

OS IMIGRANTES INTERNACIONAIS EM MARINGÁ-PR, OS CONTEXTOS E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR

Marta Tokunaga
Universidades Estadual de Maringá
martasm@hotmail.com.br

Leonardo Dirceu Azambuja
Universidades Estadual de Maringá
leonardodirceuazambuja@gmail.com

RESUMO: Este artigo busca compreender o processo para inserção e continuação da aprendizagem do aluno imigrante internacional na rede pública estadual de ensino na cidade de Maringá – PR. Faz isso a partir da análise das políticas públicas para educação voltada a escolarização de imigrantes e das estratégias didático pedagógicas utilizadas por professores de Geografia para lecionar à imigrantes internacionais. Para entendermos como ocorre o processo de matrícula de imigrantes e inserção no ambiente escolar partiremos da análise de documentos oficiais que asseguram o direito à educação aos imigrantes no Brasil e no Paraná. Posteriormente apresentamos a discussão sobre os desafios de lecionar em um ambiente intercultural. Na metodologia adotada para esta investigação privilegiamos os aspectos qualitativos através de questionários, e realizamos a análise dos dados obtidos via metodologia da análise de conteúdo. Ressalta-se que a inclusão de imigrantes internacionais por si só não resulta em garantia de aprendizagem significativa, é fundamental a oferta de formação continuada e melhores condições de trabalhos aos profissionais da educação para que consiga desenvolver junto com este aluno novas possibilidades de aprendizagem que o auxilie no processo de reterritorialização.

Palavras-chave: Imigrantes internacionais. Interculturalidade. aprendizagem escolar. reterritorialização.

THE CONTEXTS AND CHALLENGES OF INTERNACIONAL IMMIGRANTS SCHOOL INCLUSION IN MARINGÁ- PR

ABSTRACT: This article aims to comprehend the insertion and learning continuation process of international immigrant students in the state public education of the city of Maringá – PR (Brazil) based on the analysis of public educational policies aimed at and the didactic strategies used by Geography teachers with international immigrants. To understand how the process of immigrants enrolling and insertion into the school environment occurs, we first analyzed official documents establishing the right to education for immigrants in Brazil and Paraná. Later, we discuss the challenges of teaching in an intercultural environment. While we prioritized qualitative aspects through questionnaires, and analyzed the data obtained via content analysis methodology, our results show that the inclusion of international immigrants alone does not result in a guarantee of significant learning. It is essential to offer continued training and better working conditions to education professionals so that they can develop, together with these students, new learning possibilities that assist in the re-territorialization process.

Keywords: International immigrants. Intercultural. School learning. Re-territorialization.

INTRODUÇÃO

Ao tomar consciência do espaço em que está inserido e dele se apropriar, o homem cria seu território. O espaço produzido é resultado da ação humana sobre a superfície terrestre, as formas que este espaço adquire ao longo do tempo são produtos da tecnologia desenvolvida e empregada pelo homem e das relações sociais e culturais existentes em cada lugar. Nesse movimento socioespacial o ser humano não é estático, ao contrário, se desloca espacialmente desde os tempos mais remotos, por razões distintas, causas ambientais, por guerras ou questões econômicas, sempre buscando se reestabelecer em outro território.

No caso da pesquisa que dá origem a este artigo a referência são os imigrantes internacionais que aportam na cidade de Maringá-PR. Notadamente imigrantes vindos de países latino-americanos e caribenhos tais como Venezuela e o Haiti. E ainda imigrantes de outras nacionalidades tais como japoneses, chineses, entre outros.

Ao par da contextualização desses processos migratórios a pesquisa tem como objetivo compreender o processo para inserção, permanência, e do desenvolvimento da aprendizagem do aluno imigrante internacional na rede pública estadual de ensino. A identificação e análise das políticas públicas que organizam a matrícula deste estudante, bem como das práticas pedagógicas realizadas por professores, aqui os de Geografia para possibilitar a aprendizagem, considerando nesse processo os desafios de um contexto escolar intercultural. A educação

escolar precisa desenvolver o ensino-aprendizagem de conhecimentos que o auxiliem no processo de reterritorialização socioespacial.

Reiteramos que os questionamentos desta pesquisa partiram de uma realidade pessoal vivida tanto na condição de imigrante (caso pessoal imigrante no Japão) quanto profissional, como professora da Educação Básica na rede Estadual de Ensino que presencia a dificuldade em lecionar para imigrantes que muitas vezes não compreende a língua falada em sala de aula e, ou possui dificuldades na adaptação cultural. As inquietações sobre se: a escola estaria plenamente disponível e acessível a população imigrante? Quais políticas públicas são viabilizadas para assegurar o acesso desses sujeitos à rede pública de ensino? Quais estratégias de ensino têm sido utilizadas pelos professores, em especial os de geografia para garantir a aprendizagem ao aluno imigrante? Instigaram e ou nortearam a pesquisa.

Este artigo trará uma breve abordagem dos sujeitos da pesquisa, os imigrantes internacionais, relacionando com os conceitos que permeiam a ciência geográfica, logo após essa abordagem faremos uma análise do direito à educação e os meios de acesso regulamentado pelos governos nas esferas Federal e Estadual. Por fim buscamos compreender os desafios de lecionar em um contexto intercultural com a presença de alunos imigrantes e as diversidades aí manifestadas. O conteúdo desenvolvido contempla parte da pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Maringá, Paraná.

1. OS IMIGRANTES INTERNACIONAIS- SUJEITOS DA PESQUISA

Os imigrantes internacionais objeto de estudo desta pesquisa, no processo de dominação e apropriação de novos territórios são sujeitos dominados que perderam seu abrigo ou a fonte de recursos econômicos, sua identidade cultural, que partem em busca de um novo território onde possam se restabelecer. Para Haesbaert, (2004,p.52) não há homem sem território; todo ser humano é integrante de um complexo sistema de territorialização, que o desenraiza de um dado lugar para o fixar em outro, em outras palavras não existe “homem sem lugar”. Todo migrante é um “ser em um lugar”, esta afirmação revela também a compreensão filosófica ou ontológica da espacialidade na qual, ser-lugar e homem-espaco socialmente construídos, são indissociáveis, portanto, permeados por relações sociais e de poder.

A intensa circulação de mercadorias, ideias e pessoas inerente ao processo de globalização não atingem a todos e a todos os lugares na mesma intensidade. É a partir daí que surge ou se efetiva a condição da desterritorialização como característica marcante da sociedade global. A desterritorialização associada a exclusão socioespacial é uma das razões que leva os indivíduos a migrar.

