante para a educação.

Aqui podemos ver claramente as influências da colonialidade do poder e do saber, neste sentido a colovianilidade do poder se manifesta através da classificação social, que estabelece uma divisão entre um grupo dominante e outro marginalizado, conferindo ao primeiros privilégios de acesso a recursos e oportunidades, enquanto o segundo é excluído desse acesso em todas as esferas da vida, incluindo a econômica, política e cultural (QUIJANO, 2020).

Por sua vez, a colonialidade do saber está relacionada a todo conhecimento considerado como único, marginalizando outras formas de conhecimento e ciência que surgiram e foram pautadas no período colonial, mas que persistem até os dias atuais (QUIJANO, 2010).

A dinâmica pautada acima perpetua as desigualdades e dominações, reforçando estruturas que moldaram a realidade social e reprimindo perspectivas diversas que poderiam contribuir para uma compreensão mais ampla e justa do mundo.

Já a invisibilidade da questão imigrante no documento, reflete a falta de políticas e de práticas específicas para que sejam atendidas as necessidades e particularidades dos povos imigrantes no Brasil.

Essa lacuna nas DCNEB é um sintoma claro do eurocentrismo e da colonialidade que estão presentes no currículo. Nesse sentido a perspectiva histórica, cultural e epistemológica de privilégio do documento, não incorpora uma virgula sequer sobre os povos imigrantes, e isso perpetua relações de poder e desiguais, corroborando com a marginalização de grupos em detrimento da valorização de outros grupos.

Nesse sentido, o documento valoriza apenas a cultura dominante, e isso compromete uma educação mais inclusiva e intercultural, não valoriza as diversas culturas presentes no país, e negligenciam as diversidades.

Além disso, a falta de menção aos povos imigrantes nas DCNEB sugere que a formação de professores pode não contemplar de forma adequada a preparação para lidar com as diversidades culturais e linguísticas encontradas nos cotidianos escolares, comprometendo assim a qualidade da educação oferecida aos imigrantes, mesmo que seja pautado na Constituição brasileira que a educação de qualidade é um direito de todos.

Apesar da LDB já mencionar a consideração da diversidade étnico-racial como um princípio da educação brasileira, novamente nas DCNEB essa abordagem geral não é estendida de forma explícita aos povos imigrantes. A omissão pode contribuir para a reprodução de estereótipos, discriminações e preconceitos enfrentados pela população imigrante, tornando ainda mais urgente a necessidade de desenvolver políticas educacionais que levem em consideração a população imigrante no Brasil.

Diante do que foi exposto até aqui, analisamos as políticas e diretrizes federais pertinentes a esse trabalho, com isso nos debruçaremos agora nas análises de políticas e diretrizes relacionadas aos municípios de São Paulo.

Assim, a primeira política municipal que analisaremos é a Política Municipal para a População Imigrante de São Paulo, estabelecida pela Lei Municipal n. 16.478/2016. No município de São Paulo com sua alta taxa de população imigrante é salutar que o documento reconheça a diversidade dos imigrantes e não apenas aqueles em situação migratória regularizada, mas também os apátridas e os refugiados.

A inclusão pautada acima é importante para a garantia da proteção dos direitos assegurados a todos os residentes da cidade, porém é necessário garantir que as questões relacionadas a política sejam traduzidas em ações concretas para o atendimento real das necessidades dos povos imigrantes, no que fiz respeito a acesso

à educação, saúde, trabalho e outros serviços essenciais pautados na política em questão.

Nesse sentido, a ênfase na garantia de acesso à rede de ensino público do município é um passo importante na busca dos direitos aos povos imigrantes, mas apenas assegurar esse acesso que já é garantido via Constituição não é suficiente.

É extremamente necessário assegurar estratégias para que os alunos e alunas imigrantes consigam lidar com os desafios encontrados em um novo ambiente escolar e cultural, como a adaptação, a superação das barreiras linguísticas e a valorização das culturas e identidades dos imigrantes no ambiente escolar.

Ao combater a xenofobia e o racismo, a política sinaliza a intenção de criar um ambiente mais acolhedor e respeitoso para os imigrantes, porém a colonialidade do saber continua presente, pois apenas um dos saberes é visto enquanto correto, enquanto os saberes relacionados a população imigrante são colocados a margem.