Desterritorialização, portanto, antes de significar desmaterialização, dissolução das distâncias, deslocalização de firmas ou debilitação dos controles fronteiriços, é um processo de exclusão social, ou melhor, de exclusão socioespacial. [...] Na sociedade contemporânea, com toda sua diversidade, não resta dúvida de que o processo de “exclusão”, ou melhor, de precarização socioespacial, promovido por um sistema econômico altamente concentrador é o principal responsável pela desterritorialização (HAESBAERT, 2006, p. 67, apud CHELOTTI, 2010).

Ao abandonar seu território de nascimento, imerso nos processos de exclusão socioeconômicas, o migrante perde a valorização simbólica em relação ao espaço em que vivia, se vê “desterritorializado”. Santos (2008, p. 328) corrobora esta ideia ao afirmar que: “quando o homem se defronta com um espaço que não ajudou a criar, cuja história desconhece, cuja memória lhe é estranha, esse lugar é a sede de uma vigorosa alienação”. Isso acontece porque esse migrante não consegue visualizar as relações que historicamente foram se estabelecendo em seu cotidiano na construção de sua história, contudo a necessidade de se fixar em um, ou nesse novo território, permanece.

Em uma sociedade globalizada como a atual, a mobilidade é uma característica marcante; mobilidade de informações, capital e pessoas, entretanto, é preciso caracterizar os sujeitos ou os atores que a exercem, neste caso, os migrantes enquanto a parcela que busca integração; para estes a mobilidade é vista muito mais como um meio do que um fim, é uma espécie de intermediação numa vida em busca de certa segurança ou estabilidade. Marandolla Jr. (2008, p.410) diz que, o movimento migratório ocorre quando há alteração da territorialidade, o abandono dos lugares de infância, juventude, onde a identidade foi fundamentada, portanto migrar significa abandonar o território da segurança e lançar-se ao mundo, em lugares de pouca ou nenhuma familiaridade conforme afirma Santos:

No lugar novo, o passado não está; é mister encarar o futuro: perplexidade primeiro, mas, em seguida, necessidade de orientação. Para os migrantes a memória é inútil. Trazem consigo todo um cabedal de lembranças e experiências criadas em função de outro meio, e que de pouco lhes serve para a luta cotidiana. Precisam criar uma terceira via de entendimento da cidade. Suas experiências vividas ficaram para trás e a nova residência obriga a novas experiências. Trata-se de um embate entre o tempo da ação e o tempo da memória. Obrigados a esquecer, seu discurso é menos contaminado pelo passado e pela rotina. Cabe-lhes o privilégio de não utilizar de maneira pragmática o prático-inerte (vindo de outros lugares) de que são portadores (1999, p. 263)

Haesbaert (1998), propôs a noção de rede regional em seu estudo sobre a desterritorialização dos “gaúchos” no Nordeste brasileiro para, em substituição à metáfora “diáspora”, compreender a complexidade geográfica da migração e os vínculos econômicos, culturais e políticos mantidos entre os sulistas ou “gaúchos” com o estado do Rio Grande do Sul. As redes, que são consideradas, muitas vezes, desterritorializadoras, podem, também, como no caso dos contatos e vínculos estabelecidos na migração, ser o elo material e simbólico para a reterritorialização de um grupo de migrantes em outro território que não o de origem. Nesse contexto, para o autor, a diáspora e/ou a migração é um processo multiterritorial que se faz pela interação em rede, pois:

Mesmo que tenhamos apenas a sobrevivência de referências territoriais puramente simbólicas, e que estas se reportem não a territórios particulares (como o Estado nação ou a região de origem), mas aos múltiplos territórios ou à própria dispersão (territórios dispersos) que compõem o grande território-rede da diáspora, ainda assim devemos falar num tipo muito próprio de reterritorialização, uma territorialização múltipla, na dispersão, articulada em rede, “com ou no movimento” (inerente à diáspora) e altamente simbólica – em outras palavras, uma multiterritorialidade em sentido estrito (HAESBAERT, 2006, p. 356).

Conforme (HAESBAERT, 2006; LIMONAD, 2007), para compreender os processos migratórios, o território precisa ser pensando, portanto, numa concepção reticular na forma de um território-rede, uma rede simbólica produzida pela memória dos migrantes, e, também, a partir das trajetórias individuais, na relação com o espaço, no sentido de um “conjunto de pontos e linhas”, como componente territorial indispensável que enfatiza a dimensão temporal-móvel do território e que, conjugada com a “superfície” territorial, ressalta seu dinamismo, seu

movimento, suas perspectivas de conexão e “profundidade”. A rede, desse modo, corresponde a um dos momentos constituintes do território no processo migratório.

A rede deve ser compreendida como elemento indispensável para a construção de territórios durante a mobilidade espacial da população e, ainda, deve ser elemento de solidariedade e de conflitos do processo concomitante de desterritorialização e da reterritorialização. Desse modo:

(...) a rede nunca deve ser tomada como um “todo” homogêneo e ahistórico. (...) ela própria é constituinte de elementos que se diferenciam ao longo do tempo. Assim, somos levados (...) a distinguir entre seus pontos (ou vértices) e suas linhas (ou arcos), tanto em relação ao tipo de fluxos que por ela circulam. Eles são fundamentais no entendimento do papel ambivalente das redes, ao mesmo tempo territorializador (quando mais centrípetas ou introvertidas) e desterritorializador (quanto mais centrífugas ou extrovertidas em relação a um determinado território) (HAESBAERT, 2006, p. 293).

A migração pode ser entendida como um processo que abrange diversos níveis de desterritorialização, quanto maior a situação de vulnerabilidade social e desvinculação territorial do migrante, maior será seu nível de “desterritorialização”, uma vez que o simples deslocamento a trabalho ou lazer não torna o cidadão desterritorializado. Para Haesbaert (2003,) o processo de desterritorialização pode ser tanto simbólico, com a destruição de símbolos, marcos históricos, identidades, quanto concreto, material – político e/ou econômico, pela destruição de antigos laços/fronteiras econômico-políticos de integração.

Desterritorialização, para os ricos, pode ser confundida com a multiterritorialidade segura, mergulhada na flexibilidade e em experiências múltiplas de uma mobilidade “opcional” (a “topoligamia” ou o “casamento” com vários lugares a que se refere Beck, 1999). Enquanto isso, para os mais pobres, a desterritorialização é uma multi ou, no limite, a-territorialidade insegura, onde a mobilidade é compulsória [quando lhes é dada como possibilidade], resultado do total falta de (...) alternativas, de “flexibilidade”, em “experiências múltiplas” imprevisíveis em busca da simples sobrevivência física cotidiana (HAESBAERT, 2004, p.250- 251).

Ao se estabelecer em outro território o migrante necessita se adaptar as novas circunstâncias, a desterritorialização precede reterritorialização necessária. Fuini (2017) faz uma inferência da interpretação elaborada por Haesbaert sobre território. Para este autor a reconstrução dos territórios, a (re)territorialização, implica em processos de enraizamento, introversão e identificação que redefinem a possibilidade de distinção, diferenciação e

alteridade socioespacial que leva a deixar o estado de simples aglomerados (como massas, subclasses de deslocados e desclassificados, sem identidade, em espaços com limites difusos e grupos suscetíveis à mobilidade).

No processo reterritorialização devemos destacar o acesso à educação aos imigrantes em idade escolar, pois auxilia na adaptação sociocultural no novo território. A efetiva aprendizagem garante não só o pleno conhecimento da história e da geografia da sociedade que o acolheu, mas demonstra o respeito e preocupação do Estado com seus cidadãos.

A inserção no sistema de ensino do imigrante em idade escolar, o auxilia a superar a alienação da nova cultura, as dificuldades da língua, proporciona a integração e amplia as possibilidades de um futuro que parecia perdido. Para Santos (1999) “O homem de fora é portador de uma memória, espécie de consciência congelada, provinda com ele de um outro lugar. O lugar novo o obriga a um novo aprendizado e uma nova formulação” (p.264).

Por se tratar de uma categoria complexa que envolve distinto indivíduos ou grupos sociais, é preciso qualificar a que tipo de migração estamos nos referindo. Neste trabalho vamos analisar a realidade dos diversos grupos de migrantes internacionais que buscam se “reterritorializar” na cidade de Maringá, a partir do acesso aos direitos fundamentais de cidadania aqui por meio da educação escolar.

2. O DIREITO E O ACESSO À EDUCAÇÃO

O acesso à educação escolar é uma ferramenta importante no processo de integração à sociedade. No período mais intenso da imigração de europeus não-ibéricos, a partir de 1890, o Brasil tinha um sistema escolar altamente deficitário, com uma população de mais de 80% de analfabetos. Não tendo condições ou política prioritária para a oferta de escolas, o governo estimulou os imigrantes a abrirem escolas étnicas. A partir de 1938/39, as escolas étnicas foram nacionalizadas compulsoriamente, foram fechadas ou transformadas em escolas públicas por meio de uma sequência de decretos de nacionalização.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, afirma o direito à educação com base em três princípios: universalidade; gratuidade e obrigatoriedade. Seu art. 26 diz que o ensino será gratuito ao menos nos graus “elementares e fundamentais” e obrigatória em seu nível primário. Diz ainda que a instrução técnica e profissional deverá ser generalizada e o

acesso aos estudos superiores “em função de seus respectivos méritos”. Com relação aos propósitos da educação, o texto resolve da seguinte maneira:

A educação terá por objetivo o pleno desenvolvimento da personalidade humana e fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos, e promoverá o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos garanta a todas as pessoas os direitos mencionados, ou seja, tais garantias legais são de todos e não somente dos nacionais de um determinado país. Os direitos educativos voltaram a ser reafirmados nas normativas internacionais que tratam especificamente das populações migrantes e dos refugiados. A Convenção Internacional sobre a Proteção de Todos os Trabalhadores Migrantes e Seus Familiares registra, no seu artigo 30, que o filho de um trabalhador migrante tem o direito fundamental de acesso à educação em condições de igualdade de tratamento com os nacionais do Estado interessado (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1990).

Para garantir, internacionalmente, o direito à educação da população refugiada, a Convenção de Genebra (ONU, 1951), ratificada pelo Brasil em 1957, estabelece, em seu artigo 22, que a educação pública como direito de crianças e jovens refugiados, a quem os Estados Membros darão: “§1 o mesmo tratamento que aos nacionais, no que concerne ao ensino primário” e “§2 um tratamento tão favorável quanto possível, e em todo caso não menos favorável do que o que é dado aos estrangeiros em geral [...]”.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, estabeleceu regras de acesso e permanência na escola ao declarar toda a educação básica como direito público subjetivo, exigível por qualquer pessoa nos sistemas de justiça. Diz no seu artigo 205 que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Dois anos mais tarde, em 1990, é aprovado o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), regulamentando algumas das premissas educacionais que estavam na Constituição para a faixa etária até 18 anos. Em seu artigo 53 garante “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, bem como o direito de acesso à escola pública e gratuita próxima à sua residência (BRASIL, 1990). O ECA reafirma o dever do Estado de assegurar à

criança e ao adolescente o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria, bem como a progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do Ensino Médio e o atendimento em Educação Infantil. Nota-se que, em todo o texto, que o Estatuto fala nos direitos de todas as crianças e adolescentes sem discriminação se nascidas ou não no Brasil.

A normas que regulamentavam a permanência de estrangeiros no Brasil estavam expressas no Estatuto do Estrangeiro, aprovada em 19 de agosto de 1980. Esse instrumento legal trazia a ideia do estrangeiro como uma ameaça à segurança nacional, divergia das normativas do Direitos Humanos e da própria Constituição Federal. O Estatuto do Estrangeiro limitava o exercício de direitos e liberdades fundamentais. Ao discorrer sobre os direitos e deveres dos estrangeiros no Brasil, proibia, por exemplo, “organizar, criar ou manter sociedade ou quaisquer entidades de caráter político, ainda que tenham por fim apenas a propaganda ou a difusão, exclusivamente entre compatriotas, de ideias, programas ou normas de ação de partidos políticos do país de origem” (Art.106,1).

Diante da necessidade de readequação de políticas migratórias para o atual contexto brasileiro, em 24 de maio de 2017 foi sancionada a Lei de Migração no Brasil proposta através do Projeto de Lei, PLS 288/2013 que dispõe sobre os direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o imigrante. A nova lei substituí o Estatuto do Estrangeiro de 1980, trata o movimento migratório como um direito humano, além de enfatizar a necessidade de combater a xenofobia e a discriminação contra o migrante.

Diante da realidade emergente das migrações, os governos tentam se adaptar adequando e atualizando a legislação. No Brasil, a Lei da Migração estabelece os direitos e deveres dos estrangeiros de modo a assegurar que as crianças e jovens de grupos minoritários estrangeiros tenham acesso à educação, além de outras políticas públicas, nas mesmas condições que os nacionais. Assim, prevê “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”; (BRASIL,2017).