Nesse sentido, de acordo com Quijano, ao abordarmos a colonialidade do saber, percebemos que ela se reflete nos processos de produção do conhecimento, não apenas em nível internacional entre países e continentes, mas também em âmbito local. A colonialidade do saber está intrinsecamente vinculada a todo conhecimento que é considerado único, ao mesmo tempo em que marginaliza outras formas de conhecimento e ciência que surgiram e foram moldadas no período colonial, permanecendo presentes até os dias atuais (QUIJANO, 2010). Essa dinâmica se manifesta em diferentes contextos, perpetuando desigualdades e relações de poder que atravessam a história e limitam a compreensão plural do mundo.

Por isso, é necessário desenvolver ações concretas, que vão além das declarações, para enfrentar as estruturas e as raízes que fazem com que esses problemas, discursos, discriminações e estereótipos aconteçam... A fim de chegarmos na interculturalidade crítica e na decolonialidade.

A interculturalidade, nessa abordagem, propõe uma junção de diferentes seres, saberes, modos e lógicas de vida em um projeto diverso, múltiplo e multiplicador, enquanto a decolonialidade busca acabar com as estruturas coloniais. Nesse sentido, os dois projetos se complementam, apontando para a possibilidade não apenas de coexistência, mas de convivência em uma nova ordem e lógica fundamentada na complementaridade das diferentes realidades sociais (WALSH, 2012).

A valorização cultural que é proposta pela política, por meio do incentivo de produções artísticas interculturais e da representação cultural da população imigrante

pode ser uma iniciativa positiva. Nessa Lei de Migração garante o direito a educação pública, sem qualquer discriminação com base na nacionalidade e na condição migratória, sendo esses imigrantes documentados ou não.

e sentido, é importante que essa valorização não seja superficial e/ou folclorizada, mas que promova o reconhecimento das contribuições culturais de forma genuína, respeitosa, com o intuito de combater também o preconceito enfrentado por essa população, e não entendemos a valorização do outro como a interculturalidade funcional.

Uma crítica importante é que a política não parece abordar, de forma suficiente, a formação de professoras e professores para lidar com as diversidades culturais e também linguísticas dos imigrantes, e isso seria essencial para a criação de um ambiente intercultural nas escolas.

Nesse sentido, o documento *Currículo da Cidade: Povos Migrantes*, que foi desenvolvido em 2020 e publicado no ano de 2021, e tem um conjunto de diretrizes pedagógicas voltadas para a educação de povos imigrantes na Rede Municipal de Ensino.

O documento visa abordar o acolhimento e valorização de pessoas migrantes internacionais na rede de ensino, e alinhado à Política Municipal para a População Migrante, visa garantir os direitos desses povos. Além de oferecer uma reflexão geral sobre a migração e apresenta alguns conceitos que contextualizam o processo migratório, traz conceitos importantes como migração, imigração, deslocamentos forçados, situação de refúgio.

Nesse sentido, o documento propõe o uso de uma terminologia mais correta e humanizada de alguns conceitos de imigração. De forma geral, essa apresentação de termos é muito importante, principalmente para o conhecimento de terminologias básicas sobre a temática de imigração, tanto para a população de forma geral, quanto para as professoras e professores que lecionam no município que atende muitos alunos imigrantes.

O documento traz estratégias e atividades de acolhimento para os imigrantes nas escolas do município, apresenta o perfil migratório da cidade, evidenciando uma presença significativa de alunas e alunos bolivianos no município.

Além disso, são discutidas ações acolhedoras que podem ser feitas nas escolas, como a tradução de placas para diferentes línguas, a valorização do uso da língua materna dos estudantes imigrantes, e a escola é vista como um espaço

importante de apoio para que os povos imigrantes acessem os serviços públicos disponíveis e receba orientações importantes sobre a regularização migratória, por exemplo.

Em geral, o documento é uma iniciativa muito importante para compreender as diferentes realidades que cada perfil migratório apresenta, além disso, o documento traz reflexões importantes para a os diversos agentes educacionais. É um documento importante para o reconhecimento e visibilidade da população imigrantes, que busca promover a inclusão e o acolhimento por meio da valorização das diversas culturais presentes nas escolas municipais de São Paulo.