A referida lei identificada pelo nº 13.445/2017 (BRASIL, 2017a) versa no seu artigo 3º sobre o direito à educação, dentre outros:

Art. 3º A política migratória brasileira rege-se pelos seguintes princípios e diretrizes: (...) IV - não discriminação em razão dos critérios ou dos procedimentos pelos quais a pessoa foi admitida em território nacional; (...) 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; (...) XXI - promoção do reconhecimento acadêmico e do exercício profissional no Brasil, nos termos da lei; e... (BRASIL, 2017a, não paginado).

Garantir o direito humano à educação para imigrantes internacionais e população em refúgio é visto hoje como medida central na busca por soluções a longo prazo para a crise migratória, de acordo com o relatório da ACNUR- Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (2016). Quando comparados o número de crianças e jovens refugiados com acesso à educação com o número de crianças e jovens que não estão nesta condição, observa-se que, à medida que o grau de escolarização aumenta, maiores são as lacunas de oportunidades para os refugiados.

No estado do Paraná o trabalho de atendimento à população imigrante acontece principalmente através da atuação de organizações da sociedade civil, que reivindicam ao poder público a promoção e efetivação da defesa dos direitos desse público. Em resposta a esta demanda, o Paraná criou em 2012 o Decreto nº4289, de 05 de abril de 2012, que instituiu o Comitê Estadual para Refugiados e Migrantes com o objetivo de “orientar os agentes públicos sobre os direitos e deveres dos solicitantes de refúgio e refugiados, bem como promover ações e coordenar iniciativas de atenção, promoção e defesa de refugiados no Paraná, junto aos demais órgãos do Estado que possam provê-los e assisti-los através de políticas públicas” (Art. 2º).

Em 2015 foi instituído através da Lei 18.465 o CERMA/PR- Conselho Estadual dos Direitos dos Refugiados, Migrantes e Apátridas do Paraná. Este conselho é vinculado à Secretaria de Estado da Justiça, Família e Trabalho, possui caráter consultivo e deliberativo, integrado, paritariamente, por representantes de órgãos públicos e de entidades da sociedade civil organizada.

O debate acerca de políticas públicas que assegurem aos imigrantes direitos nos países onde se estabelecerão, nos leva a refletir sobre a responsabilidade que os governos impuseram a escola e aos professores em promover a inclusão e a aprendizagem, o efetivo direito a educação, em uma sociedade marcada por políticas neoliberais excludentes.

Consideramos que a inclusão de imigrantes nas escolas não ocorre simplesmente oferecendo condições de acesso, é necessário repensar procedimentos metodológicos e

didáticos que possibilite ao imigrante ou qualquer estudante um aprendizado integral e significativo oportunizando ou contribuindo efetivamente no processo de reterritorialização ou na formação para o exercício cidadão.

Libâneo (2011) assegura que, se por um lado há universalização do acesso ao ensino que faz melhorar os índices que importam aos organismos internacionais, por outro, esse dado não pode ser somente quantitativo. Há que se considerar o agravamento de desigualdades sociais e culturais desse acesso qualificado ao ensino escolar e, conseqüentemente ao saber que é substituído por aprendizagens mínimas. Tal postura ou condições ficam evidentes quando percebemos a sobrecarga de funções e trabalhos aos quais são submetidos os profissionais da educação, no descaso com valorização salarial e qualificação continuada dos professores e na falta de suporte material nas escolas, deixando de investir nas ações pedagógicas no interior da escola para um enfrentamento pedagógico-didático dos mecanismos de seletividade e exclusão. Condição essa que atinge a todos, mais fortemente em casos específicos, a população de alunos migrantes-refugiados.

O elevado número de imigrantes na cidade de Maringá, leva-nos a refletir sobre as dificuldades de integração que associadas ao baixo nível socioeconômico podem levar a exclusão social. Neste contexto é importante refletir sobre inserção dos imigrantes em idade escolar no sistema estadual de ensino considerando para a presente pesquisa a realidade situada estadual, mas com foco mais localizado na cidade de Maringá.

A Deliberação nº 09/01, do Conselho Estadual de Educação, trata de forma específica sobre o acesso à educação por imigrantes no Paraná:

Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofereçam Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades (PARANÁ, 2001, p. 1)

O documento é objetivo ao tratar do direito ao acesso à educação para estudantes migrantes internacionais. Maneira explícita declara no parágrafo único do Art. 5 que fica assegurada ao aluno a possibilidade de ingressar na escola a qualquer tempo (desde que submetido a critérios estabelecidos) e ainda estende tal afirmação para “todo estrangeiro independente de sua condição legal.”

Art.5 [...] Parágrafo Único – Fica assegurada ao aluno não vinculado a estabelecimento de ensino, a possibilidade de ingressar na escola a qualquer tempo, desde que se submeta a processo de classificação, aproveitamento e adaptação previstos no regimento escolar, sendo que o controle de frequência se fará a partir da data efetiva da matrícula. Art. 6.º - O contido no artigo anterior é extensivo a todo estrangeiro independente de sua condição legal (PARANÁ, 2001, p. 2).

Com relação aos procedimentos de matrícula, a deliberação subdivide o tema pôr: a) matrícula por ingresso; b) matrícula por transferência e c) por regime de progressão parcial. No primeiro caso é explicitado que a matrícula deverá ocorrer por critérios de idade e que os alunos com necessidades educacionais especiais serão preferencialmente matriculados na rede regular de ensino, respeitado o seu direito a atendimento adequado. Nenhum artigo enfatiza algum procedimento específico para estudantes migrantes, fica subentendido que alunos “estrangeiros” também participarão das mesmas regras. No segundo caso, as regras para as matrículas por transferência também não são citadas de forma diferenciada a esses estudantes, apenas o parágrafo 3º do Art. 11 pode colocar em dúvida o que já havia sido garantido em parágrafo anterior, pois dá margem a uma interpretação que pode ser colocada como impeditivo para matrícula imediata dos estudantes migrantes internacionais “§ 3.º - Em caso de dúvida quanto à interpretação dos documentos, o estabelecimento de destino deverá solicitar ao de origem, antes de efetivar a matrícula, os elementos indispensáveis ao seu julgamento.” (PARANÁ, 2001, p. 3).