Em suma, o *Currículo da Cidade: Povos Migrantes* é um passo importante para a valorização da diversidade cultural e o enfrentamento das desigualdades presentes no sistema educacional. No entanto, é preciso avançar além de ações pontuais e retóricas bem-intencionadas, buscando uma abordagem mais profunda e sistêmica, que reconheça e que combata as estruturas de poder e privilégio presentes nas práticas educacionais e trabalhe pela construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, equitativa e emancipatória.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação partiu de como as orientações curriculares estão voltadas aos povos migrantes no Brasil e no município de São Paulo, em especial os povos bolivianos. Para isso realizamos a caracterização e a interpretação das normativas, políticas e orientações curriculares que poderiam dizer um pouco sobre a educação de imigrantes.

Realizamos, de acordo com os objetivos específicos, uma revisão sistemática de literatura, que nos apontou o que tínhamos de produções no Brasil sobre a temática, e quais as lacunas que existiam para pensarmos esse trabalho. Depois disso, caracterizamos os seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil; Lei de Migração Brasileira; Política Nacional de Imigração e Proteção ao/a Trabalhador/a Migrante; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica; Política Municipal para a População Imigrante; a Lei Municipal n. 16.478/2016 e Currículo da Cidade: Povos Migrantes, fazendo assim uma análise documental. E por fim, realizamos a análise crítica dos documentos a partir do referencial teórico decolonial, em especial as discussões do grupo Modernidade/Colonialidade.

Poucas informações específicas sobre a educação de povos imigrantes no Brasil foram encontradas nas documentações analisadas, a luz do referencial teórico, podemos entender que esse processo de apagamento faz parte das lacunas deixadas pela colonialidade.

A partir disso, este trabalho é uma forma destacar a necessidade de maior aprofundamento, não só nos estudos sobre a educação dos povos imigrantes no Brasil, por conta do pouco que foi encontrado na RSL, mas também destacar uma necessidade urgente de criação de políticas públicas que façam que a educação brasileira seja realmente acessível aos povos imigrantes.

Um ponto importante de desafio e lacuna deixada por essa pesquisa é a necessidade da discussão sobre a formação de professores e a educação para imigrantes. É urgente pensarmos uma formação pedagógica que tenha como pilar a diferença e que englobe e evidencie a diversidade cultural e linguística dos imigrantes e filhos de imigrantes em nossas escolas. Assim, garantindo um ambiente acolhedor, que promova o respeito e valorize a diversidade cultural existente não só na cidade de São Paulo, mas no Brasil.

Nesse sentido, entendemos que a questão da educação para os povos imigrantes, principalmente com o enfoque nos bolivianos, seria trabalhada de forma mais profunda se houvessem sujeitos escolares participando de investigações como essa, pois assim, entenderíamos na prática como as políticas e diretrizes têm funcionado dentro das escolas do município.

O processo de construção deste trabalho foi desafiador, pois o pensamento decolonial é uma ação diária, não está só presente nesse texto, mas aparece em todos os pilares da vida, na forma de ser e estar no mundo, na forma de enxergar as relações cotidianas, e romper com as marcas deixadas pelo colonialismo do ser no cotidiano é uma tarefa árdua.

Por isso, para enfrentar as desigualdades e discriminações presentes em nossa sociedade e na educação brasileira, se faz necessário combater a colonialidade que ainda permeia as nossas políticas e práticas educacionais, todos os dias.

REFERÊNCIAS

BALLESTRIN, L. M. A. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, DF, v. 11, n. 11, p. 89-117, 2013.

BALLESTRIN, L. M. A. Modernidade/Colonialidade sem "Imperialidade"? O Elo Perdido do Giro Decolonial. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 60, n. 2, p. 505-540, 2017.

BOLÍVIA, ESTADO PLURINACIONAL. **Constitución Política del Estado**. 2009.

BOLÍVIA. **Ley de la Educación “Avelino Siñani – Elizardo Pérez”**. 2010. Acesso em https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_bolivia_0258.pdf. Ascendido em: 29 sept 2023.

BRAGA, A. C. A. **Imigrantes latino-americanos na escola municipal de são paulo: sin pertenencias, sino equipaje - formação docente, o currículo e cultura escolar como fontes de acolhimento**. Tese (Doutorado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: Secretaria de Educação Básica, 2013.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Conselho Nacional de Imigração. **Política Nacional de Imigração e Proteção ao(a) Trabalhador(a) Migrante**. Brasília, DF, 18 ago. 2010.

BRASIL. **Análise e Recomendações para atualização da Política Nacional de Imigração e Proteção ao(a) Trabalhador(a) Migrante**. Brasília, DF: Ministério do Trabalho, 2017. Disponível em https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---ilo-brasilvia/documents/publication/wcms_565522.pdf. Acesso em 29 set 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Decreto n. 9.199**, de 20 de novembro de 2017. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei n. 13.445**, de 24 de maio de 2017. Brasília: Senado Federal, 2017.

BRASIL. **Lei n. 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: Senado Federal, 1996.

CANDAU, V. M (org.). **Interculturalizar, decolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

DULCI, T. M. S.; MALHEIROS, M. R. Um giro decolonial à metodologia científica: apontamentos epistemológicos para metodologias desde e para a América Latina. **Espirales**, edição especial, p. 174-193, 2021.

FRAGA, V. Territorialidade e identidade dos imigrantes bolivianos em São Paulo. **Cordis: Revista Eletrônica de História Social da Cidade**, [s. l.], n. 2, p. 1-4, 2009.

GONÇALVES, H. J. L.; URQUIZA, A. H. A. Currículos Intra/Intercultural Na Bolívia: a Matemática e a perspectiva pós-colonial. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 24, n. 3, p. 41-58, 2017.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Campinas: Alínea, 2001.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, [s. l.], v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

MASELLA, A. I. **Diferença cultural, políticas e representações sobre inclusão escolar de imigrantes bolivianos no Município de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MENDONÇA, A. A.; BRASIL, D. R. A Nova Lei de Migração Brasileira e sua Regulamentação da Concessão de Vistos aos Migrantes. **Seqüência**, Florianópolis, n. 84, p. 64-88, 2020.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 94, 2017.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia epistémica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MIGNOLO, W. D. **Historias locales/diseños globales**. Madrid: Akal, 2013.

MIGNOLO, W. D. **The darker side of the renaissance**: literacy, territoriality, and colonization. Michigan: The University of Michigan Press, 1995.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: Processo Reconstrutivo de Múltiplas Faces. **Ciência & Educação**, [s. l.], v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MUNSBERG, J. A. S.; FUCHS, H. L.; DA SILVA, G. F. O currículo decolonial: da reflexão à prática intercultural. **Religare**, [s. l.], v. 16, n. 2, p. p.593-614, 2019.

NUNES, P.; GIRALDI, P.; CASSIANI, S. Decolonialidade na educação em ciências: o conceito de bem viver como uma pedagogia decolonial. **Revista Interdisciplinar Sulear**, [s. l.], p. 199-219, 2021.

OLIVEIRA, L. M. **Imigrantes, xenofobia e racismo**: uma análise de conflitos em escolas municipais de São Paulo. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad y modernidad/racionalidad. **Perú Indígena**, Lima, n. 13, v. 29, p. 11-20, 1992.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010. P. 73-118.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A Colonialidade do Saber: Eurocentrismo e Ciências Sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 107-130.

RIVERA CUSICANQUI, S. **Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores**. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de Revisão Sistemática: um guia para síntese criteriosa da evidência científica. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, 2007.

SANTOS, B. S. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas Globais a uma Ecologia de Saberes. *In*: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (org.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009. p. 21-72.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da cidade: povos migrantes**. São Paulo: SME / COPED, 2021. Disponível em <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/06/Curr%C3%ADculo-da-Cidade-Povos-Migrantes-WEB.pdf>. Acesso em 09 jan 2023.

SILVA, J. F. Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. **Espaço do Currículo**, [s. l.], v. 8, n. 1, jan.-abr. p. 49-64, 2015.

SUYEYASSU, S. P. **Currículo e Interculturalidade: imigrantes no ambiente multicultural em uma escola na cidade de São Paulo**. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

TORRES, M. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. *In*: CASTROGOMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**, Bogotá: Instituto Pensar, 2007.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento, Bogotá**, v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.

WALSH, C. Las geopolíticas de conocimiento y colonialidad del poder: entrevista a Walter Dignolo. **Polis – Revista Latinoamericana**, [s. l.], p. 1-22, 2003.

TERMO DE REPRODUÇÃO XENOGRÁFICA

Autorizo a reprodução xenográfica do presente trabalho de dissertação, na íntegra, para fins de pesquisa.

Ilha Solteira, 09 de outubro de 2023.

Julia Fiacomeli Morcender.

Assinatura do autor