Araújo (2021, p.137) em sua análise sobre o 3º Art. descrito acima conclui que:

Tal alegação se torna complexa diante aos casos específicos de estudantes migrantes, pois, condiciona a matrícula a um procedimento burocrático que poderá levar tempo para ser resolvido ou simplesmente não ter nenhuma resposta a depender da maneira que esse imigrante deixou o seu país de origem.

Nos casos em que os estudantes solicitam a matrícula sem documentação como um histórico escolar ou um documento de transferência é necessário realizar uma avaliação para a sua classificação, o que vai definir a série em que serão matriculados. Segundo o art. 22 da deliberação, que segue o disposto no Art. 24 da LDB, Lei nº 9394/96, a classificação poderá ocorrer em três situações:

Art. 22 – A classificação pode ser realizada: a) por promoção, para alunos que cursaram com aproveitamento, a série, etapa, ciclo, período ou fase anterior na própria escola; b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas do país ou do exterior, considerando a classificação na escola de origem; c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série, ciclo, período, fase ou etapa adequada. Parágrafo Único – Fica vedada a classificação para o ingresso na primeira série do Ensino Fundamental (PARANÁ, 2001, p. 6).

O documento estabelece regras que devem ser cumpridas também por estudantes estrangeiros, como é o caso, por exemplo, do caráter pedagógico da classificação. No artigo 23 é possível verificar aspectos de orientações pedagógicas, pois, defende-se que a classificação tem caráter pedagógico centrado na aprendizagem e que os alunos deverão passar por avaliação diagnóstica documentada pelo professor e equipe pedagógica, tendo a escola a obrigação de comunicar ao aluno ou responsável a respeito do processo a ser iniciado. No caso de um aluno migrante, o documento não especifica e nem dá subsídios de como a escola fará essa comunicação e avaliação em outro idioma. Sem os recursos necessários para tradução, interpretação e comunicação na língua do estudante, que não são oferecidos pela mantenedora, as opções da escola para realizar a avaliação são bastante limitadas.

Os Artigos 28 e 29 diz respeito as orientações pedagógicas para “adaptações” de materiais a serem feitas a todos os estudantes o que beneficia diretamente os alunos migrantes internacionais, uma vez que por conta da dificuldade com a língua e diferenças culturais certamente precisarão passar por processos de adaptações e plano de estudos próprio, flexível e adequado a cada caso.

Art. 28 – Adaptação de estudos é o conjunto de atividades didático pedagógicas desenvolvidas, sem prejuízo das atividades previstas na Proposta Pedagógica da escola em que o aluno se matricular, para que este possa seguir o novo currículo. § 1.º - A adaptação far-se-á, pela base nacional comum. § 2.º - A adaptação de estudos poderá ser realizada durante os períodos letivos ou entre eles, a critério da escola (PARANÁ, 2001, p. 7).

Art. 29 – Para efetivação do processo de adaptação, o setor responsável do estabelecimento de ensino deverá comparar o currículo, especificar as adaptações a que o aluno estará sujeito, elaborar um plano próprio, flexível e adequado a cada caso e, ao final do processo, elaborar a ata de resultados e registrá-los no Histórico Escolar do aluno e no Relatório Final encaminhado à SEED (PARANÁ, 2001, p. 7- 8).

Ao final da deliberação nº 09/01, no capítulo sobre revalidação e equivalência de estudos no exterior, é possível encontrar no artigo 35 informações a respeito das três categorias analisadas até aqui. Pois, garante a esses estudantes acesso à educação independente da documentação escolar, sob o critério de idade, além de garantir que se faça plano próprio de estudo para o desenvolvimento da aprendizagem desses estudantes:

Art. 35 – O aluno oriundo de país estrangeiro que não apresentar documentação escolar e condições imediatas para classificação deverá ser matriculado na série compatível com sua idade, em qualquer época do ano, ficando a escola obrigada a elaborar plano próprio para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades necessárias para o prosseguimento de seus estudos (PARANÁ, 2001, p. 9).

O Art. 35, permite eliminar quaisquer dúvidas que poderiam ser levantadas em relação ao texto do § 3.º do Art. 11, pois estabelece que a matrícula imediata deve ser realizada mesmo que existam dúvidas em relação à documentação. Fica, assim, orientada a realização da matrícula imediata e posterior verificação de dúvidas. A deliberação mostra que o estado do PR esteve à frente com relação à garantia de direitos educacionais para migrantes, uma vez que desde 2001 existe amparo legal para a inserção de imigrantes no sistema de ensino.

Segundo reportagem publicada em 2018 pela Agência Brasil de notícias, é crescente o número de matrículas de alunos de outras nacionalidades em escolas brasileiras. Uma análise do levantamento feito pelo Instituto Unibanco com base nos dados do Censo Escolar 2016 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que em 2008 foram 34 mil matrículas registradas de imigrantes ou refugiados, em 2016 este número saltou para 73 mil e em 2019 foram matriculados 100.079 estrangeiros no Ensino Básico no Brasil.

No Estado do Paraná o aumento foi significativo. Dados da Agência de Notícias do Paraná, mostram que em 2019 havia mais de 4 mil estudantes estrangeiros matriculados, entre eles refugiados e apátridas de 76 nacionalidades. Esse total de matriculados estão distribuídos no ensino regular, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Centro de Línguas Estrangeiras (Agência de Notícias do Paraná, 2019).

Em Maringá os dados do censo escolar de 2020 para o Núcleo Regional de Educação de Maringá, aponta um total de 208 imigrantes matriculados em colégios estaduais da cidade incluindo estudante de várias nacionalidades. Os imigrantes haitianos representam maioria no total de matrículas em colégios da rede estadual. Notamos que os colégios situados na zona

norte da cidade possuem as maiores quantidades de imigrantes matriculados, a explicação para essa concentração podemos encontrar na pesquisa desenvolvida por Kotsifas (2016). Com intuito de analisar a acessibilidade espacial dos imigrantes haitianos aos serviços públicos de educação em Maringá, inseriu seus locais de moradia no mapa de raio de abrangência desse serviço, em sua pesquisa foram mapeadas 45 residências de imigrantes haitianos. A partir da pesquisa foi possível perceber que os imigrantes haitianos acabam constituindo grupos que moram em uma mesma região ou zona da cidade, em Maringá na zona norte o que justifica a maior quantidade de imigrantes matriculados nos colégios desta região.

Normalmente, a dinâmica funciona da seguinte maneira: informados por algum colega imigrante já estabelecido no município, outros haitianos acabam vindo também para Maringá. Ao chegarem na cidade, optam por se instalarem em territórios onde já estejam morando outros haitianos. Em Maringá, os bairros Itaipu, Santo Antônio, Vila Esperança e Jardim Alvorada abrigam diversos haitianos.

Kotsifas (2016), analisa o Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU) entre 45 famílias de haitianos residentes em Maringá e conclui:

Para os haitianos moradores da região mais ao sul, na área de ponderação da Zona Industrial Sul e Parque Tarumã, o índice de bem-estar urbano é o menor do município, com valor de 0,617, considerado também intermediário. Ou seja, 31,1% das moradias encontram-se nas áreas mais precárias do município, com carência de serviços básicos como água, esgoto, energia elétrica (p.83).

Deste modo, percebemos com base nas informações sobre o número de imigrantes e país de origem que Maringá possui número significativo de imigrantes matriculados nos colégios estaduais de origem diversas. Em maior quantidade estão os haitianos e venezuelanos. Os imigrantes haitianos conforme Kotsifas (2016) analisou em sua amostra concentram sua moradia na zona norte da cidade, com base nos dados sobre a localização dos colégios estaduais que possuem matrículas de imigrantes, notamos que os colégios da zona norte apresentam número considerável de matrículas. Na Zona Sul da cidade o Colégio Estadual Parque Itaipu, região apontada na pesquisa de Kotsifas (2016) com Índice de Bem-Estar Urbano (IBEU) intermediário, ou seja, possuem carência de serviços básicos como água, esgoto e ou energia elétrica, concentra 23 matrículas de estudantes haitianos.

As informações levantadas indicam que os colégios da periferia de Maringá apresentam maiores números de matrículas de imigrantes oriundos tais como Haiti e Venezuela. Por sua

vez, imigrantes de outros países sobretudo do hemisfério Norte, como Estados Unidos, Japão e países europeus buscam matrícula em colégios localizados na região central da cidade. Tendo em vista que a matrícula dos estudantes deve seguir o estabelecido no Art. 40 da Lei nº 9.394/1996 que assegura vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência, corrobora a informação de que os imigrantes haitianos e venezuelanos residem em bairros periféricos da cidade.

3. O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE EM CONTEXTOS EDUCATIVOS

Todos os imigrantes em idade escolar devem estar matriculados na rede de ensino uma vez que há garantias legais para tal. Não devemos analisar, contudo, a inclusão do aluno estrangeiro como um fato por si só, não se trata apenas de oferecer acesso ao ensino, é preciso repensar e adequar os meios para garantir em caráter de igualdade a aprendizagem, a fim de evitar a marginalização desse público na sociedade em que se inserem e superar o multiculturalismo arraigado nas políticas públicas como ação que apenas reconhece as diferenças e não se preocupa em promover a integração entre os diferentes. Para tal é importante diferenciar multiculturalismo de interculturalismo de acordo com a interpretação Calçada e Heringer Júnior (2018),

enquanto no primeiro as palavras-chaves eram reconhecimento e diferença; no segundo, são integração e gerenciamento dos conflitos sociais. Não se busca o mero reconhecimento de grupos marginalizados, o que pode provocar tensões e confrontos com a maioria e as demais minorias, mas sim integração entre todos: a assunção de que as diferenças irão existir, devendo haver respeito entre os grupos (gerenciamento). O Estado, aqui, deve prover condições e estimular a convivência comum e harmoniosa entre todos (p.167).

O reconhecimento das diferenças culturais entre imigrantes estrangeiros e os nativos não têm significância no multiculturalismo pois são os “de fora”, imigrantes que deve se adequar ao novo ambiente, a nova “casa”. Portanto, no ambiente escolar essa diferença cultural é um aspecto que não recebe atenção uma vez que o estrangeiro deve se esforçar para compreender a língua falada nas aulas e dominar a escrita, ao final, os mecanismos de avaliação serão iguais aos dos demais estudantes.

Tavares (2014) destaca que o interculturalismo parte, pois, do pressuposto da multiculturalidade, mas os seus horizontes são mais amplos e mais dinâmicos dado que aponta

para “um diálogo frutífero e crítico entre as diferentes tradições culturais e paradigmas civilizatórios” (ESTERMANN, 2013, p. 207 apud TAVARES, 2014, p.185). Compreendendo a necessidade de políticas públicas que regulamente e crie mecanismo para a inserção de imigrantes estrangeiros no sistema público de ensino devemos cada vez mais entender que as diferenças culturais no âmbito da educação devem envolver mudança de atitude e o diálogo entre os diversos grupos, por isso as diferenças culturais têm sido amplamente abordadas como bem assegura Araújo (2008)

A interação entre pessoas pertencentes a culturas distintas não se consegue apenas pelo seu contacto e aproximação, mas por políticas e estratégias de educação e formação que possibilitem a permeabilidade cultural, de modo a que todos se sintam culturalmente identificados e socialmente integrados. Porém, as medidas de política educativa e cultural que existem para enfrentar a realidade acima descrita, variam em função do contexto político, ideológico, histórico e sociodemográfico de cada país (p.53).

A educação escolar constitui neste cenário um importante elo entre os imigrantes e a sociedade de acolhimento, portanto é imprescindível adequar a instituição escolar a realidade intercultural em que vivemos para que todos possam se identificar culturalmente e se integrar socialmente. Neste aspecto os conceitos de cultura e diferença no qual este trabalho se pauta precisa ser esclarecido. A interpretação utilizada para o termo cultura será a mesma de Velho (1994, p 63, apud CANDAU, 2011, p. 245) que afirma:

Hoje em dia cultura faz parte do vocabulário básico das ciências humanas e sociais. O seu emprego distingue-se em relação ao senso comum no sentido que este dá às noções de homem culto e inculto. Assim como todos os homens em princípio interagem socialmente, participam sempre de um conjunto de crenças, valores, visões de mundo, redes de significado que definem a própria natureza humana. Por outro lado, cultura é um conceito que só existe a partir da constatação da diferença entre nós e os outros.

A experiência da alteridade e da diversidade nas escolas implica repensar novas abordagens para atender o paradigma intercultural que impõem novos desafios teóricos e metodológicos ao nível da pesquisa, da prática docente e da formação profissional. Candau (2011), analisa as diferenças culturais no ambiente escolar como um desafio às práticas pedagógicas.

No âmbito da educação também se explicitam cada vez com maior força e desafiam visões e práticas profundamente arraigadas no cotidiano escolar. A cultura escolar dominante em nossas instituições educativas, construída fundamentalmente a partir da matriz político-social e epistemológica da modernidade, prioriza o comum, o uniforme, o homogêneo, considerados como elementos constitutivos do universal. Nesta ótica, as diferenças são ignoradas ou consideradas um “problema” a resolver (p.241).

A relação entre diferentes culturas inerente ao processo de mundialização pelo qual passa a sociedade contemporânea, reflete na organização escolar. O Estado cria leis, regulamenta a matrícula de imigrantes, a escola recebe esses imigrantes, são inseridos em salas de aula e a partir de então são considerados “iguais” esse é um erro comum quando tratamos da inserção de imigrantes no ambiente escolar. Ainda que as garantias legais sejam amplas e irrestritas, os alunos estrangeiros têm enfrentado muitas dificuldades nas escolas brasileiras. Elas vão da barreira linguística à insegurança dos profissionais para lidar com esses alunos que falam um idioma diferente. Candau (2008) discute a necessidade de repensar a organização escolar para promover o acesso ao conhecimento aos imigrantes.

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos são chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere ao conteúdo do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (CANDAU, 2008,p.50).

A inserção de imigrantes nas escolas não é garantia de uma aprendizagem significativa. É preciso ir além de apenas incluir esses alunos no ambiente escolar, desenvolver ações de acolhimento, repensar metodologias de ensino que garanta uma aprendizagem significativa e, pensar um currículo que incorpore a diversidade étnico cultural reconheça e trabalhe didaticamente com as diferenças culturais presente neste ambiente.

Repensar novas metodologias dentro de uma abordagem intercultural no espaço escolar, implica várias constatações; a primeira, é que se trata de um processo inevitável tendo e vista que as sociedades estão ou serão cada vez mais multiculturais; que é preciso aprimorar estratégias para promover a relação entre culturas sem anular a identidade de cada uma delas; que um dos objetivos da educação escolar é favorecer o convívio e integração entre culturas, baseada numa relação de respeito à culturas diferentes para o enriquecimento mútuo.

Para isso, a escola precisa passar por mudanças e a construção identitária passa ser um dos grandes desafios postos para a atualidade das políticas educacionais, das elaborações

curriculares e da formação dos profissionais de educação. A necessidade de reverter a imagem da escola como a de uma instituição semelhante a uma máquina de reproduzir, que considera os sujeitos que a compõem homogêneos. Mudar esse entendimento faz com que tenhamos de repensar perspectivas para uma educação inclusiva que privilegie demandas reais como a de estudantes com dificuldades de aprendizado, imigrantes que muitas vezes não dominam o idioma nem conhecem a cultura local e, também possam não serem reconhecidos nesse contexto social e cultural.

A reflexão sobre o papel da escola e do professor para a inserção de alunos imigrantes no ensino é um passo na direção da mudança para uma escola voltada ao desenvolvimento do pensamento crítico, e para formação de sujeitos autônomos, capazes de pensar de maneira independente e conviver ativamente em sociedade. Para isso destaca-se a necessidade em oferecer condições de trabalho apropriada aos profissionais da educação com investimento em formação continuada constitui aspecto essencial.

No que tange à formação continuada, devemos partir da premissa que a experiência produz saberes na medida em que o educador reflete sobre sua própria prática mediatizada pelas práticas de outrem, por meio de diálogos com outros colegas ou por meio de leituras produzidas por outros professores. Por esta razão, a valorização da experiência na construção de dinâmicas de formação continuada torna-se fundamental (ROSA, 2014, p. 51, apud, SILVA e LEITE ,2018, p.23).

A crença positivista de que a escola deve formar o indivíduo para absorver e reproduzir experiências que sirvam para o progresso da humanidade e que seja capaz de ensinar tudo a todos, ao mesmo tempo, como se os alunos fossem seres desprovidos de mente, precisa ser questionada e superada. É necessário reformular políticas educacionais, práticas e procedimentos metodológicos que favoreça o diálogo entre culturas diferentes a fim de enriquecer os conteúdos, favorecer a interdisciplinaridade e promover o respeito e a empatia no ambiente escolar.

É desafiador incluir alunos estrangeiros e garantir-lhes uma aprendizagem significativa num sistema de ensino como o descrito acima. Ampliar e adequar o conhecimento que o aluno traz consigo sem deixar de relacioná-lo com outros espaços é essencial no processo de reterritorialização. Para que isso ocorra é preciso conhecer a realidade, identificar possíveis problemas e compartilhar as soluções. Discutir essas questões é abrir espaço para ouvir os

profissionais da educação a respeito da realidade vivida em sala de aula suas dificuldades e compartilhar também soluções, com a convicção de que a mudança é necessária, e que a transmissão de conhecimento não é mais privilégio da escola.

A importância de ouvir o professor no contexto escolar da inserção de imigrantes se dá pois é ele quem pode relatar as pontas de devem ser amarradas no processo de ensino aprendizagem. Cada sala de aula é um mundo, uma universalidade e uma singularidade em sua complexidade. Cada estudante traz consigo, emoções, dificuldades e conhecimentos que precisam ser levados em consideração no processo de ensino e o professor é um dos atores dessa complexidade. Libâneo, (2001, p.22) reflete sobre a tríade, escola, aprendizagem e o papel do professor e reafirma a importância do professor como mediador no processo cognitivo de desenvolvimento de novos saberes.

A atividade essencial de uma escola é assegurar a relação cognitiva do aluno com a matéria, ou seja, a aprendizagem dos alunos, com a ajuda pedagógica do professor. O professor é o mediador desse encontro do aluno com os objetos de conhecimento. O professor introduz os alunos no mundo da ciência, da linguagem, para ajudar o aluno a desenvolver seu pensamento, suas habilidades, suas atitudes (LIBÂNEO,2001, p.22).

Considerar a relevância da interculturalidade para ressignificar os processos educativos no ambiente escolar, significa quebrar os paradigmas estabelecidos com base em uma sociedade monocultural que não mais existe em um mundo dito globalizado. Neste contexto é preciso conhecer a realidade escolar partindo da experiência de quem media o conhecimento e convive com a necessidade de superar as limitações de seu ambiente de trabalho, ou seja, os professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As migrações são fenômenos populacionais importantes na organização de uma sociedade e no Brasil exercem papel importante na ocupação de espaço e construção do território. Atualmente o Brasil está envolto na diáspora que envolve povos de todos os continentes, especialmente haitianos e venezuelanos e, diante dessa realidade é preciso pensar formas de inserção dos imigrantes na sociedade e o acesso à educação é essencial. O ensino de Geografia visa neste contexto contribuir para a compreensão da organização do espaço geográfico e das relações sociais que nele acontecem. Em um contexto intercultural os

conteúdos trabalhados nessa disciplina contribuem não só para que o aluno entenda a lógica da organização do espaço, mas que visualize seu papel nas decisões que o transformam, auxilia o estudante a se perceber na ampla realidade que o envolve.

A análise dessas dificuldades ressalta a importância de implementar políticas e programas educacionais mais inclusivos e culturalmente sensíveis. Estratégias como a capacitação de professores em técnicas de ensino de línguas estrangeiras, o estabelecimento de programas de apoio psicossocial e a criação de espaços seguros para expressão cultural podem ser fundamentais para melhorar a experiência educacional dos imigrantes.

No entanto, reconhecemos que abordar essas questões de maneira eficaz requer um esforço coletivo e contínuo de governos, instituições educacionais, comunidades e famílias. É essencial promover uma cultura de inclusão e diversidade que celebre as diferentes origens e experiências dos alunos imigrantes, proporcionando-lhes as ferramentas e o apoio necessários para alcançar seu pleno potencial acadêmico e pessoal.

Em última análise, este estudo destaca a necessidade premente de uma abordagem mais holística e colaborativa para garantir a inclusão e o sucesso educacional dos imigrantes nas escolas públicas. No Estado do Paraná notamos a existência de amparo legal para inserção de imigrantes no sistema de ensino. Porém, não existe no Estado do Paraná políticas públicas que considere as dificuldades reais para lecionar a imigrantes, não encontramos orientação didático pedagógica para lidar com as diferenças culturais que envolve dentre outras limitações a não compreensão da língua portuguesa ou a dificuldade na adaptação ao sistema de ensino.

REFERÊNCIAS

ACNUR. **Convenção de 1951 Relativa ao Estatuto dos Refugiados**. Disponível em: https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/BDL/Convencao_relativa_ao_Estatuto_dos_Refugiados.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020b

ARAÚJO, Isabella de Meira. **Acesso à escola para migrantes internacionais na educação básica: uma análise das políticas de distribuição de oportunidades educacionais em Curitiba-PR**. – Dissertação. Curitiba, 2021. 210 f.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei8.069/90. São Paulo, Atlas,1991.

BRASIL. LEI 13.445, DE 24 DE MAIO DE 2017. **Institui a Lei de Imigração**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13445.htm. Acesso em 19 de setembro de 2021.

CALÇADA, Luís Antonio Zanotta; HERINGER JÚNIOR, Bruno. **Do multiculturalismo ao interculturalismo: fracasso ou aperfeiçoamento**. *Revista Eletrônica Direito e Sociedade*, Canoas, v. 6, n. 2, p. 159-170, set. 2018. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/redes/article/view/3800>. Acesso em: 31 mar. 2021>.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença**. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, p. 45–56, 2008.

CANDAU, Vera Maria (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. **Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. Currículo sem Fronteiras**, v.11, n.2, pp.240-255, Jul/Dez 2011

CASTELAR, Sonia Maria Vanzella. **Raciocínio geográfico e a teoria do reconhecimento na formação do professor de Geografia**. In.: *Signos Geográficos*. Goiânia-GO, V.1, 2019. <https://www.revistas.ufg.br/signos/article/view/59197/33478> Acesso em 25-09-2019

CHELOTTI, Marcelo Cervo. **Reterritorialização e Identidade Territorial. Sociedade & Natureza**, Uberlândia, abr, 2010

FUINI, Lucas Labigalini. **O território em Rogério Haesbaert: concepções e conotações**. 2017.

HAESBAERT, R. **Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade**. p. 16, 2004.

HAESBAERT, R. **Território e multiterritorialidade: um debate**. *GEOgraphia* - Ano IX - No 17 – 2007.

HAESBAERT, R.; LIMONAD, E. **Controvérsias em torno da globalização**. *Etc...*, v. 3, n. 5, p. 7–20, 2007.

KOTSIFAS, Camila Franco. **Análise da Qualidade de Vida da População Haitiana Residente no Município de Maringá- PR**. Dissertação de Mestrado (Pós Graduação em Engenharia Urbana). Universidade Estadual de Maringá. Paraná, pg.85, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARANDOLA Jr., E. **Insegurança existencial e vulnerabilidade no habitar metropolitano**. *Caderno de Geografia*, Belo Horizonte, v. 18, n. 29, p. 39-58, 2008a.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Assembleia Geral da ONU. Declaração Universal de Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em <https://educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_universal_de_direitos_humanos.pdf>. Acesso em 15 de ago. 2020.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Decreto Nº 5499, de 3 de agosto de 2012**. Aprova o Regimento do Conselho Estadual de Educação do Paraná - CEE/PR - SEED. *Diário Oficial do Paraná, Diário Executivo Estadual, Curitiba, PR, edição digital n. 8769, ano XCIX, p. 5, 3 ago. 2012.*
Disponível em:

>http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/reg_int_novo.pdf<. Acesso em: 19 mar. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação Nº 09/01, de 1 de outubro de 2001**. Processo Nº 744/01. Matrícula de ingresso, por transferência e em regime de progressão parcial; o aproveitamento de estudos; a classificação e a reclassificação; as adaptações; a revalidação e equivalência de estudos feitos no exterior e regularização de vida escolar em estabelecimentos que ofertem Ensino Fundamental e Médio nas suas diferentes modalidades. Curitiba, 11 set. 2001.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: espaço e tempo: razão e emoção**. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

SANTOS, Milton. **Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção**, 4ª Ed. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo, 2014, 392p.

SCHWARZ, R. G. **Imigração: a fronteira dos direitos humanos no século XXI**. Revista Jurídica Consulex, n.312. Brasília: Editora Consulex, 2009.

SILVA, Lineu Aparecido Paz e; LEITE, Cristina Maria Costa. **Formação Continuada em Geografia: Diálogos Sobre a Carreira Docente e o Desenvolvimento Profissional**. Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. ISSN 2359-1870, v. 6, n. 9, maio 2019 ©. Universidade Federal de Santa Catarina. Todos os direitos reservados.

TARLAU, R.; MOELLER, K. **O consenso por filantropia. Como uma fundação privada estabeleceu a BNCC no Brasil**. Currículo sem Fronteiras, v. 20, n. 2, p. 553–603, 2020.

TAVARES, M. **Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo**. In: Revista Educação e Cultura Contemporânea. v. 11 25., 2014. p. 163- 190

Enviado em 21/11/2021

Aprovado em 03/06/2